

CRISTIANE MORAES ESCUDEIRO

O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos



CRISTIANE MORAES ESCUDEIRO

O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Lígia Márcia Martins.

Bolsa: CAPES

**Araraquara/SP
2014**

Escudeiro, Cristiane Moraes

O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos/ Cristiane Moraes Escudeiro. – Araraquara.

83 f : il. ; xx cm

Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

Orientador (a): Profª Drª Lígia Márcia Martins

1.Memória. 2.Psicologia histórico-cultural. 3 .Educação Escolar. I. Título.

Cristiane Moraes Escudeiro

O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ARARAQUARA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Lígia Márcia Martins.

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nome e título

Universidade.

Membro Titular: Nome e título

Universidade.

Membro Titular: Nome e título

Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico o trabalho a minha família, pela origem da minha história;
e à Profª Drª Ana Carolina Galvão Marsiglia, por me ajudar a transformá-la.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia, pela paciência com o trabalho.

Em especial, à Nara Devi Dasi Almeida, pela ajuda em finalizá-lo.

Ao professor Newton Duarte.

Às professoras Juliana Campregher Pasqualini e Nádia Mara Eidt, pelo empréstimo de livros e conversas sobre o desenvolvimento da memória infantil.

Ao amigo e amigas, envolvidos com a defesa da educação pública: Anália Maria da Silva, Bruna Carvalho, Flávia dos S. Leite, Juliana Fiebig, Juliana Z. Bueno, Márcio Magalhães, Maria Ap. Nery e Vanessa G. Rabatini.

Agradeço também a Lidiane e Natália, funcionárias do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, pelo auxílio com as burocracias!

“Somos a memória que temos e responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir”.

(José Saramago)

RESUMO

Este trabalho aborda a memória e a importância que seu desenvolvimento tem para a Educação Infantil. Analisando a trajetória dessa etapa inicial de escolarização, com respaldo na pedagogia histórico-crítica, observamos que esta fase se manteve apartada do saber mais elaborado, mantendo-se, por muito tempo, mais ligada ao aspecto assistencial que, propriamente, do campo pedagógico. Sobre a memória, partimos das premissas de autores da psicologia histórico-cultural que defendem que a criança é capaz de desenvolvê-la a partir da apropriação de conteúdos. Nossa hipótese é que a transmissão do conhecimento é condição imprescindível para que a memória involuntária se transforme em forma voluntária de conduta tão exigida, por exemplo, no início da alfabetização como também nos anos posteriores do Ensino Fundamental. Assim, temos como objetivo apresentar como ensino promove o aperfeiçoamento de operações mnêmicas nos indivíduos com idades entre quatro e cinco anos; e como a estes, ao se apropriarem da cultura, seguem, individualmente, a mesma trajetória percorrida anteriormente pela humanidade. Para compreender tal percurso, estudamos como esse processo psicológico se originou historicamente, a partir da atividade de trabalho, e como se manifesta, particularmente, nos animais e seres humanos. No estudo, concluiu-se que existe uma contradição entre a defesa do ato de ensinar, para a promoção dessa função psíquica, e o que realmente é oferecida à infância no âmbito escolar. Nesse sentido, a escola é fundamental para que os sujeitos entrem em contato com as produções humanas e sejam inseridos na história.

Palavras-chave: trabalho, memória, educação infantil, ensino, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This study is about memory and the importance of its development for Early Childhood Education. Analyzing the trajectory of this initial stage of schooling, with support in the historical-critical pedagogy, we observed that this phase has remained apart from a refined knowledge, staying for a long time linked to the assistencial aspect, specifically the pedagogical field. As for memory, we started by the premises of authors from the historical cultural psychology, who argue that childrens are able to develop their memories incorporating cultures and observing other. Our hypothesis is that the transmission of knowledge is an indispensable condition for the involuntary memory turns into voluntary, highly required, for example, in early literacy and in later years of elementary school. Therefore, we attempt to present how teaching promotes the improvement of mnemonic operations in four five year old children; and as such, by incorporating culture, they follow by themselves the same trajectory previously taken by humanity. To understand this, we studied how this psychological process was originated historically from the work activity, and how is manifests itself, particularly in animals and human beings. In the study, it was concluded that there is a contradiction between the defense of the act of teaching to promote this psychic function, and what really is offered to children in schools. This way, the school is critical for children to come into contact with the human productions and, by doing that, be inserted in history.

Keywords: work, memory, early, childhood education, teaching, historical-cultural psicology, historical-critical pedagogy

SUMÁRIO

Introdução	11
1. O desenvolvimento histórico cultural da memória	17
1.1 O desenvolvimento humano e a superação da natureza pela cultura: do antropoide ao homem primitivo.....	17
1.2 A relação entre o uso de instrumentos e o processo de trabalho.....	21
1.3 O trabalho, a origem do psiquismo e da consciência.....	25
1.4 O desenvolvimento das funções psicológicas.....	30
2. Memória: desenvolvimento e classificações	34
2.1 Formação e desenvolvimento da memória: da mecânica à cultural.....	34
2.2 A memória e suas classificações.....	41
2.3 O desenvolvimento cultural da memória.....	50
3. Memória e educação escolar	58
3.1 Breve histórico da educação infantil no Brasil.....	59
3.2 Educação Infantil, pedagogia histórico-crítica e a transmissão do conhecimento.....	63
3.3 Organização do ensino e a promoção do desenvolvimento da memória.....	69
4. Considerações Finais	80
5. Referências	82

INTRODUÇÃO

Sem memória não existe história. Nesse sentido, a memória representa a capacidade humana de registrar, conservar e transmitir, para os demais indivíduos, tudo aquilo que já foi anteriormente construído pelo conjunto dos homens, em suas produções materiais e intelectuais, nos diferentes estágios de evolução da humanidade. Em outras palavras, ela tem como função o registro do presente e a conservação do passado, ao mesmo tempo em que produz elementos para transmissões futuras. Assim, em sua composição, encontramos um amalgamam de antigas lembranças com novas experiências, responsáveis por dar continuidade à historicidade da vida, seja ela individual ou coletiva. A memória, sobretudo, é a imagem que permanece viva de tudo aquilo que os seres humanos conseguem lembrar e esquecer.

De acordo com Martins (2011), a memória faz parte de um processo interfuncional denominado psiquismo, que é composto também por outras funções psicológicas¹ como: sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Todas elas estão inter-relacionadas, ou seja, funcionam sempre em conjunto, mas cada uma de acordo com sua própria especificidade. O psiquismo humano, nessa direção, reflete internamente, na consciência² do homem, as impressões deixadas pelo ambiente externo em seu organismo. Assim, ele produz uma imagem daquilo que foi apreendido pela ação conjunta desse sistema psíquico. A consciência, nesse contexto, pode ser expressa como uma qualidade desenvolvida pelo psiquismo humano, responsável por captar os objetos externos e transformá-los em elementos internos (mentais) de operação.

O psiquismo pode ser compreendido como um sistema interfuncional de base material e ideal que se engendrou socialmente, ou seja, desenvolveu-se por meio do trabalho. Ao mesmo tempo, tornou-se exigência e condição para a realização dessa atividade humana na medida em que possibilitou, ao homem, orientar-se na natureza. A essa imagem do real, no plano na consciência humana, podemos chamar de psiquismo-repetição (MARTINS, 2011). No processo de trabalho, o homem foi detendo sensorialmente as impressões deixadas pelo ambiente. Tal experiência permitiu aos seres humanos a formação de imagens de uma dada realidade. No entanto, não podemos considerá-la como um retrato fiel do real. A

¹ Neste trabalho não faremos destaque a todas as funções psicológicas, nos atentando mais à memória. Para mais esclarecimentos, sugerimos a leitura da obra “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica, de Lígia Márcia Martins

² Podemos definir a consciência como a capacidade humana para captar, sensorialmente, objetos e fenômenos a partir da atividade de trabalho. Com essa captação, o homem pode formar, objetivamente, imagens sobre a realidade objetiva, distinguindo-se dela.

representação figurativa produzida na consciência humana corresponde apenas a traços essenciais do mundo objetivo no plano subjetivo, não sendo apenas resultado de uma evolução biológica, mas produto histórico de desenvolvimento.

Os estudos sobre a imagem e a memória ganharam destaque quando Vygotsky e Luria (1996), autores da psicologia histórico-cultural, descobriram que o desenvolvimento qualitativo dessa função psíquica contribuía, fundamentalmente, para o progresso dos demais processos psicológicos em crianças pequenas, principalmente quando já frequentavam o espaço escolar. Tais observações foram feitas a partir de pesquisas que utilizavam o materialismo histórico-dialético³ para a compreensão desse fenômeno. De acordo com Kosik (1976, p. 16), “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Nessa direção, para que se faça a captação do modo como a memória se manifesta, é necessário compreendê-la na história de sua transformação, ou seja, indagar e descrever as etapas de seu desenvolvimento em toda sua totalidade.

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis*⁴ social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 21).

Para que a memória fosse compreendida em sua universalidade, os psicólogos soviéticos Vygotsky e Luria (1996) buscaram estudá-la sob dois pontos de vista: primeiro como função que se manifesta individualmente e depois como resultado de uma produção histórica, que se originou a partir da necessidade humana (coletiva) de registrar a experiência com a natureza, com os demais seres humanos e com a própria vida. Como produto da história, o estudo se voltou para a investigação do seu processo de origem. Além disso, eles procuraram descrever as múltiplas formas pelas quais a memória poderia ser utilizada como instrumento de auxílio nas atividades humanas presentes e futuras. Nesse sentido, seria

³ O materialismo histórico-dialético é um método de análise que visa compreender a realidade material e social da vida dos indivíduos a partir das contradições que dela emergem, tendo as obras de Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels, como principal referência.

⁴ Para mais esclarecimentos sobre esse conceito, indicamos a leitura do livro “A dialética do concreto”, de Karel Kosik.

importante, mais do que verificar o fenômeno ou o objeto cristalizado (ou fossilizado), como era denominado pelos autores, reconstruir cada estágio que se desejava pesquisar, procurando fazê-lo retornar às suas etapas iniciais para apreender o conjunto de sua constituição.

Vygotsky e Luria (1996) e Vigotski⁵ (2010) procuraram criar, em laboratório, condições para que o fenômeno da memória e do processo de memorização pudesse ser evocado nos indivíduos e se manifestasse de maneira artificial sendo, assim, possível de ser controlado. Os autores tinham como objetivo estudar a memória e suas variações a partir dos estímulos externos fornecidos aos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, as investigações foram realizadas com: a) animais considerados mais evoluídos, que possuíam traços de inteligência, ainda que elementar; b) com crianças em idade escolar e com aquelas que ainda não haviam frequentado a escola; e c) com indivíduos adultos. A partir dos resultados, Vygotsky e Luria (1996) e Vigotski (2010) elaboraram três teses centrais sobre a memória: 1ª) ela é a função psíquica responsável pelo desenvolvimento dos demais processos psicológicos na infância; 2ª) para que a memória se desenvolva, a apropriação de signos é condição fundamental; 3ª) a criança em idade pré-escolar⁶ já é capaz de aprender a ler e a escrever.

Fazendo um recorte epistêmico, a partir das premissas de Vygotsky e Luria (1996) e Vigotski (2010), faremos um estudo sobre a importância de se desenvolver a memória a partir dos anos iniciais da vida escolar dos indivíduos. Isto porque, a partir das teses desse autor, verificamos que a criança pequena é capaz de aprender a desenvolvê-la, além de outros processos, mas que, no entanto, tendo como base as obras de Arce e Martins (2010), Marsiglia⁷ (2011), Pasqualini (2006) e Saviane (2005; 2006) isso não tem acontecido, já que a Educação Infantil apresenta um histórico de anti-escolarização. Assim, ressaltamos que essa contradição tem trazido consequências nefastas para essa etapa inicial e que esse modelo para a infância precisa ser superado para a promoção do desenvolvimento.

Temos como hipótese a afirmação de que o ensino sistematizado, nessa fase da vida escolar, além de ser condição indispensável para o desenvolvimento da atividade mnêmica, engendra a superação da memória espontânea em direção à memória voluntária, tão requerida, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nessa direção que temos como objetivo explicitar como a sistematização do conhecimento contribui para formação na

⁵ O nome desse autor varia de acordo com o livro. Desse modo, usaremos como referência a denominação indicada no título de cada obra.

⁶ O termo “pré-escolar” é usado pelo autor para fazer menção às crianças que ainda não frequentavam a escola.

⁷ Essa autora desenvolveu um trabalho na Educação Infantil intitulado “A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental” que serve de referência para estudos sobre a pedagogia escolar.

memória na criança a partir dos 4 anos⁸.

Portanto, para alcançarmos nosso propósito, procuraremos responder as seguintes indagações: O que é memória? Como ela se desenvolveu historicamente e se apresenta condensada individualmente nos seres humanos? Quais tipos de memória podem ser encontrados nos indivíduos? Qual é a relação da memória com a Educação Infantil? Por que ela é importante para a atividade escolar? Como a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento da memória já a partir da infância? A criança pequena apresenta condições para memorizar? Qual é a função da escola e do professor diante das teses apresentadas?

Em seu percurso histórico, a memória e as demais funções psíquicas não se transformaram em um processo que encerrou, em si, linearidade e hierarquização. Enquanto produtos da cultura, os processos psicológicos foram se complexificando nas contradições geradas pelo entrelaçamento dos aspectos naturais e culturais. Exemplo disso é que mesmo em povos iletrados, que não dominam plenamente a linguagem escrita, podemos encontrar dois tipos de memória. A primeira pode ser chamada de natural, pois é aquela que é disponibilizada pelo aparato biológico e que tem como principal característica reter diretamente os estímulos recebidos pelo organismo no contato com o ambiente. Diferentemente dela, a memória mediada se constitui a partir da criação de estímulos artificiais para seu desenvolvimento e controle (VYGOTSKY e LURIA, 1996).

A partir dos estudos de Luria (1979), sobre as bases neurofisiológicas da memória, podemos afirmar que quando o indivíduo capta sensorialmente a estimulação do ambiente, um conjunto de neurônios é acionado no cérebro humano, formando, assim, um agrupamento, ou mesmo uma “assembleia neural”, que mantém, apenas diante do estímulo, ligações sinápticas para a realização de uma “tarefa”. Assim que atividade é finalizada ou mesmo interrompida, a estimulação é extinta e, com a mudança de foco, este conjunto é dissolvido. Com a repetição de certos estímulos, um padrão de comportamento cerebral é construído, condicionando, dessa maneira, certo número de neurônios que serão sempre conclamados para a realização das mesmas operações. Como resultado dessa ação, temos a formação de uma representação visual na consciência humana.

Em seus estudos, Luria (1979) denominou de vestígios as marcas deixadas pela experiência e apresentou, entre o processo de registro e o de sua conservação, a existência de duas etapas para a constituição da memória. Sendo elas: de *curto* e de *longo alcance*. Para o autor, a de curto alcance é pontual e se restringe apenas ao momento da experiência. Quando

⁸ Vygotsky e Luria (1996) e Vigostki (2010) apresentaram a tese na qual crianças entre 4 e 5 anos são capazes de desenvolver a memória voluntária.

essa é cessada, a imagem mental se dissolve e “desaparece”. A de longo alcance, diferentemente da primeira, forma-se diante da repetição de estímulos e tem como principal característica a memorização voluntária, na qual os indivíduos a utilizam com intencionalidade. Assim, o ato de produzir e repetir meios que auxiliem a ação mnêmica transforma a memória natural em forma superior de comportamento, ou seja, de ato involuntário em forma consciente de recordação.

Na tentativa de captar os principais traços de cada etapa do processo de formação e evolução social da memória e responder aos questionamentos já reportados, percorreremos, neste estudo, os mesmos passos dos autores aludidos. Portanto, inicialmente, faremos a exposição do desenvolvimento histórico da memória. Depois disso, nosso próximo tema de estudo será a exposição sobre a formação da memória individual. Para finalizarmos, defenderemos a importância do ensino escolar para o desenvolvimento qualitativo da memória de crianças, com idades entre quatro e cinco anos, na Educação Infantil. Optamos por centrar nosso trabalho nessa faixa etária, partindo das proposições de Vygotsky e Luria (1996) e Vigotski (2010), para buscar representar o universo atendido pela denominada pré-escola, importante etapa de trânsito entre os anos iniciais (zero a cinco anos) e o ensino fundamental.

O primeiro capítulo, intitulado “*O desenvolvimento histórico-cultural da memória*”, versa sobre como a memória se desenvolveu historicamente enquanto um produto cultural. Para que isso seja compreendido, faremos a exposição de como o uso de instrumentos e o processo de trabalho permitiram que os seres humanos fossem, de uma forma lenta e gradual, distanciando-se do reino animal para alcançar patamares cada vez mais elevados de comportamento enraizados em suas produções sociais. Nesse tópico também abordaremos, em linhas gerais, além da origem da memória, sobre o surgimento do psiquismo, das funções psicológicas e da consciência humana, como resultados desse metabolismo dos seres humanos com a natureza tendo em vista realização de sua atividade vital.

Após apresentar a natureza social da memória, no segundo capítulo, denominado “*O desenvolvimento da memória*”, mostraremos como essa função psíquica se manifesta nos animais, no indivíduo adulto e na criança (objeto de nosso estudo) e que tipos podem ser encontrados (classificação). Feito isso, traremos a exposição de sua formação orgânica, ou seja, das bases materiais a partir da qual os processos neuro-fisiológicos são produzidos no aparelho cerebral para a constituição da imagem (conteúdo memorizado), que orienta os seres humanos na realidade objetiva. Abordaremos, também, o importante papel que o signo desempenhou nas atividades mnemônicas criadas e reproduzidas pelos indivíduos tendo em

vista o desenvolvimento da memória involuntária em direção ao seu procedimento voluntário, com a invenção de técnicas de memorização.

No terceiro e último capítulo, apresentado como “*Memória e educação escolar*”, faremos a defesa do ensino, da transmissão de conteúdos, da educação sistematizada e do professor, sob o olhar da pedagogia histórico-crítica⁹, visto que a educação escolar é responsável pela transposição do saber coletivo em conhecimento individual. Compreendendo o histórico assistencial e espontaneísta pelo qual a Educação Infantil tem em sua trajetória, as crianças que estão nessa etapa também estão afastadas da apropriação mais elaborada da ciência e da arte, de um modo geral. Assim, a memória que poderia já estar sendo desenvolvida, a partir dos 4 anos, bem como os demais processos psicológicos, ficam a cargo do ingresso da criança no Ensino Fundamental.

Concluindo, a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural e das assertivas de Vygotsky e Luria (1996), sobre a função memória, e da defesa da escola como propulsora do desenvolvimento, postulados pela pedagogia histórico-crítica, é necessário fazer a defesa da apropriação da cultura na Educação Infantil. Nessa direção, acreditamos que o trabalho elaborado contribuirá para que o professor repense seu papel nessa etapa como aquele que suscita, na criança pequena, sua humanização.

⁹ Em seu livro “Pedagogia histórico-crítica”, de 2005, o autor Dermeval Saviani discorre sobre a história de elaboração dessa pedagogia.

1. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO CULTURAL DA MEMÓRIA

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar a memória como uma função que se manifesta tendo como capacidade o registro de imagens do mundo no plano da consciência humana. Destarte, para que a ela seja compreendida em toda a sua dimensão, faremos a abordagem de sua história social, isto é, partindo do seu processo de origem para compreender suas transformações. Analisaremos, assim, como essa função psíquica se manifestou em seus aspectos biológicos e psicológicos, nos animais e seres humanos. Em outras palavras, temos como finalidade apreender como as ações mnêmicas foram sendo engendradas socialmente, a partir da *práxis* humana, e se tornaram condição indispensável para que ela fosse efetivada. Para isto, destacaremos o importante papel que a atividade vital dos homens, ou seja, o trabalho e o uso de instrumentos desempenharam na vida coletiva dos indivíduos.

Nesse contexto, consideramos o papel do trabalho muito importante, dentro de uma perspectiva histórica, por ele ser a força motriz que engendrou a superação das limitações das leis biológicas de existência, às quais os seres humanos encontravam-se subordinados no início do processo de evolução. Além disso, o trabalho permitiu que o homem fosse lentamente se distanciando das limitações do reino animal e se aproximando, cada vez mais, das produções culturais. Dentro do que foi produzido socialmente, podemos ressaltar a formação de produtos materiais, instrumentos e objetos; e não materiais, como os processos psicológicos como: psiquismo, consciência, funções psicológicas e signo. E é sobre eles que versaremos, dispensando o tratamento sobre seus conceitos fundamentais.

