

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000200185

DOI: 10.1590/cc231666

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2020 by Centro de Estudos de Educação e Sociedade. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

MEMÓRIA E SENTIDO NA NARRATIVA DE CRIANÇAS: INSPIRAÇÕES VYGOTSKIANAS PARA A PESQUISA NA ESCOLA

MEMORY AND SENSE IN CHILDREN'S NARRATIVES:
VYGOTSKIAN INSPIRATIONS FOR RESEARCH
IN SCHOOL CONTEXT

Elizabeth dos Santos Braga^{1,*} 
Ana Luiza Bustamante Smolka² 

RESUMO: A leitura do “Prefácio” ao livro *O Desenvolvimento da Memória* nos instigou a analisar uma atividade registrada durante um projeto sobre memória e narrativa, realizado no contexto escolar contemporâneo. Privilegiamos dois pontos levantados no texto: a “idade” – modos de conceber o desenvolvimento humano – e a “semântica” – modos de conceber a significação da experiência vivida. Os relatos das crianças nos levaram a trabalhar o intrincamento entre memória e personalidade, vivência e consciência. Na situação de rememoração coletiva propiciada pela escola, o que as crianças elaboram sobre as histórias familiares são indícios da compreensão da própria vida.

Palavras-chave: Memória. Vivência. Personalidade. Consciência. Contexto escolar.

ABSTRACT: Reading the “Preface” to the book *The Development of Memory* has pushed us to analyze an activity registered during a project on memory and narrative, carried out in the contemporary school context. We have chosen two points arisen in the text: the “age” – ways of conceiving human development – and the “semantics” – ways of conceiving signification of lived experience. Children’s accounts have led us to consider the intertwining between memory and personality, *perezhivanie* and conscience. In the situation of collective remembering provided by the school, what the children elaborate about familiar stories are traces of the comprehension of their very life.

Keywords: Memory. *Perezhivanie*. Personality. Conscience. School context.

1. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo (SP), Brasil.

2. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil.

* Autora correspondente: elizabeth.braga@usp.br

Dossiê organizado por: Gisele Toassa e Ana Luiza Bustamante Smolka

Introdução

O texto que nos convoca ao diálogo e serve de pretexto para as discussões no presente dossiê foi escrito por L. S. Vigotski em coautoria com A. N. Leontiev. Trata-se do segundo “Prefácio” ao livro *O Desenvolvimento da Memória*, livro este publicado em 1931, dois anos após o término do projeto de estudos realizado por Leontiev, principal investigador do tema na equipe de pesquisa na Universidade de Moscou.

O primeiro “Prefácio”, de autoria de Vigotski ([1027]1996, p. 161-170) é já conhecido: a tradução do russo integra a coletânea *Teoria e Método em Psicologia*, entre outras obras. Nesse texto, Vigotski começa por historiar as polêmicas e os esforços nos estudos sobre a memória na época, apontando as dificuldades da pesquisa em psicologia e pontuando as insuficiências das visões naturalista, mecanicista e idealista. É nesse contexto que o autor situa a importância da ideia de *desenvolvimento* e do *enfoque histórico* como novidade na investigação levada a efeito por Leontiev.

Mostrar experimentalmente o *dever* da chamada memória lógica e da chamada memória arbitrária, descobrir sua *psicogênese*, seguir seu *destino* posterior e compreender os principais fenômenos da memória e da atenção na *perspectiva de seu desenvolvimento*: é esta a tarefa desta investigação (VIGOTSKI, 1996, p. 168).

Ressaltando que o trabalho de Leontiev propõe uma série de “teses de caráter prático e imediato”, Vigotski afirma que apenas na perspectiva do desenvolvimento os estudos podem levar a uma “pedagogia da memória”, contribuindo para a “fundamentação psicológica da educação” (VIGOTSKI, 1996, p. 169, 170).

É intrigante, contudo, a significativa mudança, ocorrida no decorrer de aproximadamente um ano, no modo de (re)apresentar o trabalho. Se o primeiro “Prefácio”, de 1931, realça a perspectiva orientadora e os princípios teóricos e epistemológicos do estudo, o segundo, de 1932, pontua clara e detalhadamente os seus limites metodológicos, apontando as incongruências que se evidenciam no percurso de realização da pesquisa.

Podemos hipotetizar que, na medida em que se ampliam os diálogos com diversos interlocutores e se avança na problematização da concepção de consciência, nos estudos das relações entre pensamento e linguagem e na questão da significação e do sentido, os autores tenham repensado os modos de investigar a memória, bem como as demais funções superiores. Aspectos anteriormente não levados em consideração entram em pauta. Os pressupostos, as hipóteses e os objetivos vão demandando outras formas de abordagem, bem como a criação de novos procedimentos de investigação.