1.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A SUPERACÃO DA NATUREZA PELA CULTURA: DO ANTROPOIDE AO HOMEM PRIMITIVO

Se observarmos os animais, verificaremos que cada grupo se comporta de acordo com padrões hereditários da própria espécie e procura, no ambiente, elementos para a garantia da própria existência. Alguns seres vivos, para se abrigarem das condições climáticas adversas ou se protegerem de alguma ameaça, constroem tocas, ninhos e “casas”. Outros possuem o instinto da caça e existem, inclusive, aqueles que modificam sua aparência como estratégia de sobrevivência. O que se quer mostrar é que nenhum animal, membro do mesmo grupo, se comportará de maneira diferente do restante, visto que, enquanto ato voluntário, os animais

não são capazes de modificar seu modelo biológico de comportamento. Para que isso aconteça, é necessário um longo e gradual período de alteração, mas somente a partir da influência da natureza. No caso da natureza humana, o processo de transformação da nossa conduta não foi apenas possível, mas se tornou condição indispensável para a garantia da própria vida, seja ela individual ou coletiva.

Na escala do processo de desenvolvimento dos animais, podemos afirmar que são os macacos os seres vivos que mais se aproximaram dos primeiros humanos, denominados primitivos (VYGOTSKY e LURIA, 1996). A relação estabelecida se deve a semelhanças de algumas características físicas que ambos apresentam: constituição parecida de órgãos internos, desenvolvimento dos sentidos, estrutura do corpo, com formação de braços, pernas, mãos e pés, e comportamentais, procura de abrigos para proteção, convivência em bandos etc. Apesar da afirmação da aproximação do macaco com o homem, pela semelhança do aspecto fisiológico, existem entre eles diferenças fundamentais que radica na própria superação do comportamento enquanto processo psicológico. O macaco, como outros animais, funciona de acordo com a particularidade genética de sua espécie, ou seja, biologicamente. Diferentemente deste, os seres humanos, ao longo da história de seu desenvolvimento, foram superando as condições biológicas, criando, dessa maneira, ações embasadas na cultura.

Vygotsky e Luria (1996), a partir dos estudos e experimentos realizados por Kohler¹⁰, traçaram as principais particularidades de comportamento encontradas no macaco (antropoide), no homem primitivo e na criança, apresentando, sistematicamente, as principais características observadas em cada um deles, o que compreenderia a evolução do animal à espécie humana. Para isto, utilizou os seguintes procedimentos: a) separou as etapas de acordo com seu processo histórico; b) em cada uma delas, descreveu as características mais dominantes e; c) buscou apreender os vínculos existentes entre elas. No que diz respeito à constituição do padrão especificamente humano, o autor fez a exposição do desenvolvimento histórico para a compreensão da evolução do plano biológico dos animais inferiores até o mais complexo processo cultural descoberto no homem.

Ainda com base nos experimentos realizados por Kohler, Vygotsky e Luria (1996) identificaram três estágios de comportamento, que denominou de: hereditário, condicionado e reações intelectuais (intelecto prático). As etapas aludidas compreendem o percurso histórico de evolução dos animais inferiores às formas mais desenvolvidas de conduta humana, em seus aspectos sociais. Segundo o autor, as fases de desenvolvimento mantêm ligações entre si. Isto

¹⁰ Wolfgang Kohler foi psicólogo alemão e uma das principais referências de estudo na área da Gestalt.

significa que, ao se desenvolver, uma etapa vai criando condições para o nascimento dos períodos posteriores sem, no entanto, perder o vínculo, ou mesmo romper, com as principais características do momento anterior. Nesse sentido, um período, ao mesmo tempo em que se desenvolve, vai gestando elementos que apenas se manifestarão no estágio posterior. Para melhor compreensão, faremos sua descrição nas linhas abaixo.

O primeiro é denominado hereditário, uma vez que tem a função de transmitir as condições biológicas para a autopreservação e a reprodução das espécies animais. O comportamento inato do animal é uma característica assegurada hereditariamente e serve, sobretudo, para adaptá-lo ao meio ambiente, garantindo sua sobrevivência. Em todo o reino animal, e até mesmo nos recém-nascidos, encontramos elementos inerentes ao seu comportamento que atuam como meios para a manutenção da vida do organismo. O choro do bebê, por exemplo, é uma expressão de comunicação dirigida ao adulto. Ele chora para satisfazer uma necessidade que precisa ser suprida imediatamente, como a fome. Chorar é uma ação que está presente em toda criança pequena e serve de elemento, nesse caso, para a manutenção de sua existência.

No segundo temos como principal característica o aprendizado de reações a partir dos reflexos condicionados. Nesta etapa, diferentemente da aludida anteriormente, mas ainda dependendo da transmissão hereditária, os animais mais desenvolvidos, como os mamíferos, podem ser ensinados a se comportarem de diferentes formas, de acordo com estímulos que influenciam ou inibem sua conduta. Isto acontece porque suas bases instintivas, dotada de carga genética e hereditária, podem ser treinadas. O cachorro, por exemplo, pode realizar inúmeras ações: pegar objetos, caçar e defender um território. Contudo, a nova maneira adquirida de se comportar jamais poderá ser transmitida aos outros membros da sua espécie. Assim, como o que é aprendido pelos animais, em nível individual, não pode ser transferido aos demais, tampouco o comportamento cria mudanças substanciais nas características inatas do seu organismo.

Temos, também, o exemplo do macaco, que consegue usar objetos da natureza para fins específicos. Essa utilização se limita aos aspectos biológicos do seu organismo, isto é, tem a função de adaptá-lo às condições de sobrevivência imposta pelo ambiente no qual vive. Neste caso, as experiências com os objetos são exclusivas e individuais, não podendo ser transferidas para os demais membros da espécie. Além disso, os animais não complexificam seu comportamento ao fazer uso de instrumentos, porém, em algumas espécies mais adaptados, é possível fazer o uso de instrumentos e estabelecer conexões entre a situação vivenciada no passado com uma nova experiência, na tentativa de resolver problemas que

colocam obstáculos à sua sobrevivência. De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 82):

O comportamento do macaco é o de adaptar-se às novas circunstâncias e às novas condições em que os movimentos instintivos e treinados já não lhe são úteis. Assim, o trabalho do intelecto começa no ponto em que a atividade do instinto e dos reflexos condicionados se detém ou é bloqueada. Adaptar-se a condições alteradas, a novas circunstâncias e a novas situações é o que caracteriza o comportamento.

O macaco é capaz de usar instrumentos (pedaços de madeira, pedras, ossos etc.) que o auxiliem a se alimentar, por exemplo, quando encontra algum tipo de empecilho que o impeça de suprir essa necessidade. Ao empregar tal ação, o animal estabelece, dentro dos seus limites biológicos, uma conexão entre o objeto e a situação e, à medida que repete a mesma experiência ou se encontra diante de condições semelhantes a esta, vai adaptando seu comportamento a um novo aprendizado. A ligação é possível pela capacidade que o organismo apresenta de formar um elo psicológico entre o instrumento e a experiência, utilizando sua inteligência elementar para a resolução de tarefas. No entanto, isso é possível para o macaco apenas diante do surgimento de uma condição que o limita e, sobretudo, com a presença de objetos ao alcance de sua percepção. Foi nesse contexto, em um processo lento e gradual de desenvolvimento, de formas primitivas de inteligência nos organismos vivos, que o estágio do intelecto prático encontrou condições para emergir.

Nesse terceiro estágio se encerra o último período de desenvolvimento do comportamento: *reações intelectuais*. Elas correspondem à capacidade desenvolvida, tanto em algumas espécies de animais quanto nos seres humanos mais primitivos, de fazer uso de instrumentos e aspectos da inteligência elementar para a resolução de “problemas”. Apesar de ser uma nova etapa do processo evolutivo, o intelecto encontrado de modo embrionário apresenta em sua constituição elementos dos estágios anteriores, já mencionados. Com o desenvolvimento da inteligência, modos superiores de comportamento, como condição para reproduzir a existência individual e coletiva, consolidaram-se na conduta humana, possibilitando a dominação da natureza e de si mesmos.

Nesta direção, podemos afirmar que a criação de instrumentos foi condição indispensável para o homem sobreviver. Diferentemente dos animais, que têm suas necessidades vitais garantidas pelo ambiente, a relação metabólica entre o homem e a natureza precisou se estabelecer sob circunstâncias diferenciadas. Para sobreviver, os seres humanos buscaram dominar a natureza para adaptá-la às suas necessidades vitais, transformando-a em condições favoráveis para a vida social. O processo de adaptação

produziu, no conjunto dos homens, a transformação também da própria natureza humana, possibilitando a superação de suas limitações biológicas. Este é, portanto, a diferença radical do processo que distingue o tipo de relação que os animais e os seres humanos estabeleceram com o meio a sua volta, pois, se os animais se comportam dentro de um padrão genético e hereditário, os seres humanos elevaram esse comportamento a ações sociais cada vez mais desenvolvidas com a produção e o uso de instrumentos. E é partindo desse pressuposto que faremos a exposição a seguir.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE O USO DE INSTRUMENTOS E O PROCESSO DE TRABALHO

Mas, afinal, o que é um instrumento? E qual seria a diferença entre o emprego feito dele pelos animais e pelos seres humanos? Olhando para a espécie de animal, o instrumento pode ser designado como um meio utilizado para se conseguir algo tendo como objetivo o atendimento de uma necessidade. O macaco, por exemplo, pode utilizar suas mãos e até mesmo um galho de madeira para alcançar uma fruta que não esteja ao seu alcance. Nesse caso, o corpo do animal e o elemento da natureza são empregados como instrumentos à medida que são usados como meios para satisfazer uma carência. No entanto, a utilização de instrumentos feita por ele representou apenas um papel biológico (VYGOTSKY e LURIA, 1996). Isto significa que os mesmos se comportam de acordo com o padrão genético da sua espécie, reproduzindo sempre o mesmo modelo de comportamento e que a experiência adquirida individualmente pode ser associada a outras experiências, mas jamais transferida aos demais seres do bando.

Diferente dos animais, para o homem, “[...] o instrumento é, ao mesmo tempo, um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Tanto para Leontiev¹¹ (1978) quanto para e Vygotsky e Luria (1996), o uso e a fabricação de instrumentos se iniciaram entre algumas espécies de animais, dentre eles os macacos, mas apenas o homem pode aperfeiçoá-los socialmente. Os seres humanos, diferentemente, não só utilizam objetos da natureza, mas também os transformam em coisas novas. Além disso, conseguem compreender as características das propriedades físico-químicas dos elementos materiais e não-materiais, solicitam ajuda dos

¹¹ Para a apresentação desse autor, ajustamos as citações de sua obra de acordo com normas da nossa Língua Portuguesa.

demais indivíduos do grupo social para a solução de tarefas, transmitem aos outros homens os conhecimentos aprendidos de sua experiência com a natureza, dominam a natureza e domesticam os próprios animais.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a criação e a utilização de instrumentos permitiram aos seres humanos a superação dos seus próprios limites biológicos. Assim, os indivíduos humanos puderam se libertar, aos poucos, das lentas mudanças hereditárias e caminhar para processos mais rápidos de desenvolvimento social. A forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes, das aquisições da evolução, foi possível com a organização coletiva e a produção de objetos com o intuito de atender as exigências da vida humana. Pois, quando se cria um instrumento, se condensa nele, parte da história. Vale ressaltar que a invenção de objetos não pode ser compreendida de forma separada da atividade de trabalho. É nesse sentido que a relação entre eles é mútua e complementar, não podendo ser abarcada separadamente, pois um é condição imprescindível para o desenvolvimento do outro. Mas, afinal, o que é o trabalho? Segundo Marx (2006, p. 211)

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O processo de trabalho possibilitou que o homem criasse uma realidade humanizada. As forças naturais, acima apresentadas, podem ser compreendidas como a capacidade que ele tem de transformar seu meio natural por meio dessa atividade, imprimindo-lhe formas especificamente humanas. A natureza forneceu, em um plano biológico, herança genética para a sobrevivência dos seres vivos, mas isso não foi suficiente para garantir a sobrevivência da nossa espécie. Para que isso ocorresse, os seres humanos precisaram transformar seu meio natural e incorporar as produções dessa transformação, o que modificou, também, a sua própria essência. Nesse sentido, podemos afirmar que o que existe de humano nos indivíduos, foi por ele construído e transferido às próximas gerações, no movimento histórico de construção da vida em sociedade. Sobre este processo de transformação da natureza humana, Engels¹² (1979, p. 271) afirmou:

¹² ¹² Para a apresentação desse autor, ajustamos as citações de sua obra de acordo com normas da nossa Língua Portuguesa.

Dessa maneira a mão não é somente um órgão do trabalho: *é também produto deste*. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, a nova e cada vez mais complicadas manipulações) a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição (...).

A mão é utilizada como um meio para se retirar objetos da natureza, mas, ao mesmo tempo, é ela quem criará novos objetos, com o auxílio de outras partes do corpo, dos órgãos do sentido e de certo grau de desenvolvimento da inteligência. Os macacos utilizam suas mãos para buscar alimentos e retirar do meio ambiente certo elemento. Um galho de madeira pode ajudar a aproximar um alimento, como também pode ser usado para pegar uma fruta que está não no alto de uma árvore. A pedra pode ser usada tanto para quebrar cascas como para cortar. Apesar de alguns animais empregarem partes do seu organismo para se alimentar apenas os seres humanos conseguiram complexificar tal ação, desenvolvendo, desse modo, seu próprio corpo. À medida que os aspectos intelectuais foram se ampliando, foi aumentando também o domínio sobre novos conhecimentos e sobre as características contidas nos objetos. O aprimoramento de instrumentos contribui para o aperfeiçoamento das mãos, que, cada vez mais desenvolvidas, puderam manipular os objetos confeccionados com maior domínio e precisão.

Ainda sobre esse processo de transformação, Marx (2006), em seu livro intitulado “*O Capital: crítica da economia política*”, também descreve o processo de trabalho e seus meios de produção. Para o autor, o trabalho se constitui como uma operação realizada pelos seres humanos com o objetivo de garantir as condições de existência dos indivíduos da mesma espécie. Ao efetuar tal processo, o homem transformou seu meio natural e a sua própria natureza humana. Inicialmente, os seres humanos, utilizando o próprio desenvolvimento corporal, foram retirando do seu habitat os elementos necessários para a vida, como água, minérios, terra, frutas, madeira etc. Com o progresso atividade de trabalho e o aumento do conhecimento das propriedades dos elementos naturais, os indivíduos não passaram apenas a utilizar seu corpo como meio de trabalho, mas, também, a fabricar objetos como meios auxiliares. Assim, para Marx (2006, p. 213), “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto”.

A dinâmica acima estabelecida, entre a criação de instrumentos e sua utilização, foi

denominada por Marx (2004) de apropriação e objetivação¹³ das condições materiais e intelectuais necessárias para a reprodução individual e coletiva da espécie humana. A objetivação é a fixação do trabalho nos objetos, é a transformação da força física e mental nos produtos materiais e não materiais. Ela é, portanto, o resultado da atividade humana e de suas relações com os produtos da história. Mas, nem toda produção pode ser considerada objetivação. Para isso, é necessário que os objetos componham e enriqueçam a humanidade. Assim, para que o processo de humanização se efetive por completo, em cada indivíduo, os seres humanos precisam se apropriar do que já foi produzido pelo conjunto dos homens, inserindo-se na dinâmica da história particular e universal. Destarte, foi a através do trabalho e de suas produções que o homem pôde humanizar a si próprio e, ao mesmo tempo, a própria natureza.

(...) o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem (...) Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em um instrumento, pela objetivação, da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) **gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades** (grifo do autor) (DUARTE, 1993, p.34).

A dinâmica apresentada no excerto acima não poderia ser desenvolvida sem o trabalho. O trabalho, nesse sentido, é atividade vital humana de autocriação e produção material consciente. Ele se manifesta na atividade objetiva de transformação da natureza e na constituição da própria subjetividade humana, ou seja, o homem realiza seu ser individual, modificando a própria realidade e a si mesmo. Como atividade consciente, pressupõe estabelecer finalidades que orientam a ação humana. Dessa forma, o ser humano é capaz de antecipar, mentalmente, o objeto que deseja construir materialmente. A antecipação feita na consciência do indivíduo é denominada de teleologia e consiste na habilidade de prever o resultado que se deseja obter de duas maneiras: primeiramente como processo ideal e depois como produto real (DUARTE, 1993).

Nesse sentido, tal processo pode ser considerado como produtor de um fenômeno

¹³Para melhor compreensão sobre a dinâmica entre o processo de objetivação e apropriação, indicamos a leitura da obra “Individualidade para-si: Contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, 1993, de Newton Duarte”.

histórico, pela capacidade exclusivamente humana de disponibilizar às novas gerações o acúmulo de instrumentos e de conhecimentos com características qualitativamente novas. Um novo grupo não precisará produzir o que já existe, como o fazem os animais, individualmente, devido a sua dependência em relação à natureza. Cada geração já terá disponibilizado elementos necessários para sua atividade em sociedade (DUARTE, 1993). Isto torna-se condição de garantia para a continuidade da espécie humana e marca a superação do estágio biológico em fenômeno culturalmente humano, pois, à medida que o homem vai se distanciando da dependência exclusivamente biológica, ele se aproxima, cada vez mais, da vida cultural.

Na complexificação da atividade humana e da vida em grupo, os homens foram superando as lentas e graduais transmissões hereditárias. Mas como foi possível esta evolução? Com a criação de instrumentos, os seres humanos passaram a fixar sua atividade nos objetos e a criar, nas palavras do autor, uma “cultura material e intelectual”, podendo esta ser compreendida como toda a produção que resulte do processo de trabalho. Com essa fixação, a transmissão feita às novas gerações passou a acontecer de maneira mais rápida, o que não acontecia quando os seres humanos ainda dependiam quase que, exclusivamente, daquilo que a herança genética era capaz de fornecer. O trabalho representou, portanto, o processo de superação das limitações biológicas em direção às máximas possibilidades históricas, produzindo objetos materiais, mas, sobretudo, mudanças nos aspectos físicos e psicológicos dos indivíduos, das quais trataremos na sequência (LEONTIEV, 1978).

1.3 O TRABALHO, A ORIGEM DO PSIQUISMO E DA CONSCIÊNCIA

Inicialmente, apresentamos o trabalho como o modo pelo qual os seres humanos se relacionam com a natureza, passando a produzir seus próprios meios de existência para garantir a continuidade da espécie. A produção peculiar das condições de vida distinguiu radicalmente os homens dos animais e assegurou, para o primeiro, seu processo de humanização. Sendo assim, as características propriamente humanas são resultado de um longo processo metabólico entre os seres humanos e a realidade objetiva. Dentre as qualidades especificamente humanas, abordaremos aqui: o psiquismo, as funções psicológicas e a consciência. Ressaltamos que esta ordem é apenas para finalidade didática, uma vez que os processos humanos não podem ser compreendidos separados uns dos outros e nem apartados de sua origem social.

O psiquismo é o objeto de estudo da psicologia histórico-cultural¹⁴. As pesquisas voltadas para esse tema tinham como propósito compreender sua origem e seu desenvolvimento cultural, apreendendo as bases nas quais se estruturavam os processos psicológicos encontrados entre algumas espécies de animais e nos seres humanos. Os questionamentos sobre sua estrutura emergiram a partir da seguinte pergunta: O psiquismo tem origem material ou ideal? O dilema a respeito da materialidade ou não dos fenômenos psíquicos era reflexo de concepções da psicologia tradicional, que estudava sua formação tendo como fundamento os princípios da lógica formal¹⁵ (MARTINS, 2011).

A partir dos estudos de Leontiev (1978), o desenvolvimento do psiquismo passou a ser analisado como um fenômeno instituído, ao mesmo tempo, por uma base material e ideal. Além disso, ele se originou na atividade vital dos animais e dos seres humanos, ou seja, a partir dos modos pelos quais eles foram mantendo relações com a natureza, como meio de garantir a própria vida. De acordo com o autor, para se compreender a psique humana, seria necessário superar a dicotomia que havia sido estabelecida e que colocava em xeque a materialidade de sua estrutura. Isto porque, como um produto desenvolvido no progresso cultural da história humana, sua constituição deveria ser analisada na relação existente entre o material e o social, diante das relações que os seres humanos estabeleceram com a realidade objetiva.

Ainda de acordo com Leontiev (1978), o psiquismo é definido como um sistema interfuncional engendrado na unidade dialética¹⁶ entre a estrutura orgânica e o reflexo psíquico da realidade. Em outras palavras, ele é formado a partir da atividade vital que os seres vivos estabeleceram com a natureza. As ações com o meio produzem uma imagem de base material e ideal internamente no aparato cerebral, como reflexo da realidade externa, com a finalidade de orientá-los diante dela. Nessa direção, sua constituição precisa ser compreendida em sua relação com o progressivo desenvolvimento dos primeiros seres humanos, que têm sua origem no reino animal, mas que seguiu até o aparecimento das

¹⁴ A Psicologia histórico-cultural surge no início do século XX e tem como base os princípios do materialismo histórico-dialético para análise e compreensão dos fenômenos materiais e sociais. Seu objetivo estava em superar a crise que existia entre suas diversas correntes. O livro “Teoria e método em Psicologia”, de Lev. S. Vigotski, elucida mais esse momento histórico.