A dinâmica de trabalho e as discussões nos seminários de estudos do “círculo” mostram-se intensas, fecundas, mas não são tranquilas. Há tensões e desacordos nos modos de ver e conceber princípios, processos e relações. O “Prefácio” de 1932¹ deixa entrever, nas entrelinhas da crítica teoricamente assumida, algumas diferenças em seus posicionamentos, as quais ganham maior visibilidade em outros textos dos dois autores, bem como nas cartas trocadas entre eles (TUNES; PRESTES, 2009).

De qualquer modo, o que caracterizou os trabalhos do “círculo” no final dos anos 1920 e início dos anos 1930 foi a preocupação com o desenvolvimento histórico da personalidade humana e da consciência, a tentativa de investigar as funções psicológicas superiores nas suas dinâmicas inter-relações e o estudo dos fenômenos psicológicos em sua emergência histórica, num esforço de produção de uma psicologia concreta, científica, dialética (VIGOTSKI, 1996; [1929]2000).

A apresentação crítica do estudo alerta para as determinações históricas que (in)viabilizam a formulação e as possibilidades de abordagem e enfrentamento dos problemas. Enfatiza-se nela a importância

do necessário movimento de reelaboração da teoria. É pelo prisma da história e das condições de produção de conhecimento que o segundo “Prefácio” reitera e valoriza as contribuições da pesquisa.

Na leitura do texto, podemos acompanhar as enormes dificuldades de se proceder, tentativamente, à investigação empírica, assumindo-se os pressupostos de uma psicologia materialista, histórica e dialética. Como suscitar, como fazer aparecer, como dar visibilidade a processos “internos”, privados, não imediatamente visíveis? Como acompanhar os processos em mudança? Esse é um problema metodológico fulcral que Leontiev enfrenta e que se explicita nesse trabalho, conforme apontado no “Prefácio”. O desenho de seus experimentos não parece dar conta do desenvolvimento em movimento, da complexidade das mudanças. Contudo, o problema não é apenas seu. Na realidade,

Trata-se de um ponto que, muitas vezes, acompanha o pesquisador nos primeiros passos em um novo campo ou direção. Tal falha deixou sinal de incompletude e imperfeição em todos os estudos iniciais das funções psicológicas superiores e, neste livro em particular, consiste em certo esquematismo, um caráter abstrato na definição e na resolução de uma série de problemas, certa simplificação da real e grandiosa complexidade do problema. (p. 117. Nossos grifos).

Ainda na leitura do “Prefácio”, podemos perceber como os autores tentam compreender e explicar as contradições e os equívocos que se mostraram na pesquisa, argumentando por que eles se tornaram “inevitáveis”, mas admitindo claramente que, “à luz das novas coisas” que se sabem, a revisão e as reelaborações tornam-se imperativas (“Prefácio”, neste dossiê).

A *simplificação* do real e o mencionado *caráter abstrato* evidenciam-se, por exemplo, no modo de considerar o **problema da idade** e o **problema da semântica** nos estudos da memória, dois pontos cruciais, que são colocados em destaque e que tomaremos aqui como disparadores de nossas discussões.

Situando nosso Trabalho Investigativo: Intertextos, Interloquções

Há mais de vinte anos, temos estudado questões relacionadas à constituição da memória – nas suas dimensões coletiva, histórica, individual e singular –, ancoradas na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e tomando a instituição escolar como *lócus* empírico dos trabalhos investigativos².

Inicialmente provocadas pelos estudos de Vigotski (VIGOTSKI, 1996; VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKY, 1991) e Luria (1979, 1988) sobre as relações entre a linguagem e as demais funções psicológicas superiores e, mais particularmente, sobre o desenvolvimento da escrita na criança, nossas pesquisas se ampliaram nas interloquções com outros autores que também focavam em aspectos sociais, históricos e discursivos da memória humana ou consideravam o discurso, ou a narrativa, instância privilegiada na constituição da memória e da subjetividade³.

A ampliação no escopo das interloquções e o aprofundamento nos estudos nos levaram não só a problematizar a dinâmica interconstituição das funções psicológicas especificamente humanas, mas também a contextualizar e a buscar possíveis modos de investigar o desenvolvimento e as formas de elaboração da memória na contemporaneidade. Assumindo, portanto, o pressuposto da emergência social e histórica do psiquismo humano, temos participado da criação de formas de atuação no interior da instituição escolar, num esforço de trabalhar as interseções memória–afeto–imaginação–conceitualização nas relações de ensino (SMOLKA, 2006b, 2012). Assim, inspiradas, mais uma vez, pelas discussões de Vigotski e pelo modo como tal autor concebe, defende e realiza a atividade investigativa, acolhemos algumas questões provocativas, explicitadas no segundo “Prefácio”, e nos propomos a explorá-las, buscando relacionar teoria e empiria.

Vigotski e Leontiev admitem, no “Prefácio”, que a descoberta da memória lógica, integrando um *sistema* funcional complexo de processos psicológicos, não chegou a se realizar na pesquisa. Afirmam que a emergência da memória lógica se (trans)forma pelas “*ligações verbais*, que reúnem numa estrutura unificada elementos memorizados separados” (VIGOTSKI; LEONTIEV, 2020, p. 120), de modo que excluir o aspecto semântico de uma operação complexa inviabiliza a compreensão da dinâmica interfuncional.

De fato, o “problema da semântica”, do sentido, da significação e do estatuto do signo no desenvolvimento humano se recoloca e se explicita nos diversos estudos e considerações dos autores (VYGOTSKI, 1995, 1996; VIGOTSKI, 1996, 2001; LEONTIEV, 1984). Ao problematizar, por exemplo, o conceito de crise no desenvolvimento da criança, Vigotski menciona que “uma das questões mais complexas da psicologia e da psicopatologia da personalidade é o problema que poderíamos qualificar como *vivência atribuída de sentido*” (VYGOTSKI, 1996, p. 378)⁴. É o conceito de *vivência – perezhivanie* –, então, que ganha realce na análise da *situação social de desenvolvimento* (VYGOTSKI, 1996; VIGOTSKI, 2010, 2018).

Por esse prisma, olhar para a criança em contexto, compreender cada história de vida, entender como cada uma participa da ambiência cultural na qual se encontra inserida e entretecer e redimensionar as histórias de vida das crianças numa trama coletiva tornam-se fundamentais para o trabalho pedagógico.

Contextualizando a Pesquisa na Escola

A situação à qual faremos referência neste texto se insere em um projeto de pesquisa articulado a projetos de extensão, desenvolvidos em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, ao longo de vários anos⁵. Os projetos envolvem a relação escola/comunidade e a produção de memórias e histórias nesses dois espaços, numa tentativa de apreender os significados partilhados, produzidos nas relações sociais e nas narrativas dos sujeitos que participam de sua dinâmica.

As atividades, realizadas no âmbito da pesquisa-ação, envolveram observação participante e entrevistas a diversos sujeitos ligados à história do bairro, da escola e de seu patrono. Esses materiais, bem como outros documentos textuais e iconográficos, além de trabalhos pedagógicos produzidos sobre a temática, são organizados e periodicamente expostos num memorial escolar, centro de memória e espaço de preservação, produção e (re)significação dessas memórias locais. Esse trabalho contribuiu para o conhecimento da realidade vivida e a participação da comunidade escolar em movimentos comunitários de melhoria ambiental, além de colaborar para uma cultura de registro e preservação, aliada a um sentimento de pertencimento.

O trabalho junto a professores e coordenadores pedagógicos da EMEF Solano Trindade⁶ foi desenvolvido de maneira colaborativa, com os participantes ocupando a posição de pesquisadores e buscando, em nossas investigações, entrelaçar o debate teórico e a prática educativa. As atividades foram pensadas em função da necessidade de ressignificação do espaço escolar e local para os seus membros. Muitas delas, realizadas com alunos do Ensino Fundamental I e II, foram apresentadas em mostras culturais.

Alguns professores desenvolveram subprojetos relacionados às temáticas trabalhadas: memória, narrativa e constituição da subjetividade. A situação relatada no presente artigo refere-se a um subprojeto específico desenvolvido em turmas de quartos e quintos anos por professoras do Ensino Fundamental I em 2018⁷. A atividade teve como objetivo propiciar espaços de diálogo e compartilhamento de narrativas e histórias das famílias dos alunos, em sua maioria, migrantes. Nessa proposta, foi lido o livro de literatura infantil *Tantas Histórias numa Caixa de Sapatos* (GARCIA, 1996), que inspirou o trabalho subsequente. A professora pediu aos alunos que montassem em suas casas uma caixa de sapatos com objetos significativos de suas vidas. Essa caixa seria enfeitada ao gosto de cada criança. Eles também escreveram textos narrativos

durante o processo, já que a proposta fazia parte do planejamento de Língua Portuguesa. Ao final, cada criança, bem como algumas professoras e a pesquisadora, apresentaram os objetos contidos em suas caixas e uma narrativa sobre eles.

Das 31 crianças que participaram da atividade, selecionamos duas narrativas – histórias ou “apresentações de si” – para análise neste momento. Levando em consideração os relatos, que implicam palavras, gestos e objetos significativos, tomamos as narrativas das crianças como *lócus* de análise, bem como *lócus* de constituição da memória.

A Criança e o Meio: A Participação dos Outros na Constituição da Memória Pessoal

Na sala de aula, as carteiras estavam dispostas em semicírculo, de modo que todos podiam ser vistos. A pesquisadora transitava com a filmadora no interior do semicírculo, em frente às carteiras das crianças. Ela se aproximava, focalizando/registando cada criança que estava contando sobre os objetos de sua caixa.