¹⁵ Fundada por Aristóteles, a lógica formal é regida por três princípios: 1º) Princípio da não contradição: entre duas proposições contraditórias, uma delas é falsa; 2º) Princípio do terceiro excluído: de duas proposições contraditórias, uma delas é verdadeira, não cabendo uma terceira possibilidade; 3º) Princípio da identidade: todo objeto é idêntico a si mesmo.

¹⁶ O pensamento dialético foi apresentado na Grécia antiga por Heráclito. Ele visa a compreender o fenômeno em seu constante movimento, como sendo uma síntese de múltiplas determinações. A lógica dialética é composta por três leis: a) lei da passagem da quantidade para a qualidade; b) lei da interpretação dos contrários; c) lei da negação da negação.

rudimentares produções culturais. É importante ressaltar que seu desenvolvimento inicial esteve condicionado às propriedades biológicas, mas seus fatores genéticos foram sendo superados, aos poucos, em direção a origem de um psiquismo social.

Para melhor esclarecermos a origem social do psiquismo e a formação da imagem psíquica, tomaremos como exemplo, novamente, a alimentação do macaco. O animal pode buscar alimentos na natureza que satisfaçam sua fome, entretanto, ao se deparar com outro ser vivo ou com uma situação que possa causar ameaça, ele tentará se afastar do perigo. O acontecimento que causou risco a sua vida pode ficar gravado no cérebro como uma representação figurativa da experiência e, em nova circunstância, o animal pode orientar sua ação a partir da imagem formada. Assim, ao mesmo tempo em que as imagens psíquicas provêm do registro cerebral, feito a partir da captação sensorial do ambiente (visão, audição, paladar, tato e gustação), elas também guiam à atividade vital dos animais na realidade, sempre como um processo contínuo (LEONTIEV, 1978).

A natureza disponibiliza aos organismos, por meio da cadeia alimentar, a sobrevivência de cada espécie. Nesse sentido, cada animal procura, no ambiente, formas de garantir suas necessidades de existência. É nesse processo, denominado atividade vital, que os animais vão captando estímulos e adquirindo experiências de sobrevivência. O acúmulo de experiência, aos poucos, estabeleceu um padrão de comportamento que, fixado no organismo geneticamente, após um lento processo de evolução, permitiu a transmissão hereditária aos demais membros da espécie. Assim, diante de um determinado estímulo, os animais se comportam de acordo com um o padrão genético da espécie. A experiência adquirida biologicamente é a que determinará o conjunto de ações que ele estabelecerá com a natureza e com outros animais (LEONTIEV, 1978).

O gradual e complexo desenvolvimento da atividade vital dos animais produziu neles o aparecimento de um órgão que refletia a realidade externa, mas também era responsável por auxiliar na sobrevivência. Esse órgão, como produto da atividade vital, foi denominado psiquismo. Entre os seres humanos, encontramos um psiquismo mais desenvolvido e qualitativamente superior, devido à atividade vital que realizam: o trabalho. Nele, a imagem cerebral formada é reflexo da atividade interfuncional, de um sistema composto por funções psicológicas¹⁷, caracterizadas como: sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem, pensamento, emoções e sentimentos. Os animais não possuem todos os

¹⁷ Neste trabalho não faremos destaque a todas as funções psicológicas, nos atentando mais à memória. Para mais esclarecimentos, sugerimos a leitura da obra “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica, 2011, de Lígia Márcia Martins

componentes desse sistema interfuncional, utilizando-se apenas das quatro primeiras funções acima mencionadas.

Vemos que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade para os animais de se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é a função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação. Convém sublinhar que o reflexo psíquico não é de modo algum um fenômeno “puramente subjetivo”, acessório, sem real significação na vida dos animais e para a sua luta pela existência. Pelo contrário, o psiquismo animal nasce e desenvolve-se, como vimos, precisamente porque sem ele os animais não poderiam orientar-se no seu meio. Assim, a evolução da vida provoca uma transformação da organização física dos animais e o aparecimento de órgãos (órgão dos sentidos, órgãos da ação e do sistema nervoso) que têm por função refletir a realidade circundante (LEONTIEV, 1978, p. 59).

O primeiro estágio de desenvolvimento do psiquismo é denominado *sensorial elementar*. Segundo Leontiev (1978), a complexificação da atividade vital dos animais possibilitou a formação de organismos vivos dotados de sensibilidade. Na primeira etapa, o organismo está condicionado a agir de acordo com o estímulo provocado pelo ambiente que conduz seu comportamento para a obtenção de alimento. Quando o estímulo é cessado, a ação do organismo, que se dirige para o objeto, deixa de existir, mas pode se iniciar com o surgimento de nova estimulação. O animal, nesse conjunto de movimentos repetidos, estabelece uma relação imediata entre a ação que precisa realizar, para a obtenção de uma determinada coisa, e as sensações que isso causa em seu organismo. Nesse sentido, o animal agirá de acordo com a influência do meio, formando uma estrutura de reações individuais a partir de impressões sensoriais isoladas. O excerto abaixo esclarece a primeira etapa e apresenta as características que a fizeram progredir.

Assim, a adaptação ao meio mais complexo, onde as coisas tomaram forma, acarreta a diferenciação do sistema nervoso elementar e dos órgãos da sensibilidade. É sobre esta base que nasce o psiquismo elementar, isto é, a faculdade de refletir as propriedades isoladas do meio. Seguidamente, com a passagem dos animais ao modo de vida terrestre e o desenvolvimento do córtex cerebral que ele acarreta, aparece o reflexo psíquico de coisas inteiras, o psiquismo perceptivo (LEONTIEV, 1978, p. 59).

O *estágio perceptivo* pode ser definido como o segundo momento do desenvolvimento do psiquismo. É nessa etapa que o comportamento animal, constituído inicialmente pela relação direta entre o estímulo e a reação, passa a se transformar. A mudança de estrutura do tipo de atividade vital desempenhada pelos animais produz uma modificação na estrutura corporal de seus organismos. Nesse momento, os órgãos dos sentidos se transformam e ganham formas mais adaptadas. Os animais vão deixando de captar a realidade de maneira

isolada, ou seja, apenas sensorialmente, e passam a lidar com as condições do meio, procurando resolver obstáculos que impeçam o atendimento de suas necessidades básicas. No conjunto de ações, para se atingir um determinado objetivo, se alimentar, por exemplo, alguns procedimentos não teriam relação com o resultado final, mas seriam necessários. À medida que algumas espécies foram se organizando biologicamente para solucionar “problemas” impostos pela natureza, a atividade intelectual, mesmo que elementar, começou a despontar.

O psiquismo da maior parte dos mamíferos permanece no estágio do psiquismo perceptivo, mas os mais altamente organizados de entre eles elevam-se a um grau superior de desenvolvimento. Este grau superior é comumente chamado de estágio do intelecto. Naturalmente, o intelecto animal é algo absolutamente diferente da razão humana (LEONTIEV, 1978, p. 48).

No animal, o estágio do *intelecto prático* aparece como um grau superior de desenvolvimento, a partir da estruturação do reflexo psíquico sensorial e perceptivo. Nesta fase, ele pode executar sua atividade vital utilizando partes do próprio corpo ou com o auxílio de objetos da natureza. No entanto, é apenas diante da necessidade biológica que os objetos são empregados na atividade. Outra característica é podem estabelecer ligações entre a própria experiência com novas circunstâncias. Se nos estágios anteriores a atividade vital dos organismos se caracterizava por inúmeras tentativas para a obtenção de uma finalidade, a partir da inibição e da estimulação de agentes exteriores na atividade intelectual, desempenhada pelos animais com organismos mais desenvolvidos, encontra-se um processo bem distinto, no qual algumas espécies conseguem fazer uso de elementos da natureza e partes do próprio corpo para atender as suas necessidades biológicas.

O comportamento intelectual que se encontra nos mamíferos superiores e que atinge um desenvolvimento muito particular nos símios antropoides representa o limite superior do desenvolvimento psíquico, para além do qual começa a história de um psiquismo diferente, de um tipo fundamentalmente novo, que é exclusivo do homem, a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 58).

É possível perceber que, apesar do comportamento intelectual marcar o estágio mais desenvolvido do psiquismo nos animais, apenas os seres humanos puderam fazer seu uso de modo consciente. Assim como a atividade psíquica, a consciência também foi sendo formada na organização do trabalho, no qual os homens passaram a planejar suas ações com o objetivo de atender a fins específicos e a refletir, psicologicamente, sobre os comportamentos

individuais e coletivos. No ato de refletir sobre suas próprias ações, sobre as ações dos outros indivíduos do grupo e as ligações existentes entre elas e a natureza, é que a atividade da consciência foi sendo configurada e ampliada. Da ação sobre o meio emerge, no plano consciente, a realidade que dirige o comportamento dos indivíduos intencionalmente. É, portanto, a intencionalidade a responsável por criar um modelo de superação do comportamento humano, pois se o animal se encontra preso às condições biológicas e ambientais para garantir sua sobrevivência, os seres humanos foram se libertando dos condicionamentos hereditários para organizar formas de conduta cada vez mais complexas.

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento do psiquismo. O reflexo consciente, diferente do reflexo psíquico do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade (LEONTIEV, 1978, p. 69).

Em suma, a consciência é o reflexo da realidade objetiva, engendrada a partir da vivência dos seres humanos, isto é, da relação que estes estabelecem com o mundo. Sua formação está presa aos aspectos reais e objetivos da realidade, não existindo fora e independentemente dela, e que se amplia com o desenvolvimento da atividade intelectual. A atividade consciente permite ao homem captar, no plano psíquico (internamente), fenômenos e objetos de sua experiência com a realidade objetiva. Essa captação vai produzindo no psiquismo uma imagem que: orienta o sujeito na realidade, dirige sua própria conduta e dos demais indivíduos. Coadunando com as afirmações de Leontiev (1978) sobre o desenvolvimento psíquico, Vigotski (2010) também mostra que o psiquismo é composto por outras funções psicológicas que contribuem para a formação de imagens no plano da consciência interna de cada sujeito. É sobre os processos funcionais que trataremos a seguir.

1.4 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS

Já definimos o psiquismo humano como um sistema interfuncional, composto por diversas funções psíquicas¹⁸, engendrado a partir da atividade vital humana. Dissemos também que o aperfeiçoamento dos processos psicológicos se tornou condição essencial para

¹⁸ Os processos funcionais – sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, emoções e sentimentos – compõem o psiquismo humano e operam de modo interfuncional. Cada um deles desempenha um papel específico no campo da consciência humana. Neste trabalho, não abordaremos com profundidade todos os processos psíquicos porque não é nosso objetivo e nem objeto de estudo. Assim, restringiremo-nos a explicitar a função memória e seu papel no sistema psíquico.

que o homem garantisse sua sobrevivência e atendesse as exigências que o trabalho colocava para seu organismo. Os animais também fazem uso desse funcionamento psicológico, mas, ao contrário deles, apenas os seres humanos conseguiram desenvolvê-lo com mais qualidade. Isto porque, para Vigotski (2010), as funções psíquicas são resultado do entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural e cultural, no constante metabolismo que o homem precisou estabelecer com a natureza, tendo em vista atender as necessidades da própria espécie.

De acordo com esse autor, os primeiros estudos sobre as funções psicológicas superiores apresentavam um enfoque puramente biológico, versando uma naturalização do ser humano e dos seus processos psíquicos. Mas, afinal, porque isso seria um problema para as pesquisas na área da psicologia? Ao naturalizarmos as transformações pelas quais os seres humanos passaram no transcorrer do seu processo evolutivo, estaríamos negando as dimensões culturais da origem individual e social da espécie. Ao negar tal isso, incorreríamos no erro de fragmentá-las e de não apreender, como um todo, o movimento da nossa própria história. Segundo Martins (2011, p. 63):

[...] Vigotski afirmou, primeiramente, a necessidade de a psicologia assumir o desenvolvimento dos processos complexos como objeto de estudo e, da mesma forma, a necessidade de superar as concepções tradicionais sobre eles. Defendeu, portanto, o estudo das funções psíquicas superiores a partir de outro referencial metodológico, isto é, do referencial materialista dialético, que, superando determinações naturalizantes e mecanicistas, possibilitaria o desvelamento das peculiaridades, da estrutura e, sobretudo, do percurso das “[...] *complexas formas culturais de comportamento*”.

O estudo das funções psicológicas, sobre o respaldo do materialismo histórico-dialético, buscava explicitar o processo de formação e de transformação dos fenômenos psicológicos a partir de uma perspectiva que expusesse o objeto em sua dinâmica histórica. Isto porque existia a necessidade de se estudar os processos psíquicos em sua totalidade, fazendo com que fossem analisados não como resultado de algo pronto e estático, mas como um fenômeno que, desde sua origem, foi sendo transformado de aparato natural em atividade cultural. Vale destacar que Vygotski e Luria (1995) procuraram investigar a formação desse sistema para compreender o desenvolvimento cultural encontrado na criança, fato que envolve: os estudos dos aspectos biológicos em direção às estruturas sociais, análise das especificidades de cada uma das funções e suas ligações interfuncionais.

Diante de suas análises, Vygotski e Luria (1995) classificaram as estruturas das funções psicológicas em primitivas e culturais. A primeira foi estudada sob os aspectos que

encerram as peculiaridades biológicas; a segunda, sob as características sociais. Para esse autor, as estruturas psíquicas primitivas têm como aspecto peculiar serem totalmente influenciadas pelo ambiente, enquanto as funções culturais são autogeradas e controladas pelos sujeitos com o auxílio de estímulos artificiais (criados com a função de organizar o comportamento). De outro modo, o que as diferencia é que a primeira, sendo natural, depende exclusivamente da estimulação do ambiente, já a social pode ser autogerada e dominada pelo sujeito com a finalidade de conduzir determinada conduta.

Ainda de acordo com Vigotski (2010), o termo função psicológica superior, empregado nos estudos da psicologia, faz referência à capacidade que os indivíduos da nossa espécie têm de aprender a controlar o próprio comportamento com a utilização de instrumentos e signos. Em outras palavras, a conduta especificamente humana de autocontrole possui bases enraizadas na cultura, ou seja, as ações individuais dos seres humanos expressam comportamentos originados, primeiramente, no campo social. Para ele, apesar do uso de instrumentos e signos ser o fator responsável por assegurar a organização das ações especificamente humanas, a influência que ambos exercem sobre os indivíduos apresentam semelhanças e diferenças.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares (VIGOTSKI, 2010, p. 52).

O instrumento e o signo se assemelham pela característica de serem empregados pelos seres humanos como um meio para atender objetivos específicos. No processo histórico, ambos foram usados para a atividade de transformação e adaptação do homem com a natureza. Isto significa que as ações humanas, com a realidade e com outros indivíduos, sempre estiveram mediadas pelos objetos. Sobre a diferença entre ambos, afirmou que, apesar da possibilidade de mediação que carregam em si, cada um influencia o comportamento humano de maneira distinta. O instrumento, por exemplo, é empregado em ações externas, produzindo mudanças no que é material e até mesmo no ambiente. No sentido contrário, o signo influencia e organiza a atividade interna do sujeito, no plano psicológico, orientando o comportamento (VOGOTSKI, 2010).

Pensando no exemplo da criança pequena, sua conduta é, em grande parte,

influenciada pela influência do meio no qual se encontra e das pessoas com as quais convive. Com o uso de signos, ela começa a se comportar aprendendo a dirigir algumas de suas próprias ações. Como já apresentado, a atividade mediada muda, qualitativamente, as funções psíquicas, pois os indivíduos passam a utilizar os meios auxiliares, ou seja, os instrumentos psicológicos como ferramentas mentais para suas atividades. No entanto, apesar das funções sofrerem processos de modificação e superação, o aparecimento de uma função mais complexa não elimina as bases mais elementares de uma estrutura que está menos desenvolvida. Pois, como um processo que encerra dialeticidade, os modelos biológicos e culturais se encontram diretamente ligados.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar, nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2010, p. 56).

Assim, buscamos, neste capítulo, apresentar uma caracterização geral do desenvolvimento histórico cultural do psiquismo humano, demonstrando a condicionabilidade das apropriações culturais, particularmente, a internalização dos signos, para o desenvolvimento das características exclusivamente humanas. Em outras palavras, defendemos a necessidade dos indivíduos de se apropriarem dos signos, bem como das demais produções culturais, como fator fundamental de humanização e desenvolvimento dos processos psicológicos, tão necessários para a participação e a produção da vida social e a inserção dos sujeitos na história da humanidade.

2. MEMÓRIA: DESENVOLVIMENTO E CLASSIFICAÇÕES

Já apresentamos a memória como o processo funcional que registra e armazena as experiências individuais e coletivas das atividades humanas. Dissemos também que os processos funcionais foram desenvolvidos como um produto da cultura e que são transformados em funções mais complexas a partir do momento em que são requeridos, ou seja, na medida em que se tornam uma necessidade na vida dos indivíduos, mediante as exigências impostas pelas tarefas que precisam realizar. Ressaltamos ainda que, para a memória ser compreendida em todos os seus aspectos, é necessário não separá-la em biológica ou histórica, o que representaria uma dicotomia, mas percebê-la como resultado do entrelaçamento dos aspectos naturais e culturais, um amplo processo de desenvolvimento da atividade humana.

Neste capítulo, abordaremos os tipos de memória encontrados nos indivíduos humanos e suas bases neuro-fisiológicas. Além disso, versaremos sobre a produção da imagem no campo da representação mental como conteúdo do processo de memorização. Na sequência, mostraremos como essas imagens são classificadas e denominadas. Por último, faremos a exposição de como ela pode ser encontrada na criança, sem perder de vista, os aspectos culturais de sua produção como resultado da atividade dos homens com a natureza.

2.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA: DA MECÂNICA À CULTURAL

Conforme exposto, a memória é um processo funcional responsável pelo registro e pelo armazenamento das experiências individuais e coletivas das atividades humanas. Os animais também possuem esta função, mas apenas o homem pode complexificá-la. No entanto, nos perguntamos: Quais seriam os aspectos neurofisiológicos de produção da imagem no plano da consciência? E como nosso cérebro “participa” da produção das lembranças? Para esclarecermos as indagações, iniciaremos o tratamento do processo mnêmico, em linhas gerais, a partir de seu substrato material, isto é, de suas bases orgânicas. Todavia, é importante destacar que esse tratamento não perde de vista a dialética entre as dimensões materiais (orgânicas) e ideais (simbólicas) de todo psiquismo humano, posto sua natureza eminentemente social.

No estudo das bases fisiológicas da memória, destacamos a importância dos

neurônios, do sistema nervoso e da atividade cerebral, como um todo, como aspectos relevantes para a formação da representação e evocação de lembranças. As ligações das células nervosas ou neurais acontecem sempre que o organismo recebe um estímulo externo. Com a estimulação, um conjunto de neurônios é acionado, interligando-se entre si no cérebro. O resultado é a formação de uma imagem na consciência: a produção de uma memória elementar. (BALLONE, 2010).

Nesse sentido, tudo o que é sensorialmente percebido pelo organismo de alguns animais e pelos seres humanos é objeto de atenção do cérebro, separando as diferenças de ambos enquanto espécie. Assim, à medida que as sensações corporais vão sendo registradas pelo aparato cerebral, um conjunto de imagens se configura e se amplia com novas experiências. Quando realizamos constantemente uma mesma tarefa diária ou nos acostumamos a guardar algo sempre no lugar, memorizamos um espaço e um comportamento, por exemplo, criando, assim, um hábito. De acordo com Ballone (2010), existe uma região do cérebro, denominada hipocampo, que é um dos principais pontos de fixação dessas impressões.

O hipocampo é uma pequena estrutura bilobular alojada profundamente no centro do cérebro. Tal como o teclado do nosso computador, o hipocampo é como uma espécie de posto de comando. À medida que os neurônios do córtex recebem informação sensorial, transmitem-na ao hipocampo. Somente após a resposta do hipocampo é que os neurônios sensoriais começam a formar uma rede durável (assembleia). Sem o "consentimento" do hipocampo a experiência desvanece-se para sempre.

Um exemplo é quando as sensações ficam como conteúdo da memória, mas só reaparecem à medida que entramos em contato com o estímulo que, originariamente, as fizeram surgir. Um exemplo simples é quando comemos algo diferente, que nunca experimentamos, e aquilo nos causa uma boa impressão. Ao ouvirmos falar do mesmo alimento, em outra situação, nos lembramos do seu gosto, cheiro e formato mesmo que ele esteja ausente. Encontramos outra situação na alimentação dos animais domésticos. Estes, habituados a receberem comida em determinada hora e local, ao perceberem um estímulo que possa chamar sua atenção para esse momento, já se dirigem para o espaço onde estão acostumados a se alimentar. É nesse sentido que todas as impressões ficam registradas no aparato cerebral, mesmo que não sejam constantemente lembradas, ou que necessitem de um incitação para sua lembrança.