Narrativa 1:

Cr. 1: Eu sou a [nome], tenho dez anos... (abre a caixa encapada com papel de presente estampado e dela tira uma foto) (.) É... essa foto do meu aniversário. (mostra a foto, pega um “livrinho” feito com pedaços de papel grampeados e lê de forma pausada, palavra por palavra) Essa foto, (.) eu estava com meu irmão (.) no meu aniversário de dois anos. Eu tinha convidado um monte de pessoas. (.) Essa foto foi tirada (.) por minha madrinha. (.) (deixa o livrinho sobre a mesa, abre a caixa e tira uma escova de bebê; segura com uma mão o livrinho e com a outra a escova, atrás da caixa; continua lendo) Essa escova () da minha irmã, porque (.) na primeira ultrassom (.) foi uma menina. (.) E nós compramos tudo rosa.

...

Cr. 1.: Mas na segunda ultrassom, (.) deu menino. (.) Minha mãe refez as compras e eu guardei essa escova (pra mim). (.) (coloca a escova sobre a mesa, abre a caixa e tira de dentro outra foto) Essa foi a formatura do meu irmão. (.) É... quando meu irmão tinha quinze anos. [...] Ele ficou muito feliz por... (vira a folha do livrinho em que lê suas anotações) porque tinha acabado de se formar. (.) (coloca a foto sobre a mesa)

...

Cr. 1: (tira da caixa uma foto) Essa foto foi na casa dessa menina aqui, que é filha da patroa da minha mãe. (lendo:) Minha mãe ia para a casa da patroa dela e eu fiquei sabendo que ela teve uma bebê. [...] A [nome da patroa] tirou uma foto de nós duas quando eu peguei a [nome do bebê] que é essa menina aqui, oh! (mostra a foto dela com o bebê no colo; abre a caixa; tira uma chupeta) Aqui a chupeta do meu irmão. (lendo:) A chupeta, ela é do meu irmão [nome do irmão mais novo] [...] (abre a caixa, tira outra foto e lê:) Essa foto é do meu irmão [nome do irmão mais velho]. Nesse dia, ele estava completando três anos. Teve muitas bexigas, bolo, brigadeiros, balas e muito mais. [...] (abre a caixa e tira outra foto e lê:) Esse é meu irmão [nome do irmão mais velho] andando no cavalo do meu vô, e esta foto foi tirada pela minha mãe quando a gente foi viajar para a Bahia em... foi em 2008. (abre a caixa e tira outra foto) E essa foto aqui é do meu vô. Esta foto é eu pequenininha

com meu vô. Eu estava indo passear na horta do meu... (procura nas suas anotações) avô, (ajeita os objetos na mesa) que era atrás da casa da minha vô... e do meu vô maternos, quando a... minha mãe resolveu tirar uma foto. (fecha o livrinho) Acabou.

Podemos dizer que há, nessa primeira narrativa, uma forma de incorporação das palavras alheias, as quais se tornam constitutivas da subjetividade da criança. Um jogo de papéis e posições mostra-se na sua apresentação: pela leitura da escrita no livrinho de anotações, o que se percebe é a fala da mãe se confundindo com a da filha na produção intersubjetiva do texto escrito: “*Eu* estava com meu irmão”; “No *meu* aniversário de dois anos”; “*Eu* tinha convidado um monte de pessoas”; “Essa foi a formatura do *meu* irmão”. Há elementos da biografia da criança que a sua memória não alcançaria, além de alguns detalhes e modos de dizer claramente *vindos* da mãe: “Essa foto foi tirada por minha madrinha”; “Na primeira ultrassom foi uma menina”; “*Nós* compramos tudo rosa”; “Quando meu irmão tinha quinze anos”; “Esta foto foi tirada pela minha mãe quando a gente foi viajar para a Bahia [...] em 2008”; “Da minha vô e do meu vô *maternos*”. O *eu* e o *nós* se mesclam, num emaranhado.

Evidencia-se o aspecto constitutivo da subjetividade pela relação com o outro, pelas palavras do outro, tal como apontado por Vigotski e Bakhtin:

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa (VYGOTSKI, 1996, p. 285)⁸.

Nosso discurso [...] é pleno de palavras dos outros [que] trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2016, p. 54).

A narrativa apresentada nos faz pensar em como não só a atividade do sujeito é mediada pelos outros, mas também as experiências dos outros vêm compor o conhecimento do mundo e de si mesmo desse sujeito. A criança não teria condições de se lembrar de muitos dos eventos relatados não fosse pela lembrança dos outros.