É sabido que quanto mais frequente é o sinal determinado, quanto mais o sujeito se acostuma a ele e tanto mais rapidamente ele apresenta reação motora diante do sinal (e tanto mais breve é o período latente dessa reação). O estudo minucioso mostrou que nas condições mais simples essa lei permanece e a rapidez da reação ao sinal é diretamente proporcional à frequência com que ele se apresenta. O cérebro registra não apenas o próprio fato da apresentação do sinal, mas também a frequência com que este se apresenta, registrando ainda que a “decoração” da frequência da apresentação do sinal e a regulação da rapidez da resposta ao grau de probabilidade do aparecimento do sinal é uma das funções essenciais do funcionamento do cérebro (LURIA, 1979, p. 45).

O estudo apresentado por Luria (1979) diz respeito às experiências realizadas com animais na tentativa de elucidar o modo pelo qual eles memorizam. O autor denominou de *memória fisiológica* a capacidade que os neurônios têm de receber e conservar vestígios a partir da estimulação ambiental. Ou seja, este tipo diz respeito à capacidade neural de registro, armazenamento e evocação da experiência, nos homens e nos animais. Para o autor, toda vez que o organismo capta uma sensação, os neurônios, responsáveis pelo processo de memorização, são ativados. Contudo, para que e a impressão fique conservada no aparato cerebral, como uma marca figurativa, ou seja, como “conteúdo” memorizado, alguns fatores são fundamentais: a quantidade de estímulo e seu tempo de duração.

Imaginemos o cachorro em processo de adestramento. Se o adestrador tem como objetivo que o animal responda de uma determinada forma, precisará fazê-lo passar, inúmeras vezes, pela mesma experiência, até que ele adquira o comportamento desejado. Para que isso aconteça, algumas estimulações, necessariamente, precisarão ser mais reforçadas do que outras, dentro de certo período. Nesse sentido, a quantidade de estímulos, o tipo de experiência e o tempo serão fundamentais para que o animal se comporte de um jeito e não de outro. Contudo, apesar dos animais assimilarem comportamentos, sua memória e suas ações apresentam, como limite, o padrão comportamental da sua espécie, que é transmitido, primeiramente, pela hereditariedade.

A memória humana, comparada a algumas espécies animais, é completamente superior e mais desenvolvida se a observamos como produto social. Pensemos em uma criança pequena, com mais ou menos dois anos de idade, sendo constantemente incentivada a aprender um comportamento novo, como comer sozinha. Diante do universo de se alimentar sem ajuda, ela fará inúmeras tentativas para usar os utensílios (garfo, colher, prato). Para que consiga fazer o uso correto dos objetos e desenvolva força e coordenação motora para segurá-los, um longo caminho é percorrido entre a observação e o manuseio deles. Nesse caso, ao observar adultos e outras crianças se alimentando, ela entra em contato com suas práticas

sociais, memoriza comportamentos e coloca em prática suas descobertas.

A atividade mnésica é uma formação especificamente humana, que não ocorre nos animais. No processo de formação da habilidade ou do reflexo condicionado, provoca-se no animal uma determinada atividade que, ao repetir-se, se conserva, embora só no homem o processo de memorização se torne tarefa especial e a fixação do material na memória bem como o apelo consciente para o passado com a finalidade de memorizar o material aprendido constitui uma forma especial de atividade consciente (LURIA, 1979, p. 68).

Para comparar e distinguir a memorização humana, ou atividade mnésica, da memória animal, a partir da quantidade de estímulo recebido e de seu tempo de duração, Luria (1979) observou alguns testes feitos com seres humanos. Ao analisá-los, o autor concluiu que o cérebro humano é capaz, dependendo do tempo e de inúmeros fatores, de conservar vestígios em três estados: por um curto espaço de tempo, se a impressão inicial da experiência deixar de ser repetida ou for interrompida por algum trauma cerebral; por um longo período, mesmo que o indivíduo tenha entrado em contato com o estímulo uma única vez apenas e; no modo ampliado, o que aumenta, cada vez mais, a capacidade de memorização. Trata-se, pois, de uma análise acerca da memória que toma como critério a duração temporal daquilo que se tornou uma representação figurativa na consciência. Nas palavras do autor:

O estudo da consolidação dos vestígios é uma das mais importantes conquistas da psicofisiologia. Ele permitiu separar dois estágios do processo de formação da memória, que posteriormente passaram a ser designados pelos termos *memória breve* (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios se formavam, mas ainda não se consolidavam) e a *memória longa* (subentendendo-se por esta o estágio em que não só se haviam formado mas estavam de tal forma consolidados que podiam existir durante muito tempo e resistir ao efeito destruidor das ações de fora) (LURIA, 1979, p. 50).

Ainda de acordo com Luria, dois tipos de memória existem entre os seres vivos: a *natural* e a *cultural*. A memória natural funciona como um mecanismo direto de formação de imagens, por isso também é denominada como memorização mecânica. Ela é uma função elementar, encontrada nos animais, que se aproxima dos limites biológicos e de funções primárias como sensação e a percepção. Tem como principal característica conservar o que foi visto, a partir de experiências sensoriais causadas por impressões deixadas no organismo. Pelo caráter fundamentalmente biológico, é determinada pela estimulação ambiental e tem como característica o imediatismo. Assim, a relação entre aquilo que o estimula e a resposta é sempre direta. Isto quer dizer que não existe qualquer intencionalidade para que a

memorização aconteça. Essa memória também é encontrada em crianças pequenas e em adultos que não se apropriaram da língua escrita.

Estudos na área da psicologia também afirmaram que a memória natural foi encontrada entre os povos primitivos¹⁹ e que se cogitava ser mais desenvolvida do que a descoberta no homem com acesso a formas culturais de comportamento. A afirmação tem como base a observação que Vygotsky e Luria (1996) fizeram da relação que eles estabeleciam com seu ambiente. Para os pesquisadores, o homem primitivo era capaz de utilizar sua memória para se localizar e descrever locais da natureza com muita clareza e grande riqueza de detalhes. Pela qualidade de auxiliar na localização e na orientação no espaço, esse tipo ficou conhecido como memória do *ambiente ou topográfica*, tendo como característica transformar a realidade em imagem mental direta. Mais tarde, descobriu-se que tais indivíduos, na verdade, faziam apenas uso da memória elementar.

Para o homem primitivo, quase toda a experiência é apoiada na memória [...]. A memória primitiva é ao mesmo tempo muito acurada e extremamente emocional. Ela preserva as representações com riqueza de detalhes e sempre na mesma ordem de sua conexão com a realidade (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 107).

Com isso, Vygotsky e Luria (1996) afirmaram que toda a experiência do homem primitivo estava apoiada em uma *memória eidética*, outrora denominada como ambiental ou topográfica, e que este era o fator determinante que possibilitava a descrição das imagens com tanta precisão. Para o autor, os indivíduos dos povos antigos conseguiam descrever com fidedignidade o que visualizavam porque sua memória mantinha íntima relação com os processos de percepção, uma vez que esses seres humanos desconheciam a linguagem escrita. Assim, a imagem memorizada estaria mais ligada às impressões deixadas nos seus órgãos do sentido.

As pesquisas demonstram que uma imagem eidética desse tipo está sujeita a todas as regras da percepção. Aparentemente, a base psicológica desse tipo de memória é a intensidade da excitação nervosa visual, que se prolonga depois que o estímulo que provocou a excitação do nervo óptico já deixou de ter qualquer efeito. Esse tipo de eidetismo é observado não na esfera das sensações visuais, mas também na esfera das sensações auditivas e táteis (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 116).

O eidetismo é uma característica da memória mecânica, ou seja, uma função natural já

¹⁹ O termo primitivo não designa inferioridade. Ele aqui é apresentado para fazer alusão aos seres humanos que vivem em tribos e não tem contato com a linguagem escrita.

disponibilizada ao organismo pelo seu aparato biológico, cuja base se estabeleceu na fusão entre os processos de percepção, sensação e memorização. A imagem formada a partir da aliança dessas funções é sempre fixa e estável e depende da intensidade de estímulos que os neurônios recebem para se estabelecer. Ela foi descoberta como um meio muito utilizado entre as civilizações mais antigas e, nos dias de hoje, é encontrado em crianças bem pequenas. Como esse tipo de imagem é elementar, e não pode ser controlada pelos sujeitos, possui inúmeras limitações. Nesse sentido, esse tipo de memória não pode ser considerado mais desenvolvido, à medida que se constitui a partir das ações espontâneas dos seres humanos. No entanto, ela é a base biológica para a formação da memória cultural.

Em suas pesquisas, Vygotsky e Luria (2006) também perceberam que os povos primitivos, compostos por homens e mulheres com pouco ou nenhum domínio da linguagem escrita, permaneciam, muitas vezes, utilizando a memória elementar. O uso da forma natural era muito mais frequente e o domínio da memória produzida culturalmente se revelava dependente do grau de desenvolvimento das sociedades. Sua forma elementar, ou seja, aquela fornecida pelo substrato biológico, resultante dos processos evolutivos, não atendia suficientemente as exigências da complexificação do trabalho. Dessa forma, o homem precisou criar mecanismos para desenvolvê-la que o auxiliassem em suas tarefas. Desse modo, a memória natural e a cultural podiam coexistir, mas se desenvolveram de acordo com as exigências das atividades sociais. Esse processo marca a memória produzida como um ato voluntário de comportamento.

[...] O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 32).

O uso de objetos da natureza para autogerar e regular a memória deu início a formas sociais de conduta mnêmica. Esta forma superior de comportamento está enraizada na cultura e tem como característica ser criada com intencionalidade. Isso significa que ela é mais elaborada e se estrutura com a ampliação do domínio da linguagem. A apropriação da linguagem, mais especificamente de signos, permite aos seres humanos controlar a memória, bem como criar outros meios que permitam que isso aconteça. Assim, a relação que anteriormente era direta entre o organismo e o meio, agora passa a ser mediada com o uso de signos. O novo comportamento abre caminhos para a formação de um processo socialmente

mais desenvolvido.

Para Vigotski (2010, p. 34), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. O signo desponta como meio de comunicação na atividade coletiva dos indivíduos, tendo em vista o controle do próprio comportamento e dos demais membros do grupo. Ele é, em sua origem, o elemento que pode substituir um objeto ou fenômeno que não se encontra no campo presente. Operar com a ausência das coisas possibilitou aos homens se libertarem da sensorialidade imediata. Mas, poderíamos nos perguntar: Quando a imagem se converte em signo? A representação figurativa se transforma em meio de operação mental a partir do momento em que denominamos a imagem por meio de palavras (MARTINS, 2011).

Quando o homem, em certa medida, criou procedimentos externos como forma de organizar e direcionar seu trabalho, como, por exemplo, marcar a madeira e dar nó em cordas, inicia-se um processo cultural de conduta. Essa relação do ser humano com a natureza (trabalho) possibilitou a formação de imagens eidéticas (figuradas) e de simbolizações para sua orientação no mundo, estabelecendo uma forma mediada de comportamento entre a espécie humana e o meio ambiente. Contudo, a superação dos modos elementares de conduta não desapareceu com a produção de ações culturais. Pelo contrário, a memória mais complexa ainda tem em seu conteúdo a memória elementar, mas opera de modo mais qualitativo à medida que é vai se desenvolvendo.

Destarte, se primeiramente a relação do homem com a natureza era direta, sendo este estimulado, dirigido e controlado pelo ambiente natural, com a criação de signos e a possibilidade de desenvolvimento da memória voluntária, essa relação se estabeleceu como mediada (indireta) e os signos, enquanto instrumentos psicológicos influenciaram os indivíduos, alterando completamente seu comportamento. Para Vygotsky e Luria (1996, p. 114), “o desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la, suplantando a memorização mecânica pela memorização cultural”. Foi, portanto, a partir dessa mudança, que os seres humanos iniciaram o controle do próprio comportamento e da própria memória.

Para os autores soviéticos, o desenvolvimento da memória ganha destaque qualitativo quando os signos são criados e introduzidos nas atividades humano-sociais. Contudo, nos perguntamos: Como um processo social, que não nasce com os indivíduos, mas precisa ser apropriado, pode ser transposto em seu comportamento? Que tipos de memória foram

encontrados nos seres humanos? Buscaremos responder a estas perguntas na sequência deste trabalho.

2.2 A MEMÓRIA E SUAS CLASSIFICAÇÕES

O processo de classificação da memória não é simples, uma vez que essa função subjuga-se a uma série de fatores. Levando-os em conta, podemos afirmar que a memória foi dividida em dois tipos: memória *breve* e *longa*. A separação foi realizada atendendo três critérios: o tempo de conservação da imagem; o tipo de imagem deixada pelos vestígios da experiência e; a interferência da volição (intencionalidade) no ato de recordar. Passemos, então, a explicitá-los.

Em relação ao primeiro critério – tempo de conservação da imagem –, Luria (1979) fez uma análise das experimentações realizadas com animais e seres humanos, verificando como a experiência deles com a realidade produzia uma imagem mental em seu sistema nervoso central. A conservação dessa imagem faz parte do processo mais simples de funcionamento da memória fisiológica, em sua forma mais elementar, que retém no cérebro os vestígios das ações práticas dos organismos vivos com a natureza. Para o autor, quando estes vão reaparecendo no campo sensorial, devido à vivência de estimulações com o mesmo padrão de semelhança, cria-se no sistema nervoso um hábito de funcionamento, que supera o condicionamento de responder a estímulos somente a partir de reflexos condicionados.

O fato de que o sistema nervoso pode conservar com uma sutileza impressionante os vestígios dos estímulos anteriores pode ser ilustrado por uma série de observações posteriores [...]. É sabido que quanto mais frequente é o sinal determinado, quanto mais o sujeito se acostuma a ele e tanto mais rapidamente ele apresenta reação motora diante do sinal (e tanto mais breve é o período latente dessa reação) (LURIA, 1979, p. 45).

Assim, o autor volta seus estudos para o modo pelo qual essas lembranças são consolidadas no cérebro, a partir do volume de material memorizado e da frequência de sinais com a qual os seres vivos entram em contato, considerando a duração, ou estabilização do registro, como o primeiro critério para a classificação da memória. Segundo Luria (1979, p. 50, “a formação de determinado vestígio ainda não significa que este esteja consolidado e para a consolidação é necessário certo tempo, que depende de uma série de fatores”. Além do tempo, como um dos fatores responsáveis pela estabilização das “marcas” no cérebro, outros

dois elementos são considerados importantes: a intensidade de estímulos externos e a influência de substâncias bioquímicas, endógenas no organismo.

Diferentemente das ligações sinápticas que se realizam no cérebro humano, Luria (1981) e Leontiev (1978) alegaram que entre os animais há a presença de um elemento bioquímico, conhecido como RNA (ácido ribonucléico), responsável pela consolidação dos sinais cerebrais. Para os autores, o RNA é uma substância transferida por via hormonal aos organismos, isto é, em um processo genético de transmissão aos demais membros que sucedem a espécie. Destacamos que a consolidação de vestígios, a que nos referimos aqui, está presente na memória natural e serve para exemplificar a base material, segundo a qual o processo elementar de fixação de imagens se estabelece em alguns animais. Sendo assim, constitui-se como um ato involuntário de comportamento.

Ainda sobre a base material de consolidação dos vestígios, quando os seres vivos sentem alguma estimulação vinda do ambiente, um conjunto de neurônios é acionado em seu cérebro, formando uma “assembleia neural”. A ligação neural estabelecida mantém, com o estímulo, ligações sinápticas para a realização de uma atividade, seja ela de qualquer tipo. Quando a atividade é finalizada, ou mesmo interrompida, a formação neural é dissolvida. A experiência do organismo pode ou não deixar marcas (imagens) consolidadas em sua estrutura cerebral. Vale ressaltar que estamos nos referindo a animais mais desenvolvidos, como os mamíferos, e a todos os indivíduos humanos. A respeito da atividade neural, Luria (1979, p. 51) esclarece que:

Através das pesquisas morfológicas e morfofisiológicas dos neurofisiologistas americanos Lorente de Nó e MC Culloch, foi estabelecido que no córtex cerebral existem aparelhos que permitem uma longa circulação da excitação pelos circuitos fechados. Serviu de base o fato de que, nos axônios de certos neurônios, existem ramificações que voltam ao corpo desse mesmo neurônio e contatam imediatamente com ele ou com dentritos isolados desse mesmo neurônio; com isso cria-se uma base para uma circulação permanente das excitações limites nos limites dos circuitos circulares fechados ou dos círculos reverberatórios da excitação.

Para Luria (1979, p. 510) “os círculos reverberatórios’ da excitação são a base neurofisiológica da memória ‘breve’”. Mas, o que isso significa? A afirmação exprime, em termos teóricos, que os neurônios funcionam sempre interligados, produzindo, no campo cerebral, uma imagem que reflete as impressões sensoriais deixadas no corpo, no entanto, por apenas um curto espaço de tempo. A *memória breve*, nesse sentido, produz uma representação visual por um período muito pequeno. Encontramos um exemplo desse tipo de memória

quando o indivíduo estuda apenas para fazer uma prova. Depois de finalizada essa tarefa, muitos conteúdos podem ser esquecidos porque memorizá-los estava restrito apenas a um objetivo pontual que, nesse caso, se estabelecia para a obtenção de um resultado específico temporariamente.

Assim, o indivíduo pode registrar determinados conteúdos que, depois de aproveitados, permanecem consolidados em sua memória. Isso acontece porque a repetição promove sempre a mesma formação neural, fazendo com que a lembrança permaneça mesmo com o término da estimulação inicial. Assim, quando o sujeito está envolvido com a necessidade de realizar uma “tarefa”, sua atenção se volta para a memorização daquilo que, necessariamente, não se pode esquecer para concluí-la, mesmo que por um breve momento. Repetir ações semelhantes, de forma intencional, com o propósito de armazenar um dado conteúdo, promove a fixação de imagens na memória. A essas fixações, que aparecem de modo mais prolongado no cérebro, Luria (1979) designou *memória longa*. Trata-se, nesse sentido, de um processo que tem suas raízes na cultura, mas sob bases neuro-fisiológicas.

A circulação das excitações nos círculos reverberatórios e as indicações das mudanças bioquímicas que surgem sob a influência das excitações que chegam ao tecido nervoso são suficientes para explicar os mecanismos que servem de base à memória longa. Por isto alguns estudiosos consideram necessário procurar os mecanismos fisiológicos em algumas mudanças morfológicas, que surgem no aparelho sináptico dos neurônios e suscitam a hipótese de que são justamente essas formações morfológicas que constituem o substrato da memória longa (LURIA, 1979, p. 55).

Portanto, tendo o *tempo de conservação do registro* como referência, podemos classificar a memória como *memória breve* – de curta duração – ou *memória de longa duração*. Quando nos referimos aos seres humanos, é necessário pensar na memória longa como processo que supera a memória natural e segue em direção a modelos culturais de memorização. Nas palavras de Luria (1979), se a memória breve desponta como um movimento que surge do círculo reverberatório, por meio do funcionamento do sistema neural, a memória de longo alcance se engendra no constante processo de estimulação no qual os neurônios são submetidos a partir da repetição da experiência, atendendo características das atividades às quais responde. Para o autor, a memória longa tem como base o aparelho sináptico-dentrítico, que capta as ações dos indivíduos e reúne, em conjunto, as células nervosas, fazendo circular as informações sensoriais recebidas pelos órgãos do sentido.

As pesquisas de Luria (1979) buscavam estudar, além dos mecanismos fisiológicos de registro dos vestígios, seu tempo de duração, os tipos de mudança pelos quais passavam e a

influência que eles poderiam exercer sobre os processos cognitivos. Destas variáveis, resulta uma segunda observação acerca da memória, cujo critério era o tipo de imagem formada. Dentre os modelos, o autor destaca: *imagens sucessivas, imagens diretas ou eidéticas, imagens da representação e imagens verbais (memória verba)*. Mas, afinal, quais são as características que a memória conquista como resultado da inter-relação de suas particularidades?

Segundo Luria (1979, p. 59), “as imagens sucessivas constituem a forma mais elementar de memória sensorial. Elas se manifestam tanto no campo visual quanto no campo auditivo e sensitivo geral e foram estudadas pela Psicologia”. Assim, a produção desse tipo de imagem é responsável pela formação da memória elementar e os vestígios, produzidos nela, permanecem por pouco tempo armazenados. Ela é gerada a partir das impressões deixadas na retina dos seres vivos. Como sua constituição é influenciada pelo tipo de excitação visual recebida, esse tipo de memória está mais próximo da sensação. Além disso, as imagens sucessivas não podem ser evocadas arbitrariamente, pois sua formação é de natureza breve. Trata-se de um processo pelo qual a imagem ainda permanece na retina, por um breve tempo, mesmo após a subtração da estimulação que lhe deu origem.