Ao distinguir a consciência humana do comportamento animal, Vigotski destaca o papel da experiência social e histórica como característica integrante do comportamento do ser humano: “Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular [...] mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas” (VIGOTSKI, 1996, p. 65)⁹.

Nesse sentido, nossa memória é marcada pela memória familiar, pelas lembranças de seus membros, cujas narrativas ouvimos desde pequenos (sobre fatos ocorridos no âmbito do grupo e sobre nossa própria vida). Vigotski considera:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas [...] [que] existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Entrevê-se, na narrativa da criança, o modo como a família acolheu a proposta da escola e dela participou intensamente. O apoio à criança na realização do trabalho se mostra no engajamento das pessoas,

na mobilização das lembranças, nos afetos que a proposta provocou – e evidenciou – na família. A busca pelas fotos antigas e as histórias narradas dessas fotos nos fazem lembrar uma passagem de Bourdieu.

Fotografar as suas crianças é fazer-se historiógrafo da sua infância e preparar-lhes, como um legado, a imagem do que foram... O álbum de família exprime a verdade da recordação social. Nada se parece menos com a busca artística do tempo perdido que estas apresentações comentadas das fotografias de família, ritos de integração a que a família sujeita os seus novos membros (BOURDIEU, 1965 *apud* LE GOFF, 1994, p. 466).

Halbwachs (1952), em *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*, situa as lembranças familiares num quadro social específico e importante na constituição do indivíduo, ao falar da memória coletiva da família. Na caixa dessa criança, há fotos que não são dela e que marcam eventos dignos de nota (a foto do aniversário de três anos do irmão; a foto do irmão montando o cavalo do avô), além de objetos que não foram (a princípio) dela – chupeta e escovinha rosa –, mas que fazem parte da memória coletiva da família e participam das histórias contadas e recontadas.

Pelas fotos, são rememorados os acontecimentos envolvendo a família – irmãos, avós –, mas também a rede mais ampla de relações: a patroa da mãe, a filha da patroa da mãe. A casa, a horta dos avós, a imagem do avô que ficou na Bahia, tudo isso é indicativo da “memorização mediada” (VIGOTSKI, 1999), da memória afetiva forjada nas relações familiares, nas condições históricas e sociais, por imagens, palavras e objetos.

A escrita mediou todo o processo da atividade na turma: a leitura do livro, a produção coletiva de narrativas, a leitura das anotações em sala. Todavia, o uso que a criança em questão faz das anotações é singular e mostra a complexidade da atividade realizada: manejar a caixa, mostrar os objetos, consultar as anotações, contar de si e da família, lendo para os interlocutores.

Intrigou-nos, na apresentação dessa criança, o fato de que ela não deixa simplesmente a caixa aberta durante sua narrativa. Seu gesto de abrir e fechar a caixa a cada vez se torna relevante em sua repetição – abrir/pegar/mostrar/guardar cada objeto. Abrir-se ou descobrir-se nesse movimento de apresentação de si pareceu, ao mesmo tempo, custoso, desafiador e significativo para a criança. Também não eram quaisquer objetos que a caixa continha: eram as fotos e o bloquinho com a escrita que, em sua materialidade sónica e significativa, mediavam narrativas e lembranças, viabilizando formas de elaboração individual e coletiva da memória.

O meio da criança – o meio familiar, o meio escolar – não é homogêneo e estático. Ele se desenvolve e se modifica, assim como a própria criança dele faz parte e nele se movimenta. Esse meio se diferencia conforme a idade da criança, conforme os vários significados que seus elementos assumem ao longo do tempo e conforme as atividades, as relações e os acontecimentos (VIGOTSKI, 2010). Assim, a especificidade dessa atividade, dessa idade, dessas crianças e desse ambiente tem repercussões únicas, não só para a memória, mas também para o “[...] complexo sistema funcional de processos psicológicos, que, nas condições de existência social da pessoa, desempenha a mesma função que a memória, ou seja, realiza a memorização [...]” (“Prefácio”, 2020, p. 117).

Desse modo, percepção, atenção, emoção, memória, imaginação, formas de linguagem, formas de pensar são mobilizadas e integram, de maneira dinâmica, esse complexo sistema funcional, no qual a memória mediada também se (trans)forma, torna-se voluntária – novas formas de lembrar vão sendo elaboradas. “Essa memória superior, que é subordinada ao poder da própria pessoa, ao seu pensamento e vontade, não apenas difere da memória biológica primária por sua estrutura e maneira de funcionamento, mas também por sua relação com a personalidade como um todo” (“Prefácio”, 2020, p. 117).

A Vivência Atribuída de Sentido e o Desenvolvimento da Personalidade Consciente

Como mencionado, duas questões são realçadas no “Prefácio”: a idade e a semântica. “Excluindo a idade, nós excluimos toda a *especificidade* do desenvolvimento de uma criança *como tal*; [...] inclusive a maturação anatômica e fisiológica do cérebro, o desenvolvimento de sua estrutura e funções” (“Prefácio”, neste dossiê).

Entretanto, o que vem a ser considerado *idade*? Vamos acompanhar a narrativa da segunda criança. Narrativa 2:

(A criança tira de uma caixa de sapatos encapada com páginas de histórias em quadrinhos uma luva roxa peludinha.)

Cr. 2.: Meu nome é [nome completo]... Eu tenho nove anos agora... (.) e eu vou contar sobre essa luvinha, (mostra a luva com uma das mãos, olhando para a luva, e com a outra segura um papel que retira da caixa) que eu adoro muuuito. (passa a ler no pedaço de papel) Essa luva minha mãe comprou quando eu tinha seis anos. Minha luva favorita. (para de ler e olha para quem está filmando) Essa luva eu adoro desde agora. (acariciando a luva) Eu amo muito, ela é muito quentinha e ainda serve em mim. (guarda a luva)

...

Cr. 2.: Essa aqui (retira da caixa de sapatos uma flor natural envelhecida colada num cartão que foi plastificado) foi uma flor que eu dei pra minha mãe, quando eu era bem bebê. Eu dei pra minha mãe quando... (procura algo na caixa, retira um pedaço de papel e observa) Aqui tem a data. (falando baixinho e lendo no cartão) Foi a... em agosto. 2014. Quandoooo... depois disso, é... pr... eu fui morar num abrigo. (guarda o pedaço de papel) [...] Esse aqui foi meu primeiro colar, (retirando um colarzinho de contas vermelhas de plástico) Minha mãe comprou, só que daí... ele quebrou, daí minha mãe fez de novo, quando a gente tava fazendo esse trabalho... (mexendo no colar) Eu achava ele muito bonitinho, ainda acho fofo. Eu usava muito quando eu saía. (guarda os dois cartões na caixa e dela retira um cupom fiscal dobrado e o abre) Essa aqui foi minha primeira nota fiscal. (risos dos adultos; ela também ri) Do Carrefour. (mostra e dobra de novo a nota) Eu saí, fui no Carrefour com a minha mãe, e essa aqui foi minha primeira nota fiscal. (guarda na caixa o cupom fiscal e retira da caixa uma boneca pequena) Essa aqui, meu pai, ele ia visitar a gente no abrigo, (mostrando a bonequinha) aí ele comprou essa bonequinha pra mim, no meu aniversário. (acariciando a bonequinha) Eu adoro muito essa bonequinha, a Polly. (guarda na caixa) [...] (retira um caderno cor de rosa) Esse aqui é o mais velho, meu primeiro diário. (.) (abre e torna a fechar) Muito bonitinho. Eu ainda tava aprendendo a escrever. (folheia algumas páginas, virando o diário para a câmera) (.) Tava aprendendo letra de mão... (folheando o diário) (.) Aqui eu tava aprendendo a escrever... (continua folheando o diário) Aqui, meu primeiro desenho de casa que eu aprendi, (apontando para a página do diário) minha mãe tava me ensinando. E aqui, (aponta para uma palavra escrita numa página) quando eu tava aprendendo a escrever de letra de... forma. Antes escrevia muito junto. Tem esses desenhos muito fofos. (folheia o

diário) (.) Essa aqui foi minha mãe que fez, essa flor. [...] (continua folheando o diário) (.) Aqui... daí minha mãe escreveu uma coisa que eu falei: (passa a mão no cabelo) “Oi, você conhece o [apelido do irmão]?” (olha para quem está filmando e fala), meu.. é o apelido do meu irmão, que eu dei pra ele quan... eu chamo ele... assim. [...] Eu amo muito o meu irmão. Eu chamo ele de [apelido do irmão]. Foi a primeira palavra que eu falei. (ainda folheando o diário e apontando para suas páginas) Esses são vários rabiscos, que eu fazia. (guarda na caixa o diário) (.) E é só, por enquanto.

O que significa, no contexto de vida dessa criança e no contexto imediato dessa atividade na escola, o enunciado “Eu tenho nove anos agora”? O que pode significar o destaque de que a mãe comprou a luva quando ela tinha seis anos?

No texto “El problema de la edad”, ao se perguntar sobre os princípios da periodização do desenvolvimento, Vigotski assim se expressa: “Já sabemos onde buscar seu verdadeiro fundamento: há que buscá-lo nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; tão somente as viragens e giros de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idades” (VYGOTSKI, 1996, p. 254, trad. nossa). Para o autor, numa perspectiva materialista da formação da personalidade, “[...] o desenvolvimento se considera como um processo que se distingue pela unidade do material e o psíquico, do social e o pessoal à medida que a criança vai se desenvolvendo” (VYGOTSKI, 1996, p. 254, trad. nossa). Vigotski fala então nas “formações novas”, que possibilitam determinar o essencial em cada idade.