A memória de imagens sucessivas é encontrada nos seres vivos como um tipo biológico, transmitido hereditariamente de uma geração à outra. Refere-se, pois, aos vestígios de excitações provocadas no campo visual. Nas palavras de Luria (1979, p. 61):

É característico que a imagem sucessiva constitui o exemplo dos processos mais elementares de vestígio, que não podem ser regulados por um esforço consciente: a imagem não pode ser nem prolongada ao bel-prazer nem repetida arbitrariamente. É nisto que consiste a diferença entre as imagens sucessivas e os tipos mais complexos de imagem da memória.

Em outro estágio, encontramos as imagens diretas ou eidéticas. Ela ainda pode ser considerada um tipo de memória sensorial, contudo, apresenta características mais complexas. Este tipo de memorização é encontrado, de modo mais expressivo, na infância e na adolescência e, via de regra, se torna mais frágil ou inexistente na idade adulta. Dentre suas características, destacam-se: nitidez visual mesmo após o término da estimulação; evocação arbitrária, inclusive por um longo tempo; e mobilidade, feita a partir da orientação do sujeito. Os vestígios engendrados conseguem ser descritos, pelos indivíduos, com grande exatidão, mesmo fora do seu campo visual. Além disso, a memória eidética pode ser provocada e evocada a partir da vontade. Em sua relação com outras funções, Luria (1979) afirma que a memória de representação funciona em proximidade com os processos de sensação, mas

também da percepção.

Vygotsky e Luria (1996) encontraram esse tipo de imagem nos estudos feitos com pessoas de grupos isolados, que tinham pouco, o quase nenhum contato, com a língua escrita em seu grau mais desenvolvido. Segundo o autor, os membros desses povos eram capazes de descrever um caminho ou uma paisagem, vista apenas uma única vez, como se estivessem em frente a ela, observando-a. Isto era possível porque os processos perceptivos e sensoriais eram mais utilizados do que os intelectuais, à medida que, com a ausência de linguagem escrita, as funções psicológicas funcionavam de modo mais elementar e relativamente afastado dos processos cognitivos mais desenvolvidos, como pensamento e a linguagem.

Diferentemente, o terceiro tipo de imagem – de *representação* – conta com uma estrutura mais complexa se comparado às imagens *sucessivas* e *diretas* (*eidéticas*). O salto qualitativo para a formação da imagem de representação resulta, fundamentalmente, dos seguintes fatores. Primeiramente, ela abarca a atividade prática do sujeito em relação ao objeto representado, suplantando os vestígios de um tipo específico de percepção. Ou seja:

O primeiro traço que distingue as imagens das representações das imagens diretas consiste em que as primeiras são sempre polimodais, noutros termos, sempre incluem entre seus componentes elementos dos vestígios tanto visuais quanto táteis, auditivos, e motores; elas não são vestígios de um tipo de percepção, mas *vestígios de uma complexa atividade prática com objetos* (LURIA, 1979, p. 64).

Envolvendo a ação do sujeito, a imagem da representação mobiliza a atividade cognitiva do mesmo, sendo essa aliança o segundo fator que a diferencia da formação das representações mais primitivas. Segundo Luria (1979), os seres humanos não apenas manipulam objetos, mas, nessa etapa de desenvolvimento da memória, tem a capacidade de generalizar as impressões deixadas por eles. Isto significa afirmar que a memória é produzida na atividade prática com objetos, mas, sobretudo, que ela pode operar na ausência deles. Nesse estágio de desenvolvimento, as imagens são denominadas com palavras, ou seja, a representação figurativa do fenômeno recebe um nome e, com isso, ganha também generalidade.

O desenvolvimento dessa nova figuração se engendra a partir de conexões cerebrais advindas das inúmeras experiências do sujeito com o mundo, sendo elas: a comparação entre os traços do objeto tendo em vista sua definição/identificação e generalizações dos mesmos, à vista da conservação dos vestígios da experiência. Nessa direção, Luria (1979) considera que a imagem por representação é uma formação psicológica razoavelmente complexa, que abarca

a discriminação de traços essenciais do objeto. Assim, o autor afirma que a representação é um dos componentes mais importantes da atividade intelectual, exercendo uma forte influência na identificação de objetos bem como na conservação das imagens que lhes são correspondentes.

Ao analisarmos a formação dos diversos tipos de imagens mnêmicas, podemos identificar o quanto ela se subordina às experiências dos seres humanos na realidade concreta. Para esclarecermos, resumiremos brevemente este percurso histórico. Assim, imaginemos que no início da evolução humana os indivíduos estavam mais próximos da sensorialidade. Neste caso, a constituição da memória estava limitada as impressões indiretas deixadas no organismo. Na superação da memória sensorial, começa a despontar a formação da memória de imagens diretas. Este tipo foi engendrado na atividade prática dos homens com objetos. Além da manipulação de objetos, a necessidade de distingui-los também aparece, fazendo surgir palavras para nomeá-los. Aqui desponta o nascimento da memória da representação. A partir dela, em um processo mais complexo, os indivíduos passam a operar com ideias e a usar a fala para expressá-la, originando a memória verbal.

Referindo-se a ela, podemos afirmar que a memória verbal representa a forma mais complexa, uma vez que a palavra “otimiza”, ao mesmo tempo, o registro mnêmico do objeto que representa e os significados que ele comporta. Supera, portanto, a memorização passiva de imagens, encaminhando a fixação e a conservação dos resultados das experiências que são sintetizados nos conceitos e concepções. Assim, ela transforma a informação verbal em novas formas de pensamento, dado que culmina na “recodificação do material comunicado” (LURIA, 1979, p. 67).

Ainda de acordo com Luria (1979), a referida recodificação resulta de abstrações e generalizações que são, por sua vez, operações lógicas do raciocínio, dado que vincula memória, linguagem e pensamento. Esse processo torna possível um tipo absolutamente novo e complexo de memorização: o registro de uma vasta gama de informações sem que seja necessário ter conservado na memória seu conteúdo literal. Tendo em vista que a palavra não mobiliza reações isoladas, mas inter-relações de elementos logicamente associados. Diante disso, a memória verbal abre novas possibilidades ao mesmo tempo em demanda a memória lógica. A partir de então, a memorização passa a acompanhar as imbricadas articulações entre linguagem e pensamento mais desenvolvidos.

O terceiro e último critério para a classificação da memória diz respeito ao papel da volição. Conforme exposto até o presente momento, a capacidade de memorizar aponta uma propriedade natural do cérebro animal, que adquire propriedades altamente complexas nos

animais superiores, sobretudo no homem. Nessa direção, a memorização ocorre tanto de modo alheio à intenção do sujeito (de memorizar) quanto atendendo a sua formação ou seu controle consciente. No primeiro caso, ao ato inconsciente de memorização, denominamos a formação da *memória involuntária*. Ao contrário dela, de modo intencional, podemos classificar a *memória voluntária* como atividade consciente dos sujeitos.

Na análise sobre a memória involuntária, Luria (1979) constata que ela, não obstante sua independência em relação à volição, não é alheia às condições nas quais se realiza, atendendo-se à influência de três fatores, sendo eles: a organização semântica, a estrutura da atividade na qual o ato de recordar ocorre e as peculiaridades individuais. Em relação à organização semântica, o autor postula que quanto maior a organização lógica dos elementos (ou materiais) do campo perceptual disponibilizado à memorização, maiores as possibilidades de registro, conservação e evocação. Tal fato representa a superação da memorização mecânica e decorre das alianças estabelecidas entre a memória e o pensamento, expressas na memória verbal.

Luria (1979) nos chama a atenção para o fato de que mesmo a memorização involuntária depende da complexidade intelectual da atividade, afirmando que quanto mais complexa ela se estabelecer, tanto maior será a retenção do material nela envolvido. O autor destaca, assim, o “efeito mnésico da atividade intelectual” (LURIA, 1979, p. 81), demonstrando a superioridade desse tipo de memorização em relação à memorização mecânica, fortuita e decorativa. Ele complementa sua proposição apontando que além da complexidade da atividade, importa também a orientação, o processo de realização da mesma, bem como as expressões emocionais que ela suscita no sujeito.

Outro fator que atua sobre a memorização involuntária diz respeito às particularidades individuais, que abarcam tanto a predominância de modalidades sensoriais (visual, auditiva e motora) quanto o nível de organização da atividade. A predominância modal se refere ao tipo de sensação prevalente no ato de captação e retenção do estímulo, advinda, para cada sujeito, tanto de características genóticas quanto de atividades laborais, que induzem maior desenvolvimento de algumas sensações em detrimento de outras. O nível de organização da atividade, por sua vez, compreende as formas particulares pelas quais as pessoas resolvem as tarefas de memorização, promovendo mudanças em sua na própria estrutura. Portanto, a memorização humana involuntária, ainda que represente a forma primária de fixação mnêmica, estruturando-se na base das marcas deixadas pela experiência, culminando em registros espontâneos.

Por outro lado, é a *memória voluntária*, tomada como objeto especial de estudo por

parte de Vigotski (2010), que representa o maior alcance da capacidade do homem para registrar, armazenar e evocar os vestígios de sua experiência, uma vez que apenas por essa via ele coloca a própria memória sob seu controle consciente. Segundo Vygotsky e Luria (1996), o desenvolvimento da memória acompanha o percurso cultural – questão sobre a qual trataremos especificamente em seção subsequente – e sua origem aponta a prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária. O desenvolvimento daquela, por sua vez, se faz acompanhado da complexificação da linguagem e, sobretudo, da vinculação de ambas com o pensamento. Destarte, a mediação de signos desponta como condição fundante para seu aparecimento no psiquismo humano.

Conforme análise de Vygotsky e Luria (1996), Vigotski (1995; 2001), o marco diferencial entre a memória involuntária e a voluntária é, no caso da segunda, o apoio de estímulos complementares, isto é, dos signos. Se na memorização involuntária o registro resulta como propriedades naturais da memorização, conforme assinalamos ao longo do presente texto, a interposição de signos altera todo o sistema funcional e, ademais, tendo em vista que a memória é o ponto de apoio primário do pensamento na criança, a memorização não intencional sofre transformações radicais graças ao emprego de meios auxiliares que fazem o papel da mediação.

Ainda segundo esse autor, as alianças entre linguagem, pensamento e memória tornam possível à superação da mera captação sensorial dos objetos e fenômenos, posto que a palavra passa a conter a imagem eidética e, ao mesmo tempo, suplanta-a ao alcançar seus conteúdos semânticos. Com isso, a memorização outrora, subjugada aos registros espontâneos, converte-se em memória mediada, adquirindo um caráter simbólico, lógico e voluntário. Conforme Martins (2013a, p. 165):

[...] a diferença radical destacada por Vygotski (1997) entre a memória imediata e a mediada reside no fato de que o pensamento passa a ocupar, na segunda, o primeiro plano, possibilitando à pessoa atuar sobre a recordação não mais da dependência das propriedades naturais da memória, mas por ação da memória lógica, isto é, de conexões mentais entre imagem, signo e ato mnésico.

Assim, memória e pensamento se integram, tornando possível a adoção de métodos e técnicas racionais tendo em vista o objetivo do registro, da conservação e da evocação dos conteúdos das experiências. Essa requalificação da capacidade de memorizar só pode ocorrer como ato dirigido à finalidade de recordação e, conseqüentemente, como ato voluntário. Ainda segundo Vigotski (2010), a mudança que se processa não resulta de transformações na

estrutura interna da memória, mas em influências sobre o psiquismo como um todo. Por conseguinte, a intenção consciente de memorizar conduz a mudanças na estrutura da atividade, na qual o ato de recordar ocorre com a inclusão de mnemotécnicas, ou de procedimentos especificamente voltados para este fim.

Em suma, tomando o tempo de conservação do vestígio e a intencionalidade dos indivíduos, como critérios para classificar os tipos de memória, ela pode ser definida como *memória breve* e *memória de longa duração*; todavia, tendo como critério o tipo de imagem que se forma, ela classifica-se como: *memória por imagens sucessivas*, *memória por imagens diretas* (*memória eidética*), *memória por imagens da representação* e *memória verbal*. Levando em conta a existência ou não de intencionalidade no ato de recordar, a memória também é denominada como *involuntária* (elementar ou natural) e *voluntária* (superior ou cultural).

Tecidas essas considerações, podemos nos perguntar: como os processos desenvolvidos historicamente são encontrados individualmente em cada sujeito da espécie humana? Em outras palavras, como a memória cultural se condensa em cada indivíduo particularmente? A memória infantil passa por todos os estágios anteriormente percorridos pela coletividade dos homens? A memória encontrada em crianças pequenas é a mesma dos indivíduos adultos? Para respondermos as perguntas, apresentaremos, a seguir, como o homem primitivo desenvolveu sua memória cultural e em que medida a criança também percorre, individualmente, uma trajetória semelhante de desenvolvimento.

2.3 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA MEMÓRIA

Todos os seres humanos já nascem com uma memória elementar que é natural, portanto, parte biológica do organismo vivo. Sendo assim, é espontânea e não seletiva, encontrando-se mais próxima de outras funções elementares, como a sensação, a percepção e a atenção, ainda pouco desenvolvidas. Ao contrário da memória elementar, existe outro tipo, considerado mais complexo, que se engendra nas bases biológicas da memorização involuntária. Ela é classificada como memória voluntária, que tem como principal característica ser culturalmente produzida, pois sua formação se apoia no uso de signos como recursos auxiliares imprescindíveis para as atividades mnésicas.

Nesse contexto, nos perguntamos: como a memória, de início um processo natural, se transforma em processo cultural? Quais as implicações dessa trajetória para a educação da criança pequena? Considerando que o objeto dessa pesquisa é o desenvolvimento da memória na Educação Infantil – com destaque à criança de quatro e cinco anos –, julgamos necessário resgatar estudos acerca do desenvolvimento da memória do homem primitivo, avançar em relação à memória da criança, contrapondo-a a memória do adulto, buscando destacar os elementos que, historicamente, corroboram para formação da memória complexa, e, igualmente, evidenciar que o caminho percorrido individualmente pela criança condensa traços do desenvolvimento histórico.

Para que seja possível compreender quais tipos de memória podem ser encontrados no plano individual é necessário, primeiramente, entender que caminho foi percorrido socialmente. Vygotsky e Luria (1996) estudaram, inicialmente, a memória encontrada nos povos primitivos para que, então, pudessem descrever como ela se apresenta na infância. Mas, o que isso significa? Qual seria a relação? Em seus estudos, os autores chegaram à conclusão que os indivíduos nascem com uma memória natural e, ao longo da vida, aprende a fazer uso da mesma de forma intencional. Ela, por sua vez, foi desenvolvida ao longo da história humana, na atividade de trabalho, mas se encontra transposta na criança, desde seu nascimento.

[...] Para o homem primitivo, quase toda a experiência é apoiada na memória [...] a memória primitiva é ao mesmo tempo muito acurada e extremamente emocional. Ela preserva as representações com riqueza de detalhes e sempre na mesma ordem de sua conexão com a realidade (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 107).

Para os autores, a memória encontrada entre os indivíduos dos povos primitivos é

conhecida como memória direta ou do ambiente. Ela é inata e tem como singularidade formar imagens, assemelhando-se a uma fotografia – tal como já apontamos na seção sobre as classificações da memória. Pelos limites do uso de signos, esse tipo de memória se encontra como uma função já intrínseca ao processo funcional do sujeito, mas precisa de signos para se desenvolver. Sendo assim, é encontrada entre pessoas que, mesmo adultas, não dominam a linguagem escrita, bem como em crianças que não se alfabetizaram. Os autores destacam, então, que a completude do uso de signos implica tanto o desenvolvimento da linguagem oral quanto da linguagem escrita, em sua forma mais complexa de manifestação.

O desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la. Esse domínio, como se dá com o domínio sobre qualquer força natural ou elementar, só significa que, em certa medida, o desenvolvimento do homem acumula – no caso em questão – experiência psicológica e conhecimento adequado das leis, por meio dos quais a memória opera e começa a incorporar essas leis (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 114).

Os autores expõem que a memória passa a se aperfeiçoar quando o sistema de escrita é criado e utilizado por todos os indivíduos do grupo. Em nossa compreensão, a organização da atividade mnêmica é complexa, passando de um processo elementar para um caráter instrumental, à medida que o uso de signo se impõe como auxílio para o pensamento. Ela, inicialmente, foi produzida como um fenômeno “externo” ao indivíduo, resultado da atividade de trabalho humano. Fazer um sinal, por exemplo, como uma marca que representasse uma lembrança futura, é um ato que controla, externamente, a memória do sujeito. Com ela mais desenvolvida, o processo se inverteu. O homem cria, então, procedimentos internos de memorização, isto é, meios para controlar seu comportamento intencionalmente.

[...] um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural é a passagem das operações mnemônicas para a mnemotécnica – para o domínio da memória –, da forma biológica de seu desenvolvimento para a forma histórica, de uma forma interna para uma forma externa (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 119).

Na infância, os indivíduos utilizam sua memória natural e todo o conteúdo memorizado provém da falta de intenção. Entretanto, no início da escolarização, passa a assumir o controle sobre esse processo pela mediação de signos, que funcionam como estímulos artificiais. Para Vigotski (2010), a formação da memória mediada se torna a principal responsável pelos primeiros estágios de desenvolvimento cognitivo infantil. A

criança, segundo o autor, seguirá, particularmente, os mesmos estágios de desenvolvimento percorridos, anteriormente, pela humanidade. Essa análise tem implicações significativas para a presente dissertação, posto reiterar que o ensino na Educação Infantil, ao disponibilizar um universo simbólico aos indivíduos, corrobora para a superação do que é espontâneo em direção aos modos voluntários comportamento, ou de uma memória involuntária às operações mediadas de memorização.

Nessa mesma direção, Martins (2013a, p. 163) afirma: “É na idade escolar, em decorrência do ensino e da educação sistematizados, que se verificam as transformações decisivas em direção à conquista da memorização mediada, em um processo que paulatinamente converte a memória objetiva em memória lógica”. Tal fato se refere às vinculações entre a memória e as demais funções, sobretudo o pensamento, demandadas pela aprendizagem, por exemplo, da alfabetização. A escolarização, portanto, induz mudanças no sistema psíquico à medida que lhe exige novas operações mentais e promove o seu desenvolvimento como um todo.

Como já ressaltamos, os indivíduos nascem com uma memória natural, que é fruto de um processo histórico e está condensada biologicamente em seu psiquismo. Esse tipo de memória faz parte do seu corpo orgânico e é produzida involuntariamente, ou seja, sem a participação intencional dos sujeitos. Diferentemente dela, temos a memória voluntária ou cultural que não é disponibilizada pela natureza aos seres humanos de modo natural. Assim, para que ela seja adquirida pela criança, será necessário que ela entre em contato com signos e outras mediações simbólicas de modo consciente. Destarte, destacamos o importante papel que a memória tem na vida das pessoas, pois dela depende a qualidade de armazenamento das experiências adquiridas pelo indivíduo em seu contato com o mundo.

A criança, por exemplo, tem representado em seu psiquismo²⁰ imagens de sua relação com a realidade, e, a partir delas, orienta suas ações diante do adulto e do mundo criado culturalmente. Segundo Vygotsky e Luria (1996), no conjunto das funções psicológicas, o uso da memória voluntária se mostra imprescindível ao processo de escolarização dos indivíduos. Para ele, o desenvolvimento da memória infantil promove, também, o progresso das demais funções psicológicas, à medida que o pensamento da criança é, inicialmente, estruturado por lembranças.

Vigotski (2010, p. 47) afirma que “a memória, em fases iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções”. Esta

²⁰ Imagem interna, constituída a partir da realidade externa, no plano da consciência.

proposição está relacionada com a defesa de outra assertiva do autor: de que o pensamento da criança pequena depende, exclusivamente, de sua memória, pois pensar significa, para ela, lembrar-se das impressões deixadas pelas suas experiências. Esse destaque também pode ser conferido à memória pela capacidade que esta função conquista para reproduzir as imagens advindas das ações intencionais. Trata-se, portanto, de um imenso salto qualitativo nos processos de memorização, pensamento e linguagem, que é quando os indivíduos aprendem a operar, cognitivamente, com o uso de signos.

A imagem psíquica (representação da realidade em sua consciência) forma-se por meio da captação sensorial que a criança realiza diante das vivências com ambiente, em seus órgãos do sentido (visão, audição, olfato etc.) e que, mais tarde, pela mediação promovida por meio da linguagem (oral e escrita), complexifica-se, ganhando dimensões qualitativamente superiores. Os modos elementares e associativos, que se apresentam iniciais, vão sendo preenchidos pelo uso instrumental e o signo se torna uma ferramenta de operação cognitiva fundamental para o processo de recordação. De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 95), “o comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico”.

Vigotski (2010) descreve ainda que a criança, em idade pré-escolar²¹, entre de 4 a 6 anos, possui uma memória natural, constituída por imagens deixadas pelas impressões sensoriais e perceptivas. Contudo, não é capaz de realizar formas intencionais de memorização se não for ensinada a realizar tal tarefa. Com o ensino de mnemotécnicas, a atividade externa é internalizada como uma lembrança na memória do sujeito. Com o ato de pensar, as recordações começam a conduzir as ações infantis. Encerra-se, assim, uma forma superior de comportamento, promovida pela superação da memória involuntária em direção à memória voluntária. Na primeira, como forma elementar, não existe planejamento por parte do sujeito para a memorização. Com o uso de signos, o segundo tipo passa a se desenvolver, regulando novas formas de comportamento nos indivíduos.

Sabidamente, a facilidade da criança para memorizar é bastante grande. Entretanto, em seus estágios iniciais, o registro mnêmico ocorre de maneira involuntária, isto é, a criança não planeja conscientemente a tarefa de fixar e recordar conteúdos [...] O intuito de fixar na memória e recordar conteúdos voluntariamente é mais uma importante qualidade da idade pré-escolar, quando a criança inicia, inclusive, a utilização de meios auxiliares para esse feito. Ao final dessa etapa, esta ocorrência deixa de ser episódica, dando

²¹ O termo “pré-escolar” empregado no texto não faz referência à Educação Infantil, mas sim a designação feita por Vigotski (2010) para diferenciar, em suas pesquisas, as crianças que não frequentavam a escola daquelas que já tinham dado início a sua escolarização. O pré-escolar,

marcas da efetivação de sua memória voluntária (MARTINS, 2010 p. 83).

Nessa direção, os modos elementares e associativos que se apresentavam iniciais, mesmo na memória voluntária, aos poucos, vão sendo superados pelo uso instrumental, pois o signo se torna uma ferramenta para a operação cognitiva e para o processo de recordação. De acordo com Vigotski [2007, p. 34], “(...) o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Se no processo natural o caráter da memória na criança é involuntário (sem intenção de memorizar), caberá à escola promover a superação dessa condição. No próximo capítulo, aprofundaremos o papel que o ensino escolar tem para o desenvolvimento da memória e, principalmente, para os aspectos mais aprofundados dessa função no desenvolvimento infantil.

Além dos signos, outros dois fatores são essenciais para se compreender o percurso de desenvolvimento da memória no homem primitivo e na criança pequena: a linguagem e o pensamento. Segundo Vigotsky (1997), a linguagem do homem primitivo é basicamente a síntese de duas linguagens: por um lado, é uma linguagem de palavras; por outro, uma linguagem de gestos. Já apresentamos que o trabalho é uma atividade social por natureza e que, por isso, se realiza coletivamente. Para que a atividade vital pudesse ser feita em grupo, os indivíduos precisaram criar um meio de se comunicar. É, portanto, da necessidade social de garantir a sobrevivência da espécie que a comunicação emerge como sendo necessária também. Para o autor aludido, antes do surgimento das palavras, os homens primitivos desenvolveram a gestualidade.

Se observarmos o desenvolvimento da criança pequena, a princípio, sua comunicação com o adulto também terá forte influência de gestos. Se ela quiser água, por exemplo, para ser atendida, poderá apontar o dedo, indicando o que deseja. Ao mesmo tempo, o adulto vai nomeando os objetos, apontando para eles. Em outro momento, ao invés de apontar, a criança pode falar o nome daquilo que deseja, expressando um modo elementar de pensamento. Aqui radica, como no caso do homem primitivo, o estabelecimento de uma comunicação inicial realizada gestualmente. A criança, portanto, reproduz um comportamento histórico que tem como raiz uma natureza social.

Sobre o desenvolvimento da linguagem oral, Vygotsky e Luria (1996) a definiram como descritiva. Para ele, a linguagem primitiva, como mais próxima da função da percepção, tinha como característica descrever com fidelidade as propriedades dos objetos. O autor atribui esse comportamento ao fato do homem primitivo não conseguir realizar abstrações, no

rigoroso significado do termo, uma vez que não dominava efetivamente o uso de signos para representar a realidade concreta. Cabe observar, todavia, que o gesto também é signo e nessa condição representa o elemento precursor da palavra nessa condição. Se analisarmos a criança pequena, que ainda não se apropriou de meios auxiliares para se comunicar, verificaremos que ela também faz uso da linguagem com bastante limitação. Geralmente, ela não aprendeu ainda a nomear todos os fenômenos da realidade; quando assim o faz, não compreende, no sentido mais profundo do termo, o que realmente a palavra significa, ou seja, sua definição no campo teórico-abstrato.

O homem primitivo não possui conceitos; nomes abstratos e genéricos são completamente estranhos a ele. Ele usa a palavra de modo diferente do nosso. Uma palavra pode adquirir um uso funcional diferente. O modo como ela é usada determinará a operação de pensamento a ser realizada com a ajuda dessa palavra. Uma palavra pode ser utilizada como um nome – como um som associado a esse ou àquele objeto determinado. Para o homem primitivo, ela é um nome próprio e é usada para realizar uma simples operação associativa da memória. Já vimos que, em medida mais ampla, a linguagem primitiva está exatamente nesse estágio de desenvolvimento [...] O segundo estágio do desenvolvimento do uso da palavra é o estágio em que a palavra aparece como um signo associativo, não de um objeto individual, mas de um agregado ou grupo de objetos (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 130).

Vigotski (2007), ao analisar os estudos de Leontiev sobre *A história natural da operação com signos*, de 1929, procurou compreender o caráter da relação do uso destes pela criança e sua capacidade de memorizá-lo nos períodos iniciais da infância. Dessa análise, o autor concluiu que a criança, em seu contato inicial com esse meio auxiliar externo, buscava um elo direto entre a imagem apresentada e a palavra a ser lembrada. Quando, nesse processo de pesquisa, introduziu-se uma figura sem este elo direto (a imagem não representava diretamente uma palavra), o autor constatou que, a princípio, ela se recusava a memorizar porque a palavra não tinha relação com a imagem sugerida para atividade mnêmica. Nesse sentido, não havia, imediatamente, nenhuma relação entre o signo e a figura que pudesse fazê-la recordar.

O autor compreendeu que um “obstáculo” foi criado para a criança, pois, para que ela memorizasse, seria necessário criar novas formas que permitissem a lembrança do conteúdo sugerido para esse fim. A palavra “obstáculo” foi estabelecida pelo próprio autor para essa experiência infantil e não deve ser compreendida como algo que cria um impedimento ao ponto de não permitir que a criança o realize. Destacamos que essa organização da atividade mnêmica é complexa na vida do indivíduo, passando de um processo simples para um

processo de caráter muito mais completo, de natureza instrumental, que implica o uso do signo como auxílio do pensamento.

Diante do exposto e comparando a memória da criança pequena com a do homem primitivo, percebemos que a manifestada na infância traz, em seu bojo, os processos percorridos pelos seres humanos ao longo da história de sua produção. A criança, nesse sentido, condensa individualmente um produto cujas raízes são culturais, mas permanece utilizando sua memória elementar até que se aproprie de signos como atividade social. Pois, à que ela vai, aos poucos, se apropriando da linguagem escrita como um todo, bem como conhecendo técnicas de memorização, desenvolve sua memória voluntária sob as bases biológicas da memória involuntária. No processo de escolarização, a memória da criança vai se desenvolvendo até chegar a patamares mais elevados de seu uso e controle.

Para Vygotski (2001), é na idade de transição (na adolescência) que ocorre os ganhos mais significativos da formação dos conceitos, no rigoroso significado do termo, de sorte que ela marca também a transição do tipo de memorização infantil para o de memorização adulta, pois os signos são representados agora pelos conceitos. Neste estudo, não nos aprofundaremos sobre isso. O que nos importa defender é que a memória da criança precisa ser desenvolvida porque muito significativa para a atividade escolar. Nas palavras do autor:

A análise do estudo das peculiaridades do pensamento da criança na idade escolar e seus vínculos com a memória nos era imprescindível para determinar corretamente as mudanças que se produzem na memória do adolescente. [...] Como hipótese, já havíamos suposto que a dedução fundamental desse estudo era que a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste na mudança inversa das relações que existiam entre o intelecto e a memória do escolar. Se na criança o intelecto é uma função da memória, na adolescência a memória é função do intelecto. Da mesma forma que o pensamento primitivo da criança se apoia na memória, a memória do adolescente se apoia no pensamento (VYGOTSKI, 2001, p. 134).

Verifica-se, portanto, ao longo do desenvolvimento cultural do indivíduo, uma inversão na ordem de prevalência dessa função no sistema psíquico da criança e, com isso, à medida que o pensamento passa a ocupar o primeiro plano, a memorização vai deixando de depender, exclusivamente, de suas propriedades naturais, passando a levar em conta e a se orientar pelo conteúdo dos fenômenos representados pelos conceitos que armazena. O fator prevalente na memória do adulto aponta as articulações internas lógicas entre imagem, signo e ato mnésico. É na base das referidas articulações que o adulto orienta, então, o seu comportamento, passando a organizar intencionalmente a atividade que implica o objetivo de

registro e a conservação de conteúdos, sendo essa a característica central do tipo de memorização que deve ocorrer na vida adulta.

Importa-nos destacar, assim, que toda vez que um processo funcional se desenvolve, ele requalifica as demais funções psíquicas. Isto quer dizer que, como um sistema que funciona em conjunto, todos os processos psicológicos humanos estão interligados e progridem como um todo. Quando a memória se complexifica, superando o patamar elementar em direção ao cultural, ela redefine, também, o papel dos demais processos psicológicos. Se seu desenvolvimento é imprescindível para o psiquismo como um todo, uma vez que ela conclama o funcionamento de todas as funções, há que se disponibilizar signos à apropriação pela criança, principalmente, a partir do ensino (MARTINS, 2010).

Esperamos, pelo exposto, ter indicado a dependência cultural do desenvolvimento da memória e, com isso, destacar que, na sociedade moderna, a educação escolar desponta como forma privilegiada para a socialização da cultura, o que significa dizer: como uma forma especial de disponibilização de signos. Ocorre que, como demonstrado por Martins (2013b), não é qualquer modelo de escolarização que realmente promove desenvolvimento, dado que demanda a análise dos ideários pedagógicos à vista do ideal desenvolvimentista. Ainda em conformidade com a autora, as demandas pedagógicas anunciadas pela psicologia histórico-cultural – que até o momento representou o estofamento teórico dessa dissertação – encontram amparo na pedagogia histórico-crítica, à base da qual elaboramos o próximo e último capítulo deste trabalho, que trata do papel imprescindível que o ensino escolar representa para o progresso da memória, e das funções psíquicas como um todo.

3. MEMÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesse capítulo, explicitaremos como a educação escolar é responsável por transferir, a cada indivíduo da espécie humana, os processos e produtos culturais anteriormente produzidos coletivamente pelo conjunto dos homens. Tal transposição é realizada, de forma mais organizada e direta, na atividade de ensino (ou ações de ensino) que ocorre na escola, na qual o indivíduo entra em contato com o conhecimento que foi produzido, acumulado e transmitido por gerações. Assim, pensando sobre uma abordagem qualitativa, a escola permite que os sujeitos se apropriem do saber de outros tempos históricos para que realize seu processo de humanização (SAVIANI, 2005).

É nessa direção que, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, defendemos a importância que o ensino escolar tem no desenvolvimento da humanização das crianças já na Educação Infantil, pois, desde muito pequenas, elas começam a frequentar a escola, iniciando sua experiência não somente com a cultura produzida pela humanidade, de modo mais sistematizado, mas também com a experiência da atividade de ensino, o que pode garantir a constituição de elementos importantes para a formação de características propriamente humanas em seu ser.

No bojo dessa discussão, e analisando o caminho percorrido pela escolarização da infância, no campo da literatura sobre essa temática, principalmente a partir dos estudos de Arce e Martins (2010) e Pasqualini (2006), observamos como a Educação Infantil, primeira etapa da vida escolar dos indivíduos, historicamente, esteve mais próxima dos modelos assistenciais de atendimento à criança do que das formas mais elaboradas de educação, ficando, por muito tempo, circunscrita ao atendimento informal – apesar de no âmbito legislativo se apresentar como o processo inicial de educação.

A educação informal tem fins socializatórios, circunscreve-se ao cotidiano e tem por objetivos os domínios elementares necessários para a vida em sociedade, lidando com o imediatismo presente e com o circunstancial. Indiscutivelmente ela também possui importância na vida das pessoas, entretanto não é sob essa conformação que operam as transformações mais decisivas, sobretudo, no desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos (ARCE e MARTINS, 2010, p. 58).

A defesa da escola (como direito) para todas as crianças, sem que exista nenhuma distinção entre elas, e do ensino (como um dever), contribui para a discussão e a tentativa de

superação, ainda que de forma lenta e gradual, do modelo assistencialista que ainda predomina e permeia as relações escolares na área da infância (PASQUALINI, 2006). Pois, apesar da ampla legislação acerca dessa temática, e das formulações científicas e teóricas sobre a importância do ensino, a escola ainda sofre a influência de uma sociedade marcada por fortes desigualdades econômicas e sociais e ideias de um atendimento compensatório aos mais pobres, distanciando-se, assim, daquilo que possa oportunizar o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Contrapondo-se a isso, afirmamos que o desenvolvimento de boas condições de ensino na Educação Infantil contribui para a formação de processos mais complexos que serão exigidos, por exemplo, nas atividades de estudo das séries iniciais do Ensino Fundamental. É nesse momento em que a criança terá contato, de forma cada vez mais sistematizada, com conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática e precisará se apropriar deles para se alfabetizar e galgar outros e novos conhecimentos. Nesse momento, haverá a exigência da formação e do desenvolvimento de novos processos psicológicos, além de novas habilidades, como a atenção concentrada e a própria memória voluntária.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Abordar a história da Educação Infantil no Brasil representa refletir sobre os aspectos que influenciaram a trajetória de formação da escolarização da infância. Para que seja possível a compreensão desse percurso, é necessário entender que diversos fatores influenciaram sua constituição. São eles: a) a mudança nas condições de trabalho e a demanda por mão de obra feminina; b) influência dos aspectos assistenciais e pedagógicos na formação da escola e; c) a crescente demanda por leis que envolviam a proteção e o atendimento à criança. Nesse item, no entanto, faremos uma breve exposição, sem nos aprofundarmos no tema.

Com o avanço da industrialização no país, o número de mulheres no mercado de trabalho aumentou. Ligado a isso, cresceu também a necessidade de se construir espaços nos quais elas, sendo mães trabalhadoras, pudessem deixar seus filhos durante a jornada de trabalho. É nesse contexto que a sociedade em geral, movimentos sociais feministas e as universidades, por exemplo, passam, de um lado, a debater políticas públicas para o atendimento à criança e, de outro, a pressionar, no âmbito legislativo, a criação de leis para que isso seja assegurado (PASQUALINI, 2006).

Esta instituição foi (e ainda é) compreendida fundamentalmente como um *mal-necessário*- pela predominância no senso comum (e também em determinadas vertentes da própria ciência psicológica) do postulado de que o ideal para a criança pequena seria permanecer junto à mãe. Nessa perspectiva, recorreriam a essa instituição apenas aquelas mulheres efetivamente impossibilitadas de permanecer junto a seus filhos em função da necessidade premente de recorrer ao trabalho assalariado (PASQUALINI, 2006, p. 26).

Apesar da discussão social em torno da elaboração da Educação Infantil, a desigualdade econômica e social exerceu influência não apenas em sua forma, mas também no seu conteúdo. As crianças vindas da camada popular foram sendo recebidas em locais denominados de creches, enquanto as de origem econômica mais favorecida frequentavam espaços já organizados como pré-escolas. A primeira, de cunho mais assistencialista, preocupava-se em manter os aspectos mais ligados aos cuidados na infância. Na segunda, a característica principal era o início da escolarização.

A dicotomia entre creches e pré-escolas foi, aos poucos, sendo modificada com a criação de leis que garantiam não somente o entrelaçamento do cuidar e do educar na escolarização dos indivíduos, mas diante da promoção de debates mais amplos em torno da defesa pedagógica. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica* (2013, p.81), “o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição Federal de 1988 com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”.

Mas, o que isso significa? A afirmação denota a ideia de que, a partir da promulgação da Constituição Federal, o Estado fica responsável pela educação da criança, devendo permitir que seu acesso e permanência sejam garantidos independentemente de sua origem social e econômica e sem nenhum tipo de discriminação perante cor, gênero, idade etc. Além disso, essa lei se apresenta como a primeira referência no que diz respeito aos princípios de criação e regulamentação do aporte legislativo para Educação Infantil.

Após a Constituição Federal, que assegura o dever do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade, outra lei é criada no país para regulamentar e organizar a educação escolar: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/1996 (LDBEN/96). Nela, a Educação Infantil se integra à Educação Básica²² (nota de rodapé), estabelecendo-se como a primeira etapa de escolarização dos indivíduos. Nesse momento a escola, à medida que

²² A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

incorpora as creches e pré-escolas, inicia sua organização para receber crianças de zero a seis anos²³.

Se inicialmente havia uma separação entre o tipo de educação destinado às camadas mais populares (creches) daquela para as classes mais ricas (pré-escola), com a promulgação da Constituição Federal e da LDB, a escola inicia uma “democratização”, transformando o modelo de trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar. Isto porque os cuidados com alimentação, higiene e segurança, tão necessários à vida da criança pequena, são vinculados às necessidades da ação educativa direta, imprescindíveis à vida escolar dos indivíduos.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 84).

Com a LDB, observamos o avanço na trajetória da Educação Infantil. A publicação das “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*”, resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009, define que a criança deve ser matriculada, obrigatoriamente na escola, a partir dos quatro anos. Pensando nos aspectos gerais, a obrigação da família em matricular e do Estado em oferecer a vaga, garante que a criança, da camada popular, por exemplo, tenha acesso à educação mais cedo e inicie seu processo de escolarização desde pequena, como já acontece com as crianças da camada economicamente mais favorecida. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p18):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (...).

Outros documentos, ambos de 2006, como o “*Plano Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos Educação*” e o “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*”, volume 1 e 2, também apresentam dados e respaldos teóricos sobre o modelo de escola e de educação que deve ser organizado para receber as

²³ A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, altera a idade para o atendimento na Educação Infantil, mudando de seis para até cinco anos de idade.

crianças de até cinco anos. Em ambos, observamos a ideia de que educar e cuidar são aspectos importantes da infância e devem acontecer dentro de eixos norteadores como as interações e as brincadeiras.

Apesar de defendermos que toda criança deva ter acesso à Educação Infantil já no início da infância, salientamos que não perdemos de vista que os aspectos de cada faixa etária e suas peculiaridades precisam ser assegurados e respeitados. Aqui fazemos a defesa de uma educação escolar para todas, com qualidade, e independente de sua origem social. E é nesse sentido que, em um país com extremas desigualdades econômicas, entendemos que a lei, de certa forma, permite que os mais pobres tenham o acesso a um modelo de escola que já vem sendo garantida aos mais favorecidos há um longo período.

Nessa direção, percebemos o impacto positivo das leis acima mencionadas no “*Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*” (versão preliminar), no item 1 (um), que apresenta os “Cuidados e educação na primeira infância” e faz referência ao aumento da taxa de matrícula e de frequência como um avanço na oferta da educação escolar como um direito e princípio básico de cidadania. Tal informação nos ajuda a refletir como, a longo prazo, o número de matrículas tende não só a aumentar, mas que a obrigatoriedade pode assegurar maior permanência da criança na escola.

Outro documento também gerou impacto positivo na educação: o novo *Plano Nacional de Educação (PNE)*, de 2014. Ele define como metas a universalização da educação infantil até 2016 e a ampliação da oferta de creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos e 80% (oitenta por cento) de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos até o final da vigência do plano. Vale ressaltar que, apesar dessa separação entre creche e pré-escola, a mesma escola pode ofertar a educação para crianças de até cinco anos, podendo, cada município, organizá-la de acordo com a sua necessidade.

Se agora temos uma escola de Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e a tentativa de universalização desse segmento, podemos pensar: o que é necessário realizar na escola para que se rompa com o assistencialismo até então existente? Diante de uma escola de Educação Infantil, devemos ensinar? É possível ensinar na Educação Infantil? Para respondermos essas perguntas recorreremos à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, naquilo que ambas afirmam: o papel do ensino na promoção do desenvolvimento dos indivíduos.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

Para abordarmos as relações entre a educação infantil, a pedagogia histórico-crítica e a transmissão, pela escola, dos conhecimentos historicamente sistematizados, versaremos a respeito da educação escolar como atividade de trabalho. Anteriormente, no capítulo 1, já definimos o conceito de trabalho e a importância fundamental que ele manteve no desenvolvimento dos seres humanos e da própria humanidade. Feito isso, é possível indagar: Mas qual seria a relação entre trabalho e educação? A educação corresponderia a qual tipo de trabalho? Porque essa definição é importante para a educação?

Historicamente, a escola foi sendo constituída como um local responsável por transmitir o conhecimento científico produzido pela humanidade. No entanto, nem todos os indivíduos tiveram acesso a ela igualmente. Em uma sociedade marcada por fortes disparidades econômicas, a educação escolar esteve restrita a pessoas de uma camada social mais privilegiada (SAVIANI, 2005; 2006) e a Educação Infantil, no bojo do processo histórico, também se manteve apartada (PASQUALINI, 2006).

Para Saviani (2006) várias teorias pedagógicas²⁴ tentaram explicar a escola e o problema da marginalidade social produzida, mesmo com a existência dela. No entanto, nenhuma propôs um modelo de superação, envolvendo-se, assim, apenas com a crítica, isto é, com a discussão de ideias sobre a escola e a relação dela com fracasso dos indivíduos. A pedagogia histórico-crítica, na direção contrária, está inserida no debate da perspectiva crítica sobre essa temática, pois faz parte das teorias críticas da educação que observam a escola dentro de um movimento histórico, pontuando seus limites e propondo avanços nesse campo. Sobre a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2005, p. 93) afirma:

Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

De acordo com Saviane (2006), a escola precisa ser analisada dentro do seu contexto histórico. Mas o que isso significa? Sabemos que a escola não é a mesma para todos e, como toda instituição dentro de uma sociedade que apresenta desigualdades, também sofre a influência dessa segregação. Assim, ela pode perpetuar diversas formas de exclusão, ou

²⁴ No trabalho não abordaremos todas as teorias pedagógicas anunciadas pelo autor. Para mais informação, indicamos o livro “Escola e democracia”, de 2006.

promover meios de superação. E pensando nesse contexto para a Educação Básica, há diferenças muito marcantes se compararmos a qualidade do investimento adotado nas escolas públicas com aquilo que é oferecido pelas escolas particulares, ou, voltando a outro momento histórico, a dicotomia daquilo que ainda se entende por creche em contraposição à pré-escola no ideário educacional.

Aqui, não estamos defendendo as escolas particulares, bem como afirmando que a educação promovida dentro da escola pública seja necessariamente de má qualidade. A questão levantada é que, muitas vezes, as crianças das camadas populares têm acesso ao conhecimento (cultura) quase que, exclusivamente, por meio dela. E, nesse contexto, para que certo *status* social seja mantido, existe o interesse de uma parcela da população em manter a distinção entre o tipo de escola destinado aos mais pobres daquela oferecida aos mais ricos. Sobre a escola, Duarte (2001, p. 51) afirma que ela “se faz extremamente necessária tanto à reprodução dos indivíduos na vida cotidiana (o trabalho educativo como atividade orgânica da vida cotidiana), quanto à participação desses indivíduos na produção e reprodução das esferas não-cotidianas”.

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade. Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANE, 2006, p. 30).

Nessa direção, e compreendendo a escola dentro do seu movimento histórico e constituída por inúmeras contradições, podemos refletir: O que a aproxima e o que a afasta de sua principal característica? O que acontece em seu interior que ajuda a estabelecer relações de exclusão ou meios de superação? Qual seria a natureza da escola? Por que a escola promove o desenvolvimento da humanização e o que isso significa? Como fica a Educação Infantil, nesse contexto, com sua história de assistencialismo e educação informal? Qual é o papel do ensino e do professor?

Para respondermos às questões apresentadas, partiremos da análise feita por Saviani (2005) em seu livro “*Pedagogia histórico-crítica*”. Na obra, ele descreve o que compõe a natureza e a especificidade da educação. Para definir qual seria essa natureza, o autor se

remete ao conceito de trabalho, explicando que o homem, ao agir sobre o meio no qual vive, produz as condições das quais necessita para manter a vida e, para continuar sobrevivendo precisa, obrigatoriamente, manter essa contínua relação de transformação com o ambiente. Dessa ação, antecipada mentalmente, resulta a produção de objetos materiais e de elementos não materiais, como a cultura, que ele define no excerto abaixo:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2005, p.12).

Assim, a natureza da educação corresponderia, de acordo com Saviani (2005, p.12), a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber”. Portanto, ela se localizaria na elaboração de conhecimento a partir de uma ação propositada, ou seja, com uma finalidade específica. Nessa direção, se o trabalho é essencial à reprodução da coletiva vida humana, a educação é importante para a produção intelectual de cada indivíduo. Em outras palavras, aquilo que não é provido pela natureza precisa ser, necessariamente, construído, no plano da consciência, pelos seres humanos e transmitido aos demais membros da nossa espécie.

Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Se a natureza da educação diz respeito à produção do saber, sua especificidade está em transmitir esse conhecimento e encontrar os meios mais adequados para sua realização, com vista à produção da segunda natureza humana, ou seja, aquela que não é dada ao homem, mas precisa por ele ser adquirida (SAVIANI, 2005). É nessa direção que fazemos a defesa sobre a importância da sistematização na instituição escolar, com o ensino daquilo que seja essencial à humanização dos indivíduos e importante para a reprodução da cultura, pois “ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Está a questão central da pedagogia escolar” (SAVIANI, 2005, p. 75).

Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores da complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (ARCE e MARTINS, 2010, p. 55)

Assim, se a escola é o local do ensino e do saber, ela “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p.14). A partir dessa afirmação, e com respaldo nos estudos feitos por Pasqualini (2006), ressaltamos que, por muito tempo, a Educação Infantil, com sua trajetória assistencial, ficou apartada do saber mais elaborado e a criança mais pobre afastada da cultura mais erudita. E, nos dias atuais, apesar do grande avanço teórico nesse campo e da frequente defesa sobre a importância do ensino, as ações espontâneas ainda tomam parte das escolas que recebem as crianças pequenas. Sobre pedagogia e escola, o autor afirma que:

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso, distingo entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico (SAVIANI, 2005, p 75).

Diante dessa assertiva, se a escola é o local organizado para o ensino, radica aqui o imprescindível papel do professor. Tomemos como exemplo a produção e transmissão do conhecimento. Cada nova geração que nasce, precisa dele de apropriar para ter acesso à história e fazer parte dela, mas, contudo, não consegue realizar tal tarefa sozinha, sobretudo, pela limitação do tempo da vida humana. Ele, nessa direção, é aquele que acumula parte da cultura produzida ao longo do tempo, trazendo consigo os processos intelectuais necessários à formação do que é essencial à humanização dos indivíduos. Assim, sabendo da importância que tem, em uma sociedade dividida em classes sociais, precisa estabelecer compromisso com a importante função social que exerce.

Ele precisa, para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduo, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando os

indivíduos (DUARTE, 2001, p 51).

Em documentos oficiais, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), que está inserido nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, de 2013, verificamos uma ideia defendida do que deva ser a “escola para a Educação Infantil”. Em ambos, existe a presença de alguns conteúdos, em forma de artigos, que dispõem sobre temas a serem considerados. Não discorreremos sobre todos, dada a proposta desse trabalho e o limite para a exposição dos temas. Assim, apresentaremos três deles que julgamos ser essenciais para a discussão do que seja a educação na infância e sobre do ensino.

O primeiro diz respeito à afirmação sobre a existência de um *currículo* na Educação Infantil. Sobre isso, o segundo documento referido acima, em seu artigo terceiro, esclarece que ele “é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 86). No mesmo texto, encontramos outras definições sobre o mesmo termo como: proposta pedagógica e projeto pedagógico.

Em seu artigo de número quatro, verificamos a defesa da criança e seu papel como centro do planejamento escolar. Nele, ela é considerada “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade social e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende” (BRASIL, 2013, p. 86). Em outras palavras, o currículo deverá ser organizado a partir das experiências do cotidiano e tendo como referência os sujeitos envolvidos.

Para o terceiro, apresentado em seu artigo de número nove, a escola deve garantir a vivência da criança, individual ou coletivamente, aos mais diversos tipos de experiências, materiais, linguagens e conhecimentos, que tenham como eixos norteadores as interações e brincadeiras, nos quais ela aprenda sobre as relações pessoais e os cuidados que precisa manter consigo, com o outro e com o ambiente, no convívio e no respeito à diversidade.

Analisando a questão do brincar, na Educação Infantil, Martins (2010, p. 67) afirma que:

A importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ficar circunscrita ao fato de a criança gostar de se divertir, uma vez que essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que se efetivem, imprescindível a participação do adulto; no âmbito escolar, do professor, elo insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado. Urge a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre o brincar e sobre as brincadeiras para que, aí sim, elas se coloquem a serviço do desenvolvimento infantil.

Contra-pondo-nos aos documentos oficiais, e a partir dos pressupostos da pedagogia

histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, defendemos a importância de um currículo, mas que busque ensinar primeiro, antes de se articular com o conhecimento que a criança traz à escola, justamente por este ser, muitas vezes, dotado de senso comum. Desse modo, a organização curricular serve para sistematizar aquilo que de mais essencial precisa ser transmitido, não partindo da experiência individual, mas sim da prática coletiva, na defesa de se superar o caráter espontâneo da educação (MARTINS, 2011).

Também reconhecemos a importância da criança e de seus direitos, das brincadeiras e interações, mas fazemos a defesa da figura do professor como essencial na atividade de ensino e na transmissão do conhecimento. Assim, o currículo se organizaria não a partir da criança e do que ela “quer aprender”, mas, sobretudo, daquilo que o professor precisa ensinar e é considerado como conteúdo importante para o desenvolvimento humano. Ou seja, o que se aprende é imprescindível não apenas para os anos iniciais da Educação Infantil e momentos posteriores da escolarização, mas para o próprio processo de humanização.

Essa afirmação se justifica no fato de que, conforme indicado em estudos de Martins (2013a), a educação escolar opera, decisivamente, na promoção do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, promovendo principalmente, a complexificação das funções psíquicas, a saber: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento que, como já apresentado no capítulo dois, funcionam em conjunto como, constituindo, assim, o psiquismo humano. Tendo em vista os objetivos deste estudo, nosso foco se volta para a análise da memória em suas relações com o “ensino” empregado na Educação Infantil em crianças com idade de quatro e cinco anos.

Vale ressaltar que não estamos defendendo que a escola de Educação Infantil ensine à criança pequena formas de memorização que sejam incompatíveis com seu próprio estágio de desenvolvimento, de modo mecânico e repetitivo. No entanto, os indivíduos só aprendem a ler e a escrever a partir do contato com o próprio conteúdo. Nessa direção, o que estamos querendo destacar é que, a partir de estudos de Vigotski (2007), descobriu-se que a criança nessa idade apresenta a capacidade de fazer o uso de mnemotécnicas, sendo elas, consideravelmente, importantes para o aprendizado da linguagem escrita.

Desse modo, a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural e do respaldo pedagógico, a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, fazemos a defesa da importância do ensino na Educação Infantil, ou seja, da transmissão do saber escolar, como fator relevante para o processo de humanização dos indivíduos e desenvolvimento de sua memória. No entanto, para que tal o processo se efetive qualitativamente, é necessário ter em

vista a sistematização do conhecimento, atentando-se para sua forma e conteúdo. É sobre esse tema que discorreremos a seguir.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

Para que seja possível elucidar como o ensino de conteúdos escolares promove o desenvolvimento da memória, abordaremos esse tópico em três partes. Na primeira, faremos uma breve exposição sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Na sequência, relataremos quatro experiências que vivenciei como professora da Educação Infantil e julgamos importante para a compreensão a cerca do processo de memorização. Em seguida, para finalizar, abarcaremos o importante papel que o ensino sistematizado e o professor tem à medida que a escola é “(...)compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista (SAVIANI, 2005, p. 103).

A periodização do desenvolvimento infantil

A organização das atividades de ensino não pode ser realizada apartada da compreensão do que sejam os períodos de desenvolvimento pelas quais a criança passa de 0 aos 7 anos. Em cada uma das etapas, a criança opera de acordo com uma atividade principal, que dirige e guia suas ações. São elas: comunicação íntima pessoal, atividade objetal manipulatória, o jogo de papéis sociais e a atividade de estudo. Destacamos que tais períodos não correspondem somente a aspectos biológicos de maturação, nem tampouco a processos naturais de evolução individual²⁵.

Para a compreensão da periodização do desenvolvimento infantil, utilizaremos o trabalho de Pasqualini (2006) e de seus estudos a partir das obras de Vigotski e Luria (1996) e Elkonin (1987). Aqui, não faremos a exposição, com aprofundamento, de nenhum dos períodos, sendo importante, para esse trabalho, apresentar que tais etapas se encontram

²⁵Nesse trabalho não abordaremos, com mais profundidade, a periodização do desenvolvimento infantil. Assim, indicamos a leitura da obra “Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin, 2006, de Juliana Campregher Pasqualin,.

presentes no crescimento da criança pequena, dirigem as ações realizadas por ela dentro e fora do ambiente escolar e que, no centro de cada uma delas, encontra-se a formação das características para a constituição de uma nova etapa.

A periodização do desenvolvimento diz respeito às leis de transição de uma fase a outra, a partir das apropriações culturais que os indivíduos realizam na infância, na qual as crianças vão adquirindo novas experiências na relação com os objetos e com as demais pessoas. Na primeira infância, que vai de zero até mais ou menos os três anos, destacamos a relação emocional do bebê com os adultos, com os quais convive, e a manipulação de objetos como o contato inicial do sujeito com o mundo. Além disso, começam a surgir as primeiras formas de comunicação e de linguagem e o destaque para comportamentos de birra e teimosia.

Superadas algumas reações esperadas do momento anterior, a idade pré-escolar surge tendo como atividade principal os “jogos de papéis sociais”. Nesse momento, a criança não manipula apenas os objetos, mas quer descobrir sua função social. Com a oralidade mais desenvolvida, dirige suas ações por meio da linguagem. É nesse período também que, para assimilar o mundo, começam a imitar as relações das pessoas e seus modos de comportamento representando, nas brincadeiras, as condutas dos adultos.

No último período, enfatizamos a importância da atividade de estudo. De acordo com Pasqualini (2006), as relações das crianças com os adultos se tornam mais mediatizadas (mediação) nesse período, ao contrário do caráter mais imediato que existia entre eles nas etapas anteriores. A criança passa a assimilar conteúdos e novos conhecimentos de maneira mais organizada. Apesar de a atividade de estudo ser representada a partir dos sete anos, os elementos para sua formação já estavam sendo produzidos na etapa anterior, ou seja, na idade denominada pré-escolar. De acordo com Martins (2010, p. 53)

(...) o reconhecimento da importância das atividades principais no transcurso periódico do desenvolvimento não deve circunscrever-se à aparência de sua realização autônoma. Para que se efetivem como possibilidade desenvolvimentista, elas requerem interiorizações dos conteúdos culturais e, conseqüentemente, a participação do adulto. A ele comete o papel condutor e organizador dessa trajetória pela proposição de atividades que operam na mais vasta gama de processos psíquicos, que sustentam a vida psicológica da criança. Com isso estamos afirmando a necessidade do ensino no processo de desenvolvimento infantil, e não a partir ou ao lado dele.

Mas, o que isso significa? Diante do excerto, a autora (re)coloca o papel que o professor e o ensino tem nas atividades realizadas com a criança na Educação Infantil. No

entanto, partindo do pressuposto que para se humanizarem os indivíduos precisam ter acesso ao conhecimento e sabendo que a escola não é a mesma para todos, a idade da criança pode indicar em que período de desenvolvimento ela deveria se encontrar, mas não representa, com fidedignidade, que atividade principal orienta seu comportamento. O professor, diante disso, precisa compreender os estágios de periodização infantil e observar os aspectos de conduta dos seus alunos, buscando intervir, da melhor maneira possível, para promovê-lo.

Pensando em nossa criança de quatro e cinco anos, no contexto da escola, podemos afirmar que, tendo as melhores condições de contato com a cultura erudita, ela estaria superando o período inicial, passando para o estágio de desenvolvimento que representasse os “jogos de papéis sociais”, em que não apenas manipulasse os objetos, mas fosse descobrindo sua função social, além da imitação do comportamento adulto para simbolizar seu universo infantil. Superadas essas duas fases, ela daria início a terceira etapa, cuja principal correspondência se tornaria a atividade de estudo, com o aumento progressivo e gradual de tarefas mais cada vez mais complexas da vida escolar.

Portanto, na transição entre a segunda e a terceira fase da periodização infantil que a memória involuntária pode ser desenvolvida em memória voluntária, pois uma etapa vai gestando os elementos que irão emergir nas posteriores. Assim, a criança até pode manusear objetos, mas ela sente a necessidade, pela curiosidade natural, em descobrir para que são utilizados. Nesse momento, os processos psicológicos elementares vão sendo suplantados, aos poucos, por funções psíquicas mais complexas, pois a atividades, com o uso de signos, tornam-se cada vez mais frequentes nessa faixa etária, o que possibilita a relação com o início do processo de alfabetização. É sobre que discorreremos a seguir.

Experiência número 1

Quando lecionei para crianças da quarta etapa, com idade de quatro anos, em uma escola municipal, no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2011, trabalhei conteúdos de Língua Portuguesa. A partir deles, selecionei alguns elementos para serem ensinados que julgava importante para o princípio do processo de alfabetização. Sendo: 1) observação da língua escrita no ambiente escolar; 2) função social da escrita; 3) o ensino da letra inicial do próprio nome e dos demais colegas da turma a partir das letras do alfabeto; e 4) a escrita do próprio nome.

Destaco que, nessa turma, já no início do ano, havia crianças que “escreviam” letras junto com a representação gráfica nos denominados “desenhos livres”, feitos por mim,

inicialmente, para verificar esse tipo de desenvolvimento. Quando eu perguntava o que estava sendo desenhado, algumas respondiam que eram letras, sem saber seu nome, outras não sabiam o que significavam. Outras respostas se voltavam para aquilo que a criança estava visualizando no momento, como o próprio alfabeto, o nome da escola contido no uniforme e em outros objetos, como os livros de histórias infantis e a apostila usada por eles. Assim, todo e qualquer tipo de conhecimento que esse aluno trazia à escola era proveniente, ou do processo anterior de escolarização, ou da experiência vivenciada em outro espaço, como o ambiente familiar. Aqui, como afirmou Saviani (2006) estamos diante do primeiro passo: *a prática social*.

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e aluno. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 2006, p 70).

Feito isso, seguimos, então, para o segundo momento: *a problematização*. Perguntei para crianças sobre como e para que utilizamos as letras do alfabeto, se elas sabiam escrever e se gostavam de realizar essa atividade, ou seja, estava diante a função social da escrita. Percebi, também, que o conhecimento que as crianças já traziam à sala de aula, sobre esse conteúdo, era limitado, e que, geralmente, a pouca informação que se tinha a respeito das letras é que elas eram mais “para ler” do que “para escrever”. O resultado pode ser compreendido, se pensarmos que, na escola, fazemos leitura diária de livros de literatura para as crianças e neles há a presença do alfabeto. O professor, assim, lê as letras para os alunos e as exhibe, mais do que as escreve.

O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (...). Caberia, nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo estágio de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 2006, p 71).

Depois da problematização, passamos ao terceiro ponto: *a instrumentalização*. Assim, saímos pela escola para “olhar”, em outros espaços, a presença do “abecedário”. As observações feitas por elas não eram suficientes, sendo necessário chamar a atenção para os locais onde se encontravam letras, palavras e até mesmo textos. Diante dessa verificação,

inicie o trabalho com o ensino das letras. Todos os dias fazíamos a rotina de cantar e, dentre as cantigas, sempre estava presente a “música do alfabeto” e a observação de suas letras em um painel na sala de aula. A partir das conversas, as atividades sobre esse tema foram, gradualmente, sendo ampliadas.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (...). trata-se da apropriação pelas camadas populares da ferramentas culturais necessárias à luta social (...) (SAVIANI, 2006, p. 71).

Dentre as atividades realizadas com as crianças, tendo em vista a apropriação dos conteúdos por parte delas, destaco: chamada diária para verificar a presença dos alunos, leitura de materiais sobre o alfabeto, músicas sobre os nomes, uso de crachás, apresentação de materiais móveis, construção com massinhas e palitos de sorvete, escrita com giz de cal, brincadeiras com bolas e cordas para se “andar” sobre elas, associação da própria letra com a de animais, desenho dirigido com a escrita das letras dos personagens, uso de areia e de formas plástica, escrita em caixa de areia, cópia do nome, ou mesmo escrita feita por cima dele.

Todas essas atividades, dentre outras, foram feitas ao longo de um semestre para que as crianças conseguissem memorizar a letra inicial do seu nome, dos demais alunos da sala e de alguns animais e compreendessem, inicialmente, que aquilo que nós podemos falar também poderia ser “desenhado” (escrito). No final da realização dessas ações pedagógicas, grande parte das crianças “memorizaram” as letras do alfabeto, à medida que sabiam também sobre as letras dos demais colegas da turma, além de aprender a escrever não somente a letra inicial do seu nome, mas ele como um todo, com o uso inicial de um modelo. É aqui que podemos definir o quarto passo ou *catarse*. Nas palavras de Saviani (2006, p. 72), “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Aos poucos, as crianças foram se apropriando dos termos ler e escrever e os empregando em suas ações, como em falas: “agora eu vou ler para você”, “o que você está escrevendo, professora?”, “vou escrever minha letra aqui” etc. Assim, sua atenção para esse tipo de conteúdo foi aumentando à medida que seu repertório sobre o conhecimento das letras do alfabeto foi se ampliando. Nesse momento, a criança passa a imitar a ação que eu desenvolvia em minhas atividades diárias, empregando também as palavras desse contexto. É

aqui que, o que chama a atenção, ao poucos, vai se tornando conteúdo da memória.

Partindo dessa experiência, observei que, quando as crianças percebiam que eu estava escrevendo em meu caderno, elas se aproximavam para perguntar o que eu estava fazendo e por qual motivo. Eu esclarecia que estava registrando sobre o que havia acontecido em nossa aula. Depois de um tempo, e após terem se apropriado mais dos elementos sobre a língua escrita, quando elas se dirigiam a mim, diante da ação de me ver escrever, elas agora queriam saber o que havia sido escrito, afinal, elas já sabiam o que me motivava e o que as interessava, nesse momento, era o seu conteúdo. Aqui encerra nosso quinto passo como ponto de chegada ou a própria *prática social*, na qual Saviani (2006, p.72) conclui que

Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos acendem ao nível sincrético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (...) em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Aos poucos, as crianças vão percebendo que o que pode ser “falado” e “pensado” também pode ser escrito. A escrita, nesse sentido, pode ser compreendida como a extensão da memória. Assim, à medida que a criança começa a fazer suas primeiras tentativas de grafia, como o exemplo do próprio nome, vai aos poucos, internalizando um conteúdo, inicialmente, externo e mecânico. O desenho das letras vai aparecendo com uma correspondência sonora e ganhando significados nas representações gráficas. Ela passa a observar a presença do alfabeto em locais que, até então, não lhe chamavam a atenção. Ela quer saber o que o adulto escreve, como também passa a pedir que ele escreva para ela, sobre algo que esteja pensando ou tenha vontade de comunicar.

Experiência número 2

Certa vez, para não me esquecer de fazer uma determinada coisa, escolhi uma letra e a escrevi na mão. Um aluno, observando que eu havia escrito algo na pele, perguntou-me: “Professora, que letra é essa?” e “Por que você a escreveu ela aí?”. Se até esse momento, ele presenciou a escrita das letras em locais como no caderno, na lousa, e até mesmo no chão, vê-la em outro lugar, que não o habitual, tornou-se objeto de sua atenção. Eu respondi que precisava fazer uma determinada coisa e, para não esquecer, escrevi a letra no corpo. Essa seria a minha lembrança.

Passados alguns dias, escrevi outra letra em minha mão. Nesse instante, o mesmo aluno, que notava a minha ação, aproximou-se da minha mesa para saber do que eu precisava lembrar. Se no primeiro momento ele queria saber o motivo, no segundo, já sabia que “escrever na mão”, nesse caso, estava voltado para um ato de lembrança porque era isso que eu havia ensinado a ele. Como toda criança curiosa e diante de uma nova experiência, qualquer atividade que fizesse destaque a escrita e a leitura de letras e palavras, feitas por algum adulto, nesse momento, seriam conteúdos que chamariam sua atenção. É nesse período, portanto, que a criança vai memorizando, involuntariamente, novos conhecimentos. Segundo Luria (1981, p. 17) “a criança pequena pensa em termos de formas visuais de percepção e memória, ou, em outras palavras, ela pensa por meio da recordação”.

Os conteúdos ensinados na Educação Infantil, geralmente, são apropriados pelas crianças de forma “espontânea”, por parte da criança, em atividades que envolvem músicas, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras, atividades artísticas etc. Ela não tem qualquer intenção de memorizar, como não sente a necessidade de realizar tal ato para participar de uma tarefa ou situação pedagógica. Nesse caso, a ação intencional, de fazer a criança se apropriar dos conteúdos, é exclusivamente do professor. É ele que deve selecionar o que a criança precisa aprender, de acordo com a sua faixa etária, e que seja importante para o desenvolvimento de sua memória voluntária.

Experiência número 3

Em outra atividade, sobre o ensino da escrita da letra inicial do próprio nome, constatei a importância da fala na direção e organização da atividade gráfica. Após desenhar algumas letras no chão, com giz de cal, fui direcionando o caminho que a criança deveria percorrer de acordo com a escrita da mesma. Primeiro, elas andaram sozinhas e depois realizaram o percurso usando uma bola. Feita a atividade no espaço externo, dirigimo-nos até a sala de aula para escrever na lousa. Chamei uma criança por vez e fiz o modelo da sua letra para cópia. Algumas delas conseguiam copiar sem precisar de ajuda, para outras era necessário orientar a ação.

Houve uma criança que não conseguia escrever sua letra inicial. Nesse caso, era a letra “A”. Primeiro, fiz o modelo para a tentativa de cópia. Observando que a mesma continuava com dificuldade, escrevi novamente, mas agora dirigindo a minha ação com a pronúncia da frase: “Sobe, desce e corta no meio” (que é o meio pela qual escrevemos essa letra bastão ou forma maiúscula). Pedi que a criança tentasse escrever sua letra de novo. Percebendo que ela

encontrava um “obstáculo”, fui exprimindo oralmente a mesma frase. Inicialmente, ela escreveu com insegurança, sendo preciso incentiva-la mais de uma vez até que, aos poucos, ela mesma, fosse pronunciando a sentença ouvida para escrever, agora, sem auxílio.

Fiz isso com todas as letras iniciais do nome dos alunos. Pra cada uma, produzia uma determinada oração que corresponderia ao modo pelo qual a criança deveria representá-la. A partir disso, verifiquei que os alunos falavam para si mesmos como a letra deveria ser escrita, como meio de auxiliá-los, bem como pediam para que eu mencionasse isso também enquanto escreviam como forma de brincadeira. Em outros momentos, mesmo já tendo memorizado a escrita da letra, algumas crianças continuavam pronunciando a sentença oralmente, mesmo depois que as dificuldades originais foram.

Experiência número 4

Em uma situação de escrita do próprio nome, a partir do modelo representado em um crachá, presenciei a discussão entre duas crianças, tendo como motivo a letra inicial. Uma das crianças, inconformada por ver a letra “M” na placa da colega da turma, começou a chorar, alegando que ela não poderia ser de outra pessoa, pois pertencia ao nome da sua mãe. Apesar das atividades com as letras móveis terem sido feitas diariamente e de algumas crianças apresentarem a mesma letra inicial, esse aluno ainda não tinha conseguido estabelecer uma generalização sobre esse tipo de conteúdo.

Esse aluno sabia que os nomes de alguns colegas se iniciavam com a mesma letra, mas foi somente a partir de sua experiência individual, que ele encontrou um “problema”. Escrever o nome da mãe dele e compará-lo com o de outros amigos com a letra “M” o ajudou a perceber que a mesma letra poderia estar presente em outros objetos. Atividades de associação da letra dos animais com as letras das crianças também estimulou a diferenciação desse tipo de pensamento, pois, além desse ser um conteúdo de bastante atenção no mundo infantil, as crianças ficam curiosas para saber a qual animal sua letra pertence.

Pensando na organização do ensino, e a partir das considerações feitas pela autora, damos destaque ao desenvolvimento da linguagem oral, antes dos três anos de idade, e da escrita, com o ensino de signos, como função psíquica importante para o desenvolvimento da criança a partir dos quatro anos. Isto porque os aperfeiçoamentos da fala e da representação gráfica cumprem uma tripla função: “como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social dos homens, como meio de comunicação e como ferramenta do

pensamento” (MARTINS, 2010, p. 65).

O quarto ano de vida é profundamente marcado pela exploração de possibilidades e limites (de pessoas, objetos, situações etc), dado frequentemente identificado pela curiosidade infantil. Essa manifestação, social por natureza, é a expressão da ampliação do universo de significados adquiridos (...). Com o intenso desenvolvimento da linguagem, a imagem sensorial do mundo passa a ser denominada pelas palavras que, progressivamente, vão alcançando status de ideias e ampliando as possibilidades para significações mais amplas (MARTINS, 2010, p. 64).

Nessa direção, podemos compreender a linguagem como um sistema de signos que possibilita aos seres humanos a comunicação de ideias, o intercâmbio de objetos, a formação de pensamentos e a regulação do próprio comportamento. Isto porque com a transformação da natureza, os indivíduos produziram imagens, a partir da fabricação de objetos do mundo real, no plano da consciência. A função da linguagem estava, justamente, em representar esse objeto, de forma mental ou escrita, diante de sua ausência. Nascia aqui a formação do signo. Mas como a imagem se converte em signo? Ela se converte a partir do momento em que é associamos uma palavra denominadora (MARTINS, 2010).

O signo possibilitou ao homem se libertar da sensorialidade imediata e concreta do mundo material, à medida que, de modo abstrato, substituiu os objetos. Aos poucos, estes foram sendo representados por meio de um sinal, como uma imagem de algo contido nela, mas ao mesmo tempo ausente dela (VYGOTSKY e LURIA, 1996). A relação com o que não está presente, mas pode ser operado mentalmente, propiciou o desenvolvimento da memória figurativa. Assim, a linguagem oral, como representação de primeira ordem, foi abrindo espaço para a linguagem escrita, como representação do oral pela técnica. Nesse contexto, as palavras, como a menor unidade da linguagem, vão se convertendo em signos, não sendo mais mera extensão dos objetos.

Conjuntamente com a elaboração da linguagem, temos a formação do pensamento. E, em seu conteúdo, verificamos a formação de ideias como o reflexo (imagem) da realidade concreta, representada pela palavra na consciência. Tais ideias seriam os juízos que temos e fazemos sobre as coisas e as pessoas, isto é, que conceitos são formulados sobre a realidade a partir de nossas experiências. No plano da consciência humana, existem diversos tipos deles: efetivo ou motor vívido, figurativo e abstrato (MARTINS, 2011). Tendo como objeto analisar a relação dessa função psíquica com a memória, abarcaremos apenas o último:

A consciência humana é primordialmente linguística, dado fundante da afirmação vigotskiana segundo a qual todo o pensamento é verbal, ou seja, da

proposição da linguagem como instrumento essencial do pensamento. A promoção do desenvolvimento da linguagem é uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas, uma vez que por seu intermédio ela não assimila apenas signos verbais (palavras), mas, sobretudo, elabora as significações socialmente construídas que os mesmos representam. Essas apropriações marcam qualitativamente seu processo de exploração e construção do conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, possibilitando formas culturais de desenvolvimento (MARTINS, 2010, p. 65).

O pensamento abstrato pode ser dividido em empírico e teórico (ou conceitual). O primeiro deriva diretamente da atividade prática dos indivíduos e abarca a identidade e características do objeto tal como se revela em sua existência presente e imediata, ou seja, indica aquilo que o fenômeno é. No segundo, existe a apreensão do objeto em sua origem, formação e transformação por meio de conceitos. Nesse tipo de pensamento o objetivo é analisar o fenômeno tal como é, tendo em vista compreender como poderá vir a ser diferente em seu percurso de desenvolvimento. Nessa direção, podemos perguntar: o que faz o indivíduo pensar? Segundo Martins (2010, p. 66)

As representações formadas na base das atividades práticas estabelecem condições para se realizar o que chamamos de pensamento. O pensamento empírico, como forma primária de pensamento, se constitui desse processo, que transforma as imagens captadas pelos sentidos numa expressão verbal mentalizada. Esse tipo de pensamento, predominante na idade pré-escolar, permite o conhecimento do imediato na realidade, daquilo que se vincula diretamente ao plano concreto das imagens (...). Apesar da amplitude e importância do pensamento empírico, ele ainda não é suficiente para a apreensão da realidade em sua complexidade, para isso é necessário o desenvolvimento do pensamento teórico, próprio de momentos posteriores à infância.

Nesse sentido, para que o sujeito pense, ele precisa estar diante de um obstáculo, ou seja, a natureza da atividade precisa trazer “problemas” a ele. É assim que a situação produz uma tarefa a ser resolvida, para a satisfação de um fim. Analisando a situação-problema, o sujeito define estratégias de como deve agir (VIGOTSKI, 2010). Dentre as operações racionais que ele faz, temos: análise/síntese, comparação, generalização e abstração. No processo de análise, há divisão mental do todo (problema) em suas partes e, na síntese, unificação das partes num sistema único. Na comparação, o estabelecimento de semelhanças e diferenças, a partir da análise e síntese-classificação, passa a ser estabelecido (MARTINS, 2011).

Após esses dois processos, a generalização tem a função de identificar as propriedades gerais dos objetos, transpondo-os para outros que lhe sejam semelhantes, isto é, a imagem do objeto em suas vinculações internas, permitindo assim, a formação do pensamento abstrato.

Em linhas gerais, o percurso do pensamento corresponde à formulação de ideias em conceitos e desses em juízos, refletindo a imagem da realidade concreta, representada agora pela palavra. Tal imagem, agora no plano da consciência, pode ser evocada, com o uso da memória mediada:

É em torno dos cinco anos que a criança começa a se preocupar em transpor sua representação mental para o plano concreto das imagens e realizações e, com isso, aumenta sua exigência em relação à execução de inúmeras tarefas. Em momentos anteriores de seu desenvolvimento, o primeiro desafio psíquico que lhe é imposto implica a construção de representações mentais acerca dos objetos e fenômenos que compõem a realidade objetiva. Diferentemente, agora, expressando a complexidade de seu psiquismo, desponta um segundo desafio, qual seja, objetivar tais representações mentais (MARTINS, 2010, p.75).

Em crianças de cinco anos, já observamos a produção de desenhos que se destinam a presentear seus professores, por exemplo. A criança, ainda não sabendo escrever, pede para que um adulto mais próximo registre aquilo que é conteúdo de sua consciência. Em outras palavras, aquilo que ela quer dizer, mas não por meio da fala, agora pode ser escrito. Ela não domina ainda esse tipo de sistema, mas já sabe que pode utilizá-lo para expressar suas ideias e transmitir seus pensamentos.

Se nas atividades gráficas, aos quatro anos, as crianças desenhavam letras de maneira espontânea e aleatória, sem nenhum sentido pessoal, com o ensino do alfabeto e de ações para o desenvolvimento de técnicas mnemônicas, ela começa a se esforçar para aprender as letras e utilizá-las em outras situações. Fazer um desenho em forma de carta, por exemplo, exprime que a criança, além de já saber sobre a função social da escrita, é capaz de elaborar frases mentais, fazendo uso de tal capacidade com intencionalidade.

Destarte, para que o professor consiga promover o desenvolvimento da memória de seus alunos, bem como ensiná-los a fazer uso de técnicas mnemônicas, é necessário que, primeiramente, ele assuma seu papel como transmissor de conhecimento e compreenda, também sobre a periodização do desenvolvimento infantil, selecione os conteúdos que deseja transmitir dentro de um determinado tempo, organize a sequência didática deles e estabeleça formas de ensino com atividades lúdicas cada vez mais elaboradas, sem perder de vista a intencionalidade de sua ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, aportado nas premissas da psicologia histórico-cultural e dos pressupostos da pedagogia histórico crítica, buscamos apresentar como o ensino de conteúdos escolares, a partir da Educação Infantil, amplia, qualitativamente, a memória da criança pequena e como tal desenvolvimento é condição indispensável para apropriação da cultura de um modo geral, sendo necessária para que os indivíduos se humanizem. Defendemos o processo de humanização ao evidenciar que os sujeitos, para estarem inseridos na história, precisam ter acesso ao que de mais elevado já tenha sido produzido no campo material e intelectual. A escola, nessa direção, e enquanto instituição responsável pela transmissão cultural, precisa exercer sua função de disponibilizar os meios mais adequados para a difusão do conhecimento.

Assim, o que a humanidade, coletivamente, demorou milhões de anos para criar, a criança traz em si, particularmente, como potencialidade para desenvolver. É este, por exemplo, a questão sobre a memória. A memória foi engendrada no processo de trabalho, na qual o conjunto dos homens, diante da necessidade de “guardar” uma imagem que não poderia ser esquecida, porque deveria ser utilizada em outro momento, criaram meios para recordar suas ações, produzindo, de forma elementar, mecanismos de memorização. Essa relação metabólica do homem com seu ambiente, portanto, e, sobretudo, a confecção de instrumentos para a realização da mesma, promoveu o desenvolvimento dessa função de registro.

Os objetos empregados nas atividades sociais acumulavam as ações desenvolvidas historicamente e, nesse sentido, cada geração que entrasse em contato com aquilo que já tivesse sido produzido, se relacionaria com a “memória” da sua própria história. No entanto, existe uma diferença significativa sobre o tipo de uso que os animais e seres humanos fazem da memória e dos instrumentos. Para os animais, como elemento biológico e hereditário, ambos não passaram de meio limitado de orientação para satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Nos seres humanos, como traço inicial de herança genética, ela pode ser elevada à patamares cada vez mais complexos à medida que possibilitou a transferência de um comportamento pela possibilidade de sua transmissão. Isso foi possível com o emprego de utensílios materiais, mas, além deles, com a invenção de ferramentas psicológicas, denominada de signo.

O signo, nesse contexto, é o elemento de operação mental que é utilizado na ausência

dos objetos materiais. O seu emprego, na escolarização dos indivíduos, promove o desenvolvimento da memória involuntária (biologia e elementar), encontrada em crianças pequenas e demais pessoas não alfabetizadas, em memória voluntária (histórica e complexa), estabelecida, principalmente, como importante para a atividade de estudo, e para a vida adulta de maneira específica. E escola, nessa direção, é responsável pela transmissão dos signos (saber mais sistematizado), sendo, muitas vezes, o único local por meio do qual a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento.

Verificamos que existe uma contradição entre a possibilidade de ser ter acesso à ciência e à arte e a realidade apresentada às crianças oriundas das camadas mais populares. Para elas, muitas vezes a escola vindo sendo, desde o surgimento da Educação Infantil, o único espaço para se apropriar do saber científico, tão essencial, como definido por Martins (2011) para a realização das funções psicológicas. Estudando os documentos sobre essa etapa inicial, podemos observá-la ainda extremamente permeada pelo assistencialismo, como já apresentado por Pasqualine (2006). E, dessa maneira, mais próxima do espontaneísmo do que de práticas mais sistematizadas (SAVIANI, 2005).

Com a mudança da própria legislação dessa área e a ampliação dos anos de escolaridade, presenciamos a entrada de crianças, cada vez mais cedo, no “universo” escolar. Contudo, se de um lado isso pode ser considerado um avanço pela democratização do acesso, por outro, se a escola não desempenhar sua função, estará sujeita a reproduzir o fracasso na vida indivíduos. Além disso, a Educação Infantil é importante por mediar a transição com o Ensino Fundamental e tão importante como ela, consideramos, também, o papel primordial que o professor, desse segmento, adquire nesse processo. Ele, como aquele que transmite o conhecimento, precisa compreender que é responsável pela humanização dos seus alunos e que estes, mesmo pequenos, são capazes de aprender e de desenvolver sua própria memória.

Nessa direção, esse estudo se coloca na defesa do desenvolvimento da memória, já na Educação Infantil, por compreender que as crianças dessa faixa etária aprendem, com facilidade e por meio da brincadeira, o conhecimento sobre a realidade, promovendo a elaboração dessa função psíquica à medida que realizam tal ação. Assim, tão importantes e indispensáveis como a escola e o professor, também fazemos a defesa do imprescindível papel que o ensino sistematizado de conteúdos escolares tem na humanização dos indivíduos, por engendrar, particularmente em cada ser humano, a história construída pela humanidade (SAVIANI, 2005).

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil: em defesa do ato de ensinar*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009.

BALLONE, G. J. *Curso de psicopatologia: atenção e memória*. 2010. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/site/DefaultLimp.aspx?area=NO/LerNoticia&idNoticia=2010>.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF: MEC, 2006 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. v1. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* .v 2. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

LURIA, A. *Curso de psicologia geral: atenção e memória*. v. III. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

_____. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARSIGLIA, A. C. G (org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. *Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006.

SAVIANI. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores associados, 2005

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. t. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. t. IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. t. I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. t. II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *El instrumento y lo signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Netto, Luís Silveira Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.