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKI, 1996, p. 254, trad. nossa).

São as relações entre idade, meio, sentido, personalidade e consciência que queremos explorar aqui.

Nessa narrativa, o pai e a mãe são os protagonistas. Os objetos mostrados condensam o afeto que a criança tem por eles; significam, corporificam a própria relação com eles. A criança fala com ênfase e pertinência dos objetos, de fatos passados e de seus sentimentos. Evidencia-se uma memória mais “intelectualizada”, no sentido indicado por Vigotski, e, ao mesmo tempo, intensamente “emocionada”. Sendo profundamente social, é elaborada na esfera pessoal.

Em um momento da fala, que se mostra entrecortada, a criança busca modos de dizer, de narrar a situação vivenciada. Que palavras poderiam expressar as emoções significadas? “Essa luva eu adoro deeeee agora.” [A flor] “Eu dei pra minha mãe quando...”, “Aqui tem a data.”, “Foi a... em agosto. 2014. Quandooooo... depois disso, é... pr... eu fui morar num abrigo.”

Agosto de 2014 surge como um marco na vida da criança. É a única vez em que recorre às suas anotações. A entrega da flor para a mãe “quando eu era bem bebê” e a ida para o abrigo aos seis anos se confundem na narrativa, o que indica uma mudança, na ambiência social vivenciada pela criança, da família para a instituição. Mostra-se, no entanto, a prevalência dos vínculos familiares, enquanto o narrar, nesse momento, torna-se lócus de elaboração de lembranças e afetos.

Assim é que os objetos que a criança traz na caixa são singularmente significados em relação à situação vivida: a luvinha “favorita”, “quentinha” (que a mãe comprou quando ela tinha seis anos); a flor que deu para a mãe “ainda bebê” (antes da ida para o abrigo); a bonequinha (que ganhou do pai de aniversário

quando ele foi visitá-la). É assim também que o “primeiro colar”, a “primeira nota fiscal”, o “primeiro diário”, o “primeiro desenho de casa que eu aprendi, minha mãe tava me ensinando”, “a primeira palavra que eu falei” (o apelido do irmão que ela ama muito) tornam-se significativos na vida da criança, adquirem especial relevância em sua *vivência, perezhivanie* (VYGOTSKI, 1996)¹⁰.

Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

A criança não apresenta simplesmente os objetos, mas fala como eles significam para ela (“adoro muuuito”, “Minha luva favorita”, “Eu amo muito, ela é muito quentinha e ainda serve em mim”). Dá detalhes do contexto (o colarzinho que “minha mãe comprou, só que daí... ele quebrou, daí minha mãe fez de novo”) etc. Situa os objetos para os interlocutores, fazendo deles uma apreciação singular. Conta sua história, fala do seu diário e o folheia mostrando página a página. Comenta sobre a escola e o próprio processo de apropriação da escrita: “Eu ainda tava aprendendo a escrever”, “Tava aprendendo letra de mão”, “quando eu tava aprendendo a escrever com letra de... forma”, “Antes escrevia muito junto”, “Esses são vários rabiscos que eu fazia”. Fala também sobre suas primeiras (co)produções: “Tem esses desenhos muito fofos”, “Essa aqui foi minha mãe que fez, essa flor”, “daí minha mãe escreveu uma coisa que eu falei”. Sua narrativa aparece como *lôcus* de elaboração das vivências. “As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 186).

Considerações Finais

Refletindo sobre dois pontos principais de (auto)crítica, levantados pelos autores no “Prefácio” ao livro de Leontiev *O Desenvolvimento da Memória*, privilegiamos, nas nossas análises, as questões relacionadas à “idade” – modos de conceber o desenvolvimento humano – e à “semântica” – modos de conceber sentido e significação da experiência vivida.

Atentas às relações de ensino e buscando fundamentar um trabalho significativo envolvendo alunos, professores e famílias da comunidade escolar, participamos da atividade relatada, que mobilizou a elaboração coletiva e pessoal de lembranças e emoções compartilhadas.

Na narrativa da primeira criança, realçamos formas de **mediação instrumental e semiótica – fotos, outros objetos e a escrita** – na elaboração coletiva da memória pessoal, bem como o papel do meio, do grupo familiar, nesse processo. Na narrativa da segunda criança, destacamos o **“desenvolvimento da personalidade consciente”** (VIGOTSKI, 2010): a criança de nove anos “agora” elabora sobre a experiência da criança de seis anos que ela foi, sobre os acontecimentos e as relações afetivas, sobre a experiência de vida singularmente significada, profundamente compartilhada.

A criança de nove anos coloca a vida em perspectiva. Seu relato nos mostra como o narrar se torna constitutivo da experiência de vida; como a forma verbal de linguagem integra a elaboração das funções psicológicas superiores; como a memória participa da vivência atribuída de sentido. “A experiência determina a consciência” (VIGOTSKI, 1996, p. 80). “A consciência é a vivência das vivências” (VIGOTSKI, 1996, p. 71)¹¹.

Ao narrar sobre o que se torna significativo em sua vivência, ao colocar a vida em perspectiva, a criança se abre para o futuro: “E é só, por enquanto.” Compartilhamos com ela essa abertura, o inacabado, e reiteramos as possibilidades, sempre, de futuras elaborações, das memórias do futuro.

Contribuição das Autoras

Problematização e Conceituação, Braga ES, smolka ALB; Metodologia, Braga ES, Smolka ALB; Análise, Braga ES, Smolka ALB; Redação, Braga ES, Smolka ALB.

Notas

1. Doravante, apenas “Prefácio”.
2. Ver Braga (1997, 2000, 2002, 2010); Smolka (2000, 2006a); Braga e Smolka (2005).
3. Sobre esses autores, ver, sobretudo, Braga (2002, 2010).
4. *La crisis de los siete años*.
5. Projeto de pesquisa “Memória, narrativa e a dimensão discursiva da experiência escolar” (FAPESP, Proc. 2011/00051-9); projeto de extensão “O trabalho com memórias da escola e da comunidade no currículo escolar: Formação docente, práticas pedagógicas e pesquisa colaborativa” (apoio da Pró-reitoria de Cultura e Extensão, USP. Última versão: 2018-2019).
6. A escola situa-se no bairro Jardim Boa Vista, na Zona Oeste de São Paulo, parte periférica do Distrito Raposo Tavares. Tal distrito foi formado, a partir dos anos 1970, por migrantes nordestinos, em sua maioria com alto índice de vulnerabilidade social, problemas de infraestrutura e ausência de equipamentos de cultura e lazer, o que foi pauta de reivindicações de associações de moradores e instituições locais ao longo dos anos. A EMEF Solano Trindade é uma dessas instituições. Sua construção foi uma das mais importantes conquistas da então associação de bairro; o prédio atual foi inaugurado em 1982 e possui boas condições de infraestrutura. O prédio possui 12 salas de aula, pátio coberto, duas quadras de esporte (coberta e descoberta), parque infantil, sala de atendimento educacional especializado (AEE), sala de leitura, laboratório de informática, sala de multimídia e um memorial escolar, já descrito – o Memorial Solano Trindade.
7. A turma que filmamos era de responsabilidade da Professora Lucélia Alencar e contava com 31 alunos do quinto ano – crianças entre 9 e 10 anos, em sua maioria, moradoras do bairro.
8. *El primer año*.
9. *A consciência como problema da psicologia do comportamento*.
10. Nos textos *El problema de la edad* e *La crisis de los siete años*.
11. *A consciência como problema da psicologia do comportamento*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAGA, E. S. **Vídeo, escrita, leituras**, recordações: Cultura e memória na sala de aula. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória: Uma perspectiva histórico-cultural**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

BRAGA, E. S. **Memória e narrativa** – Da *dramática* constituição do sujeito social. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRAGA, E. S. Tensões eu/outro: Na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória, imaginação e subjetividade: Imagens do outro, imagens de si. **Horizontes**, Bragança Paulista, USF, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan.–jun. 2005.

GARCIA, E. G. **Tantas histórias numa caixa de sapatos**. Ilustrações de Marcos Guilherme. São Paulo: FTD, 1996. (Coleção Tantas Histórias.)

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Presses Universitaire de France, 1952, p. 83-113.

LE GOFF, J. Memória. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão; Irene Ferreira. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 423-483. (Coleção Repertórios.)

LEONTIEV, A. **Activité, conscience et personnalité**. Trad. Geneviève Dupond ; Gilbert Molinier. Moscou : Editions du Progrès, 1984.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1-4. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: Uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: A escola e a produção de lugares comuns. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 17. n. 2, ano 50, p. 99-118, maio–ago. 2006a.

SMOLKA, A. L. B. Enseñar y significar: Las relaciones de la enseñanza en cuestión. O de las (no)coincidencias en las relaciones de enseñanza. **Cultura y Educación**. Revista de teoría, investigación y práctica, v. 18, n. 1, p. 3-14, Mar. 2006b.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. Alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: Ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan.–abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100014>

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1927/1996.

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. Trad. Alexandra Marenitch e Luís Carlos de Freitas. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 1929/2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. Trad. Maria Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1935/2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-papers, 1935/2018.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, v. III. Madrid: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, v. IV. Madrid: Visor, 1930-1934/1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido: 01 Jul 2019

Aceito: 30 Nov 2019

Comitê Editorial do Cedes/Coordenação deste número:

Silvia Cordeiro Nassif e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha