

MARCELA LOPES GOMES

**MEMÓRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO
ESCOLAR: UM EXAME A PARTIR DA TEORIA DO
CÍRCULO DE BAKHTIN, VOLOCHÍNOV E
MEDVEDEV**



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2016

MARCELA LOPES GOMES

MEMÓRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM EXAME A PARTIR DA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN, VOLOCHÍNOV E MEDVEDEV

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2016

Gomes, Marcela Lopes

Memória Cultural e Educação Escolar: um exame a partir da teoria do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev / Marcela Lopes Gomes – 2016
189 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: José Luís Vieira de Almeida

1. Memória cultural. 2. Educação escolar. 3. Círculo de Bakhtin. 4. Dialogismo. 5. Gêneros do discurso. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCELA LOPES GOMES

MEMÓRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM EXAME A PARTIR DA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN, VOLOCHÍNOV E MEDVEDEV

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título Doutor em Educação Escolar Escolar.

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

Bolsa: Capes.

Data de aprovação: **11/03/2016**.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP - São José do Rio Preto)

Membro Titular: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP – Bauru)

Membro Titular: Profa. Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto (UEPG – Ponta Grossa)

Membro Titular: Profa. Dra. Teresa Maria Grubisich (AFA – Pirassununga)

Membro Titular: Prof. Dr. Valdemir Miotello (UFSCar – São Carlos)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Aos meus pais, Elvira e Carlos:
presença, força e amor.*

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa tornou-se possível graças à contribuição direta ou indireta de várias pessoas, às quais manifesto minha sincera gratidão e em particular:

Ao meu orientador, professor José Luís Vieira de Almeida, pelo apoio, respeito e dedicação concedidos a mim não só no doutorado, mas durante toda minha trajetória acadêmica.

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

Aos professores Valdemir Miotello, Lígia Márcia Martins, Carina Alves da Silva Darcoletto e Teresa Maria Grubisich pelo valioso diálogo realizado na defesa desta pesquisa.

A todos os professores comprometidos com minha formação, meu reconhecimento por sua contribuição.

Aos “meus” alunos, por dar sentido à luta por uma educação emancipadora.

Aos amigos Carlos e Merielle, pela amizade afetuosa, diligente e bem-humorada ao longo de bons anos.

Ao amigo João, pelo apoio e pela amizade partilhados desde o mestrado.

Às novas amigas, Vanessa, Natália, Miriam e Ana Carolina, pelos estudos e inquietações compartilhados e pela convivência carinhosa e divertida.

À minha irmã, Francini, pelo companheirismo e afeto constantes e por mostrar que viajar é sempre preciso.

Aos meus queridos pais, Elvira e Carlos, pelo amor e amparo concedidos durante toda minha existência e por fomentar o amor pela leitura que me trouxe até aqui. A vocês, minha eterna gratidão!

*Eis o que eu aprendi
nesses vales
onde se afundam os poentes:
afinal, tudo são luzes
e a gente se acende é nos outros.
A vida é um fogo,
nós somos suas breves incandescências.
(COUTO, 2003, p. 241).*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a memória cultural humana e suas relações com a educação escolar. Norteamos a investigação pelo objetivo geral de explorar as reflexões de Bakhtin, Volochínov e Medvedev relacionadas à memória no âmbito da educação e pelos seguintes objetivos específicos: compreender o processo de desenvolvimento da memória cultural na ontogênese humana; analisar a concepção de memória subjacente à obra do Círculo e outros conceitos a ela relacionados; verificar as possibilidades contidas nessa concepção, com referência à apropriação dos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade na educação escolar. Dessa forma, partimos da hipótese de que a concepção acerca da constituição dialógica da linguagem e a teoria dos gêneros discursivos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev oferecem subsídios à compreensão do caráter mediado da memória humana e de seu papel na educação escolar. Para tanto, realizamos uma investigação de cunho teórico-bibliográfico. Nos estudos da psicologia histórico-cultural, encontramos a fundamentação sobre o processo de desenvolvimento cultural da memória na ontogênese humana. Dessa forma, constatamos que a apropriação dos signos mnemotécnicos é o elemento determinante do processo de desenvolvimento da memória cultural ou mediada. Ancorados nas reflexões do Círculo de Bakhtin, verificamos que a constituição dialógica da linguagem é uma condição para o processo de memorização mediada, na medida em que o ser humano apropria-se dos signos mnemotécnicos no contato com as pessoas ao seu redor, ou seja, no processo de comunicação. Ademais, constatamos que obras da cultura humana conservam potenciais semânticos ou uma memória dos significados, como também os gêneros do discurso acumulam modos de transmissão da experiência humana, mas para explorá-los é preciso a apropriação do patrimônio cultural humano, no qual eles existem e estão manifestos ou latentes. Portanto, a apropriação das objetivações do gênero humano constitui o conteúdo fundamental do desenvolvimento das características humanas historicamente constituídas, o que nos permitiu afirmar, com base na pedagogia histórico-crítica, a relevância da educação escolar na promoção do desenvolvimento humano, em especial da memória cultural, mediante a socialização das objetivações humano-genéricas.

Palavras-chave: memória cultural, educação escolar, Círculo de Bakhtin, dialogismo, gêneros do discurso.

ABSTRACT

This research has as an objective, the study of cultural human memory and its relationship to school education. We focused the investigation on the general goal of exploring the thoughts of the Bakhtin, Volochínov and Medvedev in memory-related education and by the following specific objectives: understand the development process of cultural memory in human ontogeny; analyze the design of memory underlying the work of the Circle and other concepts related to it; check the possibilities contained in this conception, with reference to the appropriation of the knowledge produced by humanity in school education. In this way, we start from the hypothesis that the conception of the dialogical constitution of language and the theory of discursive genres by Bakhtin, Volochínov and Medvedev Circle offer subsidies on understanding human memory mediated character and its role in school education. Next, we did an investigation of theoretical-bibliographical study. It was encountered that the basis of the process of cultural development of memory in human ontogenesis in the studies of cultural-historical psychology. Then, we noticed that the appropriation of mnemonic signs is the decisive factor in the development process of cultural or mediated memory. Based on the studies of Bakhtin, Medvedev and Volochínov, it was found that the dialogical constitution of language is a condition for the mediated memorization process as the child borrows the mnemonic signs from contact with the people around him/her in the process of communication. Furthermore, it was noted that works of human culture preserve semantic potential or a memory of meanings, as well as the genres of discourse accumulate modes of transmission of human experience, but to exploit them it is required the appropriation of human cultural heritage, in which they are and are manifested or latent. Therefore, the appropriation of the objectification of mankind constitute the key content of the development of human traits historically constituted, which allowed us to affirm, on the basis of historical-critical pedagogy, the relevance of school education in the promotion of human development, in particular the cultural memory, through the socialization of human objectification.

Keywords: cultural memory, school education, Bakhtin Circle, dialogism, genres of discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Representação do Processo de Memorização Mediada.....	44
Figura 2: Quipu.....	46
Figura 3: Paralelogramo do Desenvolvimento da Memória.....	50
Figura 4: Célula Nervosa.....	62
Figura 5: Cérebro Humano, com destaque para a formação do hipocampo.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 LINEAMENTOS ACERCA DA MEMÓRIA HUMANA.....	21
1.1 Considerações gerais sobre a natureza social do psiquismo humano e das funções psíquicas superiores.....	21
1.2 A função psíquica da memória.....	41
1.3 Bases neurofisiológicas da memória.....	60
2 MEMÓRIA CULTURAL E LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN, VOLOCHÍNOV E MEDVEDEV.....	78
2.1 A questão do Círculo e dos textos disputados.....	79
2.2 Dialogismo e memória cultural.....	87
2.3 Gêneros do discurso e memória cultural.....	119
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR, MEMÓRIA CULTURAL E FORMAÇÃO HUMANA.....	131
3.1 Considerações gerais acerca da dinâmica entre a objetivação e a apropriação na atividade humana.....	131
3.2 A apropriação na ontogênese humana.....	145
3.3 Intersecção entre educação escolar e memória cultural.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	182

INTRODUÇÃO

A memória é um fenômeno dinâmico com múltiplas dimensões, pois o ser humano produziu historicamente diversas formas de lembrar e registrar as suas experiências, o vivido, o aprendido, o que precisa e se tenciona recordar. A capacidade humana de assimilar informações, de se apropriar de conhecimentos, de desenvolver habilidades e aptidões, dentre outros atributos, depende do funcionamento da memória.

Nas sociedades ágrafas, a atividade mnésica funda-se na sua transmissão oral, cabe, então, à dimensão narrativa um importante papel nesse processo. Segundo Le Goff (1990), a memória coletiva dos povos sem escrita organiza-se a partir de três aspectos: a idade coletiva do grupo fundada nos mitos de origem, o prestígio das famílias dominantes manifesto nas genealogias (elaboradas pelos “homens-memória”) e o saber técnico transmitido por fórmulas práticas fortemente relacionadas à magia religiosa.

Na Grécia arcaica, uma vasta mitologia sobre a memória é elaborada, a partir da qual se propiciou a sua divinização na deusa Mnemosine, mãe das nove musas que protegem as artes e a história. Testemunha das histórias de deuses e heróis, dos “tempos antigos”, Mnemosine revela os segredos do passado aos poetas, inspirando a criação artística. Nessa perspectiva, o poeta representa aquele que possui a memória, o aedo¹ figura como adivinho do passado. Para Homero, versejar é uma forma de lembrar. Assim, a palavra poética inscreve uma memória. O predomínio da oralidade aproxima aqui a tradição mítica e poética, transmitidas de uma geração para outra por um aprendizado memorizado a partir da palavra falada e ouvida (LE GOFF, 1990; GAGNEBIN, 1997).

O surgimento da escrita², ligado ao desenvolvimento social e urbano, gerou transformações profundas nos modos de estabelecimento da memória, que sai da voz para se situar na página escrita. Essa invenção possibilitou o desenvolvimento de duas formas de memória. A primeira consiste na celebração de

¹ Poeta-cantor que recitava as epopeias na Grécia antiga.

² De acordo com Le Goff (1990), sabe-se que desde 3.000 a.C. já havia inscrições em monumentos na Mesopotâmia.

um evento memorável por meio de um monumento comemorativo, que reúne representações figuradas, acompanhadas ou não de inscrições, como as estelas e os obeliscos no Oriente antigo. Na Grécia e na Roma antigas, ocorre a época áurea das inscrições: templos, cemitérios, praças, avenidas, estradas acumulavam “arquivos de pedra e mármore” que davam suporte e publicidade à memória (LE GOFF, 1990; AMORIM, 2009).

A outra forma de memória relacionada ao aparecimento da escrita consiste no documento em um suporte destinado especificamente à escrita (após as primeiras tentativas em materiais diversos chega-se ao uso do papiro, do pergaminho e do papel como suportes). Esse tipo de documento permite o armazenamento de informações e a sua comunicação através do tempo e do espaço, como também propicia uma transição do âmbito auditivo ao visual. Em virtude dessa passagem da oralidade à escrita, criam-se, portanto, recursos mnemotécnicos que transformam a capacidade e a qualidade da memória humana (LE GOFF, 1990; VYGOSTKI, 1995).

O suporte da escrita permite o registro de uma memória urbana, as civilizações da Mesopotâmia, do Egito, da China e da América pré-colombiana conservaram a memória escrita primeiramente no calendário e nas distâncias, abrangendo também atos financeiros e religiosos, dedicatórias, genealogias, enfim, tudo o que constituía o ápice da estrutura das sociedades urbanizadas. Além disso, forma-se uma memória dos atos reais, os reis criam instituições-memórias desde o segundo milênio a.C., a saber: arquivos, bibliotecas e museus. Gravam-se os feitos (anais reais) na pedra, no papiro e no bambu (LE GOFF, 1990).

Le Goff (1990) salienta que o recurso da escrita possibilitou a memorização palavra por palavra, o que permitiu às civilizações antigas a elaboração de listas, glossários, tratados de onomástica, fundados na ideia de que a nomeação é uma forma de conhecimento. A expansão das listas encontra-se vinculada ao desenvolvimento do comércio e à necessidade de lembrar os valores numéricos, bem como à instauração e organização do poder monárquico.

Os tratados de mnemotécnica grega da Antiguidade não chegaram aos dias atuais, mas é possível conhecê-los a partir dos textos latinos de retórica (como os de Cícero e Quintiliano). A mnemotécnica antiga (arte da memória) distingue os lugares (onde se dispõe objetos da memória) das imagens da memória (símbolos

que propiciam a recordação), indica, ainda, que as imagens têm um caráter ativo no processo de rememoração, formalizando a distinção entre memória das coisas e memória das palavras. Ademais, a cultura clássica insere a memória como a quinta operação da retórica. Para persuadir pelo diálogo, seja nos discursos falados dos homens políticos, seja nas obras escritas, era necessário recorrer à memória (LE GOFF, 1990).

De acordo com Le Goff (1990), a memória medieval do Ocidente sofre profundas transformações, devido principalmente à difusão do cristianismo e ao predomínio da Igreja na esfera intelectual. Assim como o judaísmo, o cristianismo constitui-se como uma religião da recordação dos atos divinos passados, da tradição histórica e da lembrança como tarefa religiosa primordial presentes no livro sagrado, enfim, da memória de Jesus. A memória cristã manifesta-se nos atos litúrgicos, nas comemorações (do Advento ao Pentecostes), nos *libri memoriales*, no memento dos mortos introduzido na missa (lembra-te), na vida dos santos, nas imagens esculpidas ou pintadas nas igrejas e catedrais góticas, entre outros (LE GOFF, 1990).

Por outro lado, a memória feudal conserva-se nos cartulários (registro de títulos e documentos) e nas genealogias, preservando os direitos dos senhores feudais. Durante os séculos XIII e XIV, propagam-se os arquivos urbanos que inscrevem a memória urbana das instituições nascentes e ameaçadas. No domínio literário medieval, a memória oral manifesta-se na canção de gesta que invoca processos de memorização do trovador, do jogral e dos ouvintes. Já a memória escrita encontra n'A *divina comédia*, de Dante Alighieri, a representação do inferno, do purgatório e do paraíso como lugares de memória, cujas fronteiras evocam as virtudes e os vícios humanos. Na modalidade escolar desse período, o aluno deve ser capaz de registrar na memória tudo o que lê, pois saber implica saber de cor. Nas universidades, o sistema escolástico³ emprega também o recurso à memória oral mais do que à escrita, a memorização de cursos magistrais e exercícios orais (como as disputas) permanece o centro da atividade dos estudantes (LE GOFF, 1990).

³ Relativo à escolástica: “[...] um movimento intelectual oriundo da Idade Média, preocupado em demonstrar e ensinar as concordâncias da Razão com a Fé pelo método dedutivo-silogístico, conducente a eliminar as possíveis contradições das verdades transmitidas em questões de dogma pelos filósofos e teólogos oficiais da Igreja.” (LARROYO, 1982, p. 294, grifos no original).

Não obstante, a imprensa transforma lentamente a memória ocidental, possibilitando uma distinção nítida entre transmissão oral e escrita. Desde a Antiguidade até a Idade Média o saber fixado nos manuscritos deveria ser memorizado, porém com o impresso, na Idade Moderna, há uma exteriorização progressiva da memória e o leitor passa a entrar em contato com uma enorme massa de conhecimento, impossível de ser retida em sua memória. Assim, surge a possibilidade de explorar textos novos, ao passo que o cultivo da arte da memória entra em declínio (LE GOFF, 1990).

Le Goff (1990) sustenta que a expansão das formas de memória verifica-se também na ampliação do vocabulário sobre a memória na língua francesa, desde o século XI até o século XIX: memória, memorial, memorando, memorável, memórias, memorialista, amnésia, mnemônica, mnemotécnica, memorização, *aide-mémoire* (lista de verificação), memorizar. Já no século XVIII, a partir do dicionário, forma evoluída de memória exterior, surge a enciclopédia com o objetivo de congregar uma memória técnica, científica e intelectual cada vez mais rica.

No século XIX, a Revolução Francesa coloca as comemorações na forma de festas nacionais a serviço da memória revolucionária. Nos Estados Unidos, depois da Guerra de Secessão, cria-se o *Memorial Day*, para a recordação daqueles que morreram na Guerra Civil. Entretanto, as festas comemorativas também são apropriadas pelos conservadores e a comemoração do passado tem seu apogeu na Alemanha nazista e na Itália fascista durante o século XX. Novos instrumentos dão suporte à comemoração, tais como moedas, medalhas, selos de correio, placas comemorativas. O desenvolvimento do turismo estimula o comércio dos *souvenirs*. O romantismo retoma o fascínio da literatura pela memória, já a aceleração do desenvolvimento científico fornece à memória cada vez mais elementos de lembrança. Inicia-se a era dos museus públicos e nacionais, multiplicam-se as bibliotecas (LE GOFF, 1990).

Para Le Goff (1990), entre o fim do século XIX e o início do século XX, ocorrem dois fenômenos significativos da memória: o primeiro consiste em um novo desenvolvimento da comemoração funerária, após a Primeira Guerra Mundial, com a construção, em diversos países, de um Túmulo ao Soldado Desconhecido, que proclama, por meio do anonimato, a união nacional em torno da memória comum. O segundo fenômeno é a invenção da fotografia, uma vez que esta modifica a forma

de memória, no sentido de expandi-la e democratizá-la, de possibilitar a criação de uma memória visual cronológica (os álbuns de família como arquivos familiares).

No século XX e início do século XXI, as formas da memória transformam-se novamente, sobretudo após a década de 1950, com a intensificação do desenvolvimento da memória eletrônica (computador, *internet*, *laptop*, celular, *tablet*, *smartphone*). Com efeito, a memória situa-se entre as três principais operações efetuadas pelo computador, a saber: “escrita”, “memória” e “leitura” (por exemplo, a memória RAM – *random access memory*). A memória eletrônica combina uma enorme capacidade de armazenamento, uma grande estabilidade na fixação dos dados e uma facilidade de acesso, o que potencializou as formas de exteriorização da memória e modificou o modo como ser humano utiliza a memória artificial, inclusive na investigação científica (LE GOFF, 1990).

No campo cultural, Le Goff (1990) destaca a ocorrência de uma expansão do conhecimento sobre memória como: na reflexão de Bergson sobre a relação da memória com o espírito⁴; no emprego da memória involuntária como instrumento de criação literária por Proust; na teoria da memória educável desenvolvida pelos surrealistas; na análise da memória no sonho por Freud; no estudo da memória coletiva por Halbwachs; entre outros significativos trabalhos produzidos no decorrer do século XX.

Assim sendo, com esta introdução procuramos demonstrar que o ser humano desenvolveu histórica e culturalmente diversas formas objetivas de memória, a qual se configura como um fenômeno complexo com múltiplas dimensões. Destarte, a memória tornou-se objeto de estudos em várias áreas do conhecimento, na filosofia, na história, na psicologia, nas ciências sociais, na educação, na psicanálise, na biologia, nas neurociências, entre outras. No decorrer dos séculos, os estudos e debates sobre a memória humana estabeleceram tendências e perspectivas distintas.

Neste trabalho, apresentamos o resultado de nossa pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, campus de Araraquara. Dando prosseguimento a nossos estudos acerca da obra do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev⁵, desenvolvemos, nesta tese,

⁴ Entre o fim do século XIX e início do século XX.

⁵ Doravante designado também como Círculo de Bakhtin ou apenas Círculo.

uma apropriação dessa teoria na área da educação a partir da análise do caráter cultural ou mediado da memória humana. O objeto de estudo desta investigação refere-se à memória cultural e sua relação com educação escolar. Embora se encontre situado na esfera da educação, ele se desenvolve na fronteira com a filosofia da linguagem e a psicologia, buscando apropriar-se dos subsídios dessas áreas.

O interesse pelas contribuições da teoria do Círculo de Bakhtin ao estudo da educação vem se desenvolvendo desde nossa graduação em letras, por meio de iniciação científica, e da realização de nossa pesquisa de mestrado em educação escolar. O pressuposto de que a teoria do Círculo aportaria contribuições para a educação justifica-se tanto por sua crescente apropriação nessa área, como pelo próprio caráter crítico e vanguardista de tal pensamento, o que propiciou a sua aplicação para além do âmbito da filosofia da linguagem e da literatura, tornando-se objeto de estudos em diversas esferas das ciências humanas.

Na iniciação científica realizada entre os anos de 2002 e 2003, objetivamos identificar e examinar as categorias fundamentais à teoria bakhtiniana para, num segundo momento, empregá-las no âmbito da educação a partir do exame de artigos publicados em revistas acadêmicas da educação na década de 1990, quando verificamos o início do crescimento da publicação de estudos sobre essa teoria na educação. Os resultados desse trabalho de pesquisa permitiram-nos identificar e compreender a enunciação e o dialogismo como categorias centrais à arquitetura bakhtiniana, bem como constatar algumas características gerais que envolviam a apropriação dessa teoria na esfera da educação.

Em seguida, os resultados da iniciação científica constituíram o ponto de partida para a realização de nossa pesquisa de mestrado, intitulada *Contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da educação brasileira: a apropriação das categorias da enunciação e do dialogismo* (GOMES, 2008). Nessa dissertação, visamos perscrutar as possíveis contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da educação brasileira mediante a análise das categorias da enunciação e do dialogismo desenvolvidas ao longo de toda a obra teórica de Bakhtin; bem como estudar a aplicação dessas categorias efetuada pelos pesquisadores brasileiros, por meio do exame de artigos publicados em periódicos específicos da educação no século XXI, período em que se intensificou a apropriação dessa obra no âmbito da educação.

Entre outros aspectos, a pesquisa de mestrado permitiu-nos constatar que a aplicação da teoria bakhtiniana, no universo dos artigos investigados, não se destinava à análise de temas mais centrais à esfera da educação, abordando-os, por vezes, apenas tangencialmente. Consideramos que essa questão deve-se, em parte, ao fato de que a educação não constituiu um objeto específico dos estudos do Círculo de Bakhtin, por consequência a apropriação dessa teoria na área da educação consiste numa tarefa que apresenta certa complexidade e várias dificuldades, bem como ao fato de se encontrar na fase inicial de sua implementação.

Não obstante, o desenvolvimento dessa dissertação possibilitou-nos abrir sendas para pesquisas futuras com relação à busca de subsídios teóricos na obra do Círculo de Bakhtin para a análise da educação. Nesse sentido, a tese de doutorado ora apresentada insere-se num esforço de aplicação dessa obra na área da educação, mais especificamente da educação escolar, a partir do estudo de um elemento fundamental a toda atividade educativa, a saber: a memória.

Em decorrência de nossas investigações sobre as contribuições da obra do Círculo para a esfera da educação escolar, configuramos nosso problema de pesquisa a partir das seguintes questões: Qual é a natureza da memória humana? Em que medida a memória cultural consiste em um recurso necessário à educação? A partir de determinadas concepções de educação, não se obliteraria o fato de que grande parte de nossos conhecimentos resulta da apropriação da experiência acumulada pela humanidade no decorrer da história? Qual é a natureza da educação? Qual é a atribuição da educação escolar no processo de formação humana? Qual é, enfim, o papel da memória cultural na apropriação do conhecimento na educação escolar?

Considerando o referido objeto de análise, partimos da hipótese segundo a qual a concepção acerca da constituição dialógica da linguagem e a teoria dos gêneros discursivos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin oferecem subsídios à compreensão do caráter mediado da memória humana e de seu papel no processo formação humana na educação escolar.

Dessa forma, norteamos esta pesquisa pelo seguinte objetivo geral: explorar as reflexões do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev relacionadas à memória no âmbito da educação. Para tanto, estabelecemos os objetivos

específicos subsequentes: compreender o processo de desenvolvimento da memória cultural na ontogênese humana; analisar a concepção de memória subjacente à obra do Círculo e outros conceitos a ela relacionados; verificar as possibilidades contidas nessa concepção, com referência à apropriação dos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade na educação escolar, tendo como perspectiva a emancipação humana.

Fundamentamos a metodologia desta pesquisa no reconhecimento do materialismo histórico como o campo teórico capaz de fornecer as bases para a compreensão de seu objeto de análise. Dessa forma, adotamos a técnica científica da pesquisa bibliográfica e desenvolvemos este estudo por meio dos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica acerca do tema da memória cultural; estudo do conceito de memória e de outros a ela vinculados por meio da leitura da obra do Círculo; seleção do universo categorial mediante a análise imanente dessa obra; submissão dos resultados disponibilizados pelos procedimentos anteriores à análise sobre o papel da memória cultural no processo de apropriação do conhecimento na educação escolar.

Assim sendo, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira: na primeira seção, estudamos o processo desenvolvimento cultural da memória humana, tomando como referência as investigações realizadas pela psicologia histórico-cultural sobre a função psíquica superior da memória. Primeiramente, discutimos, de maneira geral, natureza social do psiquismo e das funções psíquicas superiores, em seguida analisamos o desenvolvimento da memória cultural ou mediada durante a ontogênese humana e, por fim, abordamos os principais sistemas cerebrais para os diversos tipos de memória conforme alguns estudos das neurociências.

Vale esclarecermos que nossa opção pelos estudos da psicologia histórico-cultural como fundamento para a compreensão da gênese da memória cultural, deve-se não só por ela estar ancorada nos princípios do materialismo histórico, mas também por reconhecer o signo como o elemento determinante ao desenvolvimento da memória mediada. Além disso, é importante observar que a memória humana precisa ser entendida em sua totalidade, o que implica considerar seu substrato material (as funções do cérebro), por essa razão buscamos apoio em

alguns estudos neurocientíficos acerca da memória, embora estes não compartilhem da mesma referência teórico-metodológica desta pesquisa.

Na segunda seção, investigamos a obra desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin com o propósito de refletir sobre suas contribuições para o estudo da memória cultural. Em primeiro lugar, discutimos a questão da formação do Círculo e dos textos disputados, pois esse problema gera consequências para a apropriação do pensamento desenvolvido por esses estudiosos russos. Em seguida, analisamos o conceito de memória cultural subjacente às obras do Círculo, procurando relacioná-lo, em primeiro lugar, ao caráter dialógico da linguagem e depois à teoria dos gêneros do discurso.

Na terceira seção, analisamos as relações entre memória cultural e educação escolar, tendo como eixo central a reflexão sobre a função da memória no processo de apropriação das objetivações humanas na esfera escolar. Dessa forma, abordamos primeiramente a dinâmica entre a objetivação e a apropriação na atividade vital para desvelarmos a natureza humana, em seguida tratamos do papel da apropriação na formação humana e, finalmente, estabelecemos a intersecção entre educação escolar e memória cultural.

Por último, tecemos nossas considerações finais, com a clareza de que o tema desta pesquisa não foi exaurido, mas também com a expectativa de que nossa investigação impulse novos estudos sobre a memória cultural no âmbito da educação escolar.

1 LINEAMENTOS ACERCA DA MEMÓRIA HUMANA

Nesta seção, buscamos compreender o processo de desenvolvimento da memória cultural na ontogênese humana. Para tanto, fundamentamo-nos em estudos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural, dentre os quais destacamos os de Liev S. Vigotski⁶, Alexis N. Leontiev, Alexander R. Luria, Serguei L. Rubinstein e A. A. Smirnov.

Tais estudos concebem a memória cultural no conjunto das funções psíquicas superiores, ancoradas no desenvolvimento histórico da conduta humana⁷. Por essa razão, examinamos, primeiramente, como a psicologia histórico-cultural compreende, de maneira geral, o psiquismo humano e as funções psíquicas que o constituem. Em seguida, tratamos da ontogênese das formas humanas de memória decorrentes do desenvolvimento do processo de memorização com o auxílio de estímulos-meios. Por fim, considerando a unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos, abordamos o substrato material da memória, ou seja, os sistemas cerebrais mais relevantes para os diferentes tipos de memória segundo alguns achados das pesquisas neurocientíficas.

1.1 Considerações gerais sobre a natureza social do psiquismo humano e das funções psíquicas superiores

As funções psíquicas superiores, dentre elas a memória cultural, integram o chamado psiquismo humano, tendo em vista esse imbricamento iniciaremos nossa discussão a partir desta formação. Fundamentada no materialismo histórico, a

⁶ Diante da variação de transliterações dos nomes russos, adotaremos a grafia Vigotski e Leontiev em língua portuguesa, mas respeitaremos a forma transliterada pelas editoras nas citações de suas obras.

⁷ Como explicitaremos nesta seção, Vygotski (1995) compreende que as formas superiores da conduta humana envolvem dois processos distintos, mas indissociáveis: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem, escrita, cálculo, entre outros) e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, entre outras).

psicologia histórico-cultural compreende o psiquismo humano como imagem subjetiva do real, cujo processo de desenvolvimento se dá na e pelas relações sociais. Como Leontiev (1978, p. 68, grifos no original) assinalou, “No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento socio-histórico*”. Dessa forma, esse processo está vinculado ao modo como o homem produz e reproduz a sua vida.

A obra marxiana evidencia que, para poder existir, o homem transforma a natureza por meio do trabalho e, assim, constrói materialmente a sociedade, bem como gera as bases para sua formação como indivíduo. A ação transformadora do homem sobre natureza visa satisfazer as suas necessidades. Para tanto, ele antecipa em sua consciência a ação e o resultado almejado em sua atividade, ideando-os previamente. Em seguida, apropria-se da natureza para transformá-la, objetivando-se nessa transformação da realidade (nos meios, objetos e produtos do trabalho). Essa objetivação engendra uma nova situação na medida em que a realidade não é a mesma, pois em algum aspecto foi alterada pela atividade humana, nem o indivíduo é o mesmo, visto que nesse processo adquiriu novos conhecimentos e habilidades. Essa nova situação impulsiona a novas necessidades e, por sua vez, a novas apropriações e objetivações. Dessa forma, ao mesmo tempo que atua sobre a natureza exterior e a modifica, o homem transforma também a sua própria natureza e desenvolve as faculdades humanas. Portanto, a atividade vital humana criou as condições para a humanização, para a vida em sociedade, a consciência, a linguagem, entre outros (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 1978).

Marx e Engels (2007) esclarecem que o primeiro ato histórico da existência humana consiste na produção de meios para a satisfação das necessidades que possibilitem a manutenção da vida humana para que o homem possa ter condições de “fazer história” (tais como: comida, bebida, moradia, vestimenta). Após a satisfação dessa primeira necessidade, o segundo aspecto é que a ação empregada para atendê-la e o instrumento de satisfação já assimilado levam a novas necessidades. O terceiro ponto, desde o início interveniente no desenvolvimento histórico, é o fato de que os homens, ao renovar diariamente a sua vida, reproduzem-se, criam outros homens, constituindo a família. A produção da

vida, tanto a própria, por intermédio do trabalho, como a alheia, pela procriação, emerge como uma relação dupla: por um lado, natural e, por outro, social.

Com efeito, embora o homem seja um produto da natureza, como todo ser vivo, experienciando suas determinações e limitações, ele é capaz de sobrepujar esses limites e subordinar o conjunto da natureza por meio de sua atividade vital. Ao converter a natureza inteira em seu “corpo inorgânico”, a universalidade do homem se revela. Nesse sentido, o engendramento das objetivações, a construção de um mundo objetivo, é a manifestação do homem enquanto ser genérico, ou seja, pertencente ao gênero humano (MARX, 2010).

Como o homem, o animal satisfaz as suas necessidades por meio de sua atividade, porém nela ocorre uma relação imediata e direta entre o motivo que leva o animal a agir (a fome, por exemplo) e o objeto, a finalidade de sua atividade (caçar uma presa). Posto que o motivo da atividade animal e o objeto de sua ação coincidem, este último sempre se apresenta para o animal amalgamado com a sua necessidade e não em sua objetividade, assim como nem o próprio animal existe como sujeito de modo independente do objeto: “[...] o animal só produz a si mesmo, [...] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico [...]” (MARX, 2010, p. 85). Por essa razão, Marx e Engels (2007, p. 35) sustentam que “Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação”.

Dessa forma, o animal produz somente de acordo com a medida e a carência de sua espécie: “Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente] [...]” (MARX, 2010, p. 85). Isso significa que o animal produz apenas sob o influxo da carência física imediata, ao passo que o homem produz também e mais efetivamente quando livre da carência física. Uma vez que a atividade humana é livre e consciente, o homem produz um mundo objetivo e transforma a natureza segundo suas finalidades, reproduzindo não só a si mesmo, mas a natureza inteira (MARX, 2010; LEONTIEV, 1978).

No que se refere às características da atividade consciente humana, Luria (1979) ressalta três traços fundamentais que possibilitam distingui-la em relação ao comportamento animal. O primeiro concerne ao fato de a atividade consciente do homem não se vincular obrigatoriamente a motivos biológicos, regendo-se por

necessidades humanas complexas constituídas histórica e socialmente. O segundo traço consiste em que ela sobrepuja os limites das impressões perceptíveis do meio e da experiência individual imediata na medida em que o homem é capaz de abstrair a sua impressão imediata da situação exterior e refletir sobre as conexões e interdependências dos objetos, fenômenos e acontecimentos, desenvolvendo um conhecimento mais profundo das leis interiores intervenientes na situação em que ele atua. O terceiro traço distintivo da atividade consciente humana se relaciona com sua fonte, a saber: a apropriação da experiência sócio-histórica da humanidade. Ao contrário da atividade animal, cuja fonte reside nos mecanismos do comportamento hereditário e nos resultados da adaptação individual, os conhecimentos, as habilidades e as faculdades humanas se formam por meio da apropriação, por cada indivíduo, da experiência das gerações passadas, acumulada historicamente e transmitida no processo de aprendizagem.

Ancorado na obra marxiana, Leontiev (1978) observa que a relação homem-natureza é mediatizada por dois elementos interdependentes, a saber: os instrumentos e a sociedade. A atividade produtiva humana pressupõe um instrumento de trabalho construído pelo homem, que o introduz entre ele e o objeto de sua necessidade, servindo para orientar sua atividade sobre o objeto. Além disso, o trabalho humano é uma atividade social fundada na cooperação entre os indivíduos que pressupõe uma divisão técnica de suas funções, ainda que de forma embrionária em seu início. Desde sua origem, a atividade humana encerra relações entre o indivíduo e a coletividade, tendo sempre um caráter social. Não obstante, quando um indivíduo realiza sua atividade nas condições do trabalho coletivo, ele visa satisfazer igualmente sua necessidade, porém sua atividade não coincide com o seu motivo.

De acordo com Leontiev (1978), a atividade humana é composta de ações, ou seja, processos em que o motivo (a razão para agir) e o objeto (a representação do resultado a ser conquistado, seu fim) se encontram separados; ocorrendo uma não coincidência entre a finalidade específica da ação e o resultado da atividade. O autor ressalta que a ação ocorre somente por meio de um processo coletivo atuando sobre a natureza, de modo que o produto do processo global corresponda a uma necessidade da coletividade e igualmente do indivíduo particular; embora este não necessariamente realize as operações finais que levam

à posse do alvo dessa necessidade. Já as operações consistem no modo como se executa uma ação, o seu conteúdo indispensável, mediante as condições objetivas postas na realidade. Uma ação é determinada por seu fim, já uma operação está vinculada às condições em que esse fim é dado. Assim sendo, uma única ação pode se efetivar mediante operações diferentes e, de modo inverso, ações distintas podem ser executadas pelas mesmas operações. Em síntese, para compreender como se constitui a atividade segundo Leontiev, é necessário perceber que ela “[...] é composta de uma cadeia de ações, cujos fins respondem indiretamente ao motivo da atividade. As ações, por sua vez, são constituídas por operações” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 679).

Leontiev (1978) exemplifica a atividade humana a partir de uma caçada realizada por um grupo primitivo de seres humanos. Para satisfazer sua necessidade de alimentação, esse grupo se dividiu em dois: o primeiro, formado pela maioria dos caçadores, aguardava à espreita para atacar e abater o animal em um lugar estabelecido anteriormente, enquanto o segundo, composto por apenas um ou dois batedores, assustaria a caça para onde estavam os demais caçadores munidos dos instrumentos de caça. Ao analisar a ação dos batedores, espantar o animal, constatamos que ela não coincide com o motivo de sua atividade, a sua necessidade de se alimentar, bem como os próprios batedores não realizam as operações finais que efetivam o ataque e o abate da caça, levando à posse do alimento. Ainda que não exista uma relação direta entre o motivo e o objeto da ação dos batedores, o sentido de sua ação reside nas relações sociais estabelecidas entre eles e os demais membros de seu grupo, isto é, no conjunto da atividade. São essas relações sociais que produzem como resultado o saciamento da fome de todos os membros do grupo.

O psicólogo russo destaca que a base objetiva específica da forma de atividade do indivíduo humano é constituída, portanto, pela atividade de outros homens. Do ponto de vista histórico, a conexão entre o motivo e o objeto da ação reflete as ligações e as relações sociais e não as naturais, sendo estas vigentes no mundo animal e aquelas na atividade humana:

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a

causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana. (LEONTIEV, 1978, p. 78-79).

O reflexo psíquico cria uma imagem subjetiva dos objetos (ou fenômenos) existentes na realidade objetiva por meio de uma atividade mental, cujo conteúdo se funda na atividade social humana. Para a execução de uma ação, o indivíduo precisa captar em sua consciência a relação entre o motivo de sua atividade e o objeto de sua ação. Como evidenciou Marx (2010, p. 84), o “[...] homem faz de sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e da sua consciência. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal [...]”, visto que os animais formam uma unidade direta com sua atividade. Consequentemente, o psiquismo humano se institui a partir das formas de existência social, para apreender e dominar a realidade objetiva com a qual o homem se relaciona por intermédio do trabalho.

Essa ligação ou unidade entre atividade e consciência requer a compreensão de que a primeira gera condições para a formação da consciência, enquanto esta regula a atividade. Conforme ponderou Martins,

[...] a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). Porém, a correta interpretação dessa tese demanda reconhecer que mesmo a atividade externa do homem contém, desde sua gênese, componentes psíquicos internos. (MARTINS, 2011, p. 29).

Nesse sentido, para decompor uma atividade, o sujeito que age tem a oportunidade de refletir psiquicamente acerca da relação existente entre o motivo da ação e seu objeto, caso contrário tal ação tornar-se-ia desprovida de sentido para ele, pois seu sentido não se limita à própria ação. No caso do exemplo anterior, os batedores antecipam em sua consciência a cadeia de ações que compõe a atividade de caça, de outra forma, eles não realizariam sua ação adequadamente nem ela seria dotada de sentido para eles. Essa ligação que regula a orientação da atividade ocorre nas condições do trabalho coletivo, as quais dão sentido humano e racional à ação. Da atividade humana coletiva, surge o psiquismo humano, “[...] o sentido racional para o homem daquilo para que a sua atividade se orienta” (LEONTIEV,

1978, p. 79). A consciência da significação de uma ação se dá na forma de reflexo do seu objeto na qualidade de fim consciente.

O reflexo consciente caracteriza-se pela relação interna entre sentido subjetivo e significação. Conforme Leontiev (1978), a significação consiste na generalização da realidade consolidada e fixada na linguagem como um fenômeno histórico objetivo. Por outro lado, ela também existe como um fato da consciência individual, já que a riqueza da consciência de um homem não se limita à sua experiência individual, dependendo da apropriação da experiência das gerações precedentes sob a forma das significações. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida⁸” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

O sentido consciente é criado, por sua vez, no decurso da atividade do sujeito, traduzindo sua relação pessoal com os fenômenos objetivos conscientizados, ou seja, o motivo que o impele a agir e para o qual se orienta a sua ação. Para descobrir o sentido pessoal de uma determinada atividade, faz-se necessário, então, encontrar o seu motivo correspondente. Embora sentido e significação estejam intrinsecamente relacionados, Leontiev (1978, p. 98) ressalta que “[...] é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido”.

Por outro lado, o trabalho não transforma somente a estrutura geral da atividade humana, não gera apenas ações orientadas, visto que as operações também passam por uma modificação qualitativa nesse processo. Tal transformação se efetiva com a criação e o desenvolvimento de instrumentos com os quais o homem realiza operações de trabalho. O instrumento é portador de generalização consciente e racional, pois sua fabricação e seu uso se fazem possíveis apenas em conexão com a consciência da finalidade da ação de trabalho. Além disso, o uso de um instrumento envolve a consciência das propriedades do objeto da ação. O instrumento não se reduz somente a um objeto particular com certas propriedades físicas, uma vez que ele é também um objeto social que encerra um determinado modo de ação, produto de uma prática social de trabalho. Assim, empregar um

⁸ A diferença na grafia de certas palavras em algumas citações deve-se ao fato de a publicação em questão ser lusitana, logo redigida em português europeu, caso de Leontiev (1978) e Squire e Kandel (2002).

instrumento não consiste meramente em possuí-lo, mas também em dominar o meio de ação pelo qual ele opera (LEONTIEV, 1978).

A partir da atividade instrumental do trabalho, o homem começa a produzir conhecimento. O conhecimento humano não se restringe, pois, à experiência particular de um indivíduo isolado, já que se efetiva na base da apropriação pelo indivíduo da experiência da prática social. Por outro lado, no processo de trabalho, de uso dos instrumentos, realiza-se também a diferenciação e a tomada de consciência das interações objetivas, a qual é condição fundamental ao aparecimento do pensamento (LEONTIEV, 1978).

Segundo Leontiev (1978, p. 84), o pensamento é “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata”. Assim, o desenvolvimento do pensamento verbal abstrato, por exemplo, se efetiva apenas por meio da aquisição pelo indivíduo das generalizações elaboradas socialmente, quais sejam, os conceitos e as operações lógicas.

De acordo com o psicólogo russo, outro componente da consciência é o seu conteúdo sensível, ou seja, as sensações, as imagens da percepção e as representações constituem o tecido material que forma a base e as condições da consciência. Ele afirma, ainda, que as mudanças e o desenvolvimento do conteúdo sensível imediato da consciência se realizam no decorrer do desenvolvimento das formas humanas de atividade.

Não obstante, Leontiev (1978) esclarece que a linguagem constitui a forma concreta em que se produz o reflexo consciente da realidade pelo homem. Assim como a consciência, o surgimento da linguagem também decorre do processo de trabalho, em virtude da necessidade de comunicação entre os homens. Além disso, ao significar um objeto na atividade humana, a palavra o diferencia e o generaliza para a consciência individual. Dessa forma, a linguagem se converte em suporte da generalização consciente da realidade.

Por conseguinte, a consciência humana consiste no “[...] reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 88, grifos no original). Ela só poderia surgir nas condições da atividade humana coletiva, isto é, do intercâmbio do homem com a natureza mediatizado pela sua relação com os outros homens

nessa atividade. Destarte, a consciência individual existe apenas nas condições em que se engendra a consciência social.

Ainda no que se refere à relação entre linguagem e consciência, destacamos que, segundo Vygotski (1995, 1997), o emprego de signos, ou seja, de mediadores semióticos da relação do homem com a cultura e constituintes do desenvolvimento psíquico como meios auxiliares para a realização de tarefas psicológicas, como abordaremos posteriormente, engendra mudanças no comportamento humano e nas funções psíquicas, conduzindo ao domínio voluntário e consciente dos próprios processos psíquicos.

O desenvolvimento da consciência consiste, pois, em um processo imbricado ao das funções psíquicas, que tornam possível a inteligibilidade da realidade:

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana. (LEONTIEV, 2014, p. 76).

Considerando a natureza social do psiquismo humano, Vygotski (1995) assinala a origem social das funções psíquicas superiores tanto na filogênese⁹ como na ontogênese¹⁰, destacando-as como produtos do desenvolvimento cultural da conduta. Por essa razão, o autor compreende que as concepções tradicionais das funções psíquicas superiores são equivocadas e unilaterais, uma vez que julgam tais fenômenos como processos ou formações naturais, ignorando o caráter histórico do seu desenvolvimento e, assim, “[...] confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa).

De acordo com o psicólogo bielorusso, a concepção de desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve dois grupos de fenômenos, indissoluvelmente relacionados, que são causa do desenvolvimento das formas superiores de conduta:

⁹ Termo relativo às transformações que possibilitaram o processo de hominização.

¹⁰ Termo relativo às transformações que ocorrem no processo de desenvolvimento de cada ser humano.

Trata-se, em primeiro lugar, dos processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa).

Assim sendo, as investigações desenvolvidas por Vygotski (1995) acerca das formas culturais de comportamento apoiam sua análise em três momentos determinantes considerados em conjunto, a saber: a) a análise da função psíquica superior de conduta como processo, em seu movimento, e não como objeto, em suas partes isoladas; b) o desvelamento das relações e dos vínculos dinâmico-causais, existentes na realidade, que formam a base do fenômeno, por meio de uma análise explicativa do processo (e não descritiva); c) e, por fim, a abordagem dos processos psíquicos fossilizados, os quais se automatizaram devido ao seu longo desenvolvimento histórico, não como um resultado acabado, mas sim em movimento, retornando experimentalmente a seus momentos iniciais para restabelecer o processo de seu surgimento. Esse enfoque foi denominado pelo autor como “análise genético-causal” ou “análise dinâmico-causal”.

Conforme os estudos vigotskianos, a esfera da cultura engendra formas especiais de conduta e altera a atividade das funções psíquicas. Em outras palavras, no processo de desenvolvimento histórico, o homem modifica os modos e os procedimentos de sua conduta a partir de sua atividade, transformando suas inclinações e funções naturais e elaborando formas de comportamento especificamente culturais.

A partir dessa compreensão, Vygotski (1995) sustenta a hipótese de que o desenvolvimento humano em sua unidade é resultado de dois processos, os quais são, ao mesmo tempo, distintos e inter-relacionados, a saber: o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta. Donde derivou as proposições acerca das *funções psíquicas elementares*, que têm uma relação imediata com a realidade e um caráter involuntário, cuja estrutura psíquica é determinada por aspectos biológicos; e das *funções psíquicas superiores*, que envolvem processos de domínio de estímulos-

meios (signos) do desenvolvimento cultural e do pensamento e, por essa razão, têm um caráter mediado e voluntário. O desenvolvimento das funções elementares depende da maturação orgânica da criança, ao passo que o das superiores se vincula ao processo histórico. Todavia, os aspectos culturais e biológicos se encontram articulados no processo de desenvolvimento humano, como indicaremos adiante.

O psicólogo bielo-russo esclarece que o domínio do processo de comportamento não pressupõe a supressão das leis básicas que dirigem esses fenômenos, mas a subordinação a elas:

Sabemos que a lei básica da conduta é a lei do estímulo-resposta, portanto, não podemos dominar nossa conduta de outro modo que através de uma estimulação correspondente. A chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos. Portanto, o *domínio da conduta é um processo mediado* que se realiza sempre através de certos estímulos auxiliares. (VYGOTSKI, 1995, p. 126-127, grifos no original, tradução nossa).

De forma geral, nas funções elementares, um determinado estímulo provoca uma resposta por meio de um nexos direto e imediato entre eles. Já nas funções psíquicas superiores, entre o estímulo a que se dirige certa conduta e a resposta do sujeito há um membro intermediário (signos), de modo que toda a operação se estabelece como um ato mediado (VYGOTSKI, 1995).

Nesse sentido, é possível identificar duas séries de estímulos atuando nas funções psíquicas, quais sejam, os estímulos-objetos e os estímulos-meios. No entanto, cada uma delas dirige a conduta a seu modo. O traço característico da estrutura superior reside na existência de ambas as categorias de estímulos. A distinção da forma superior em relação à elementar consiste na estrutura de todo o processo de resposta, na maior diferenciação de suas partes, pois cada uma delas realiza diversas funções e sua união no processo global se dá por meio de conexões funcionais duplas e relações mútuas das funções (VYGOTSKI, 1995).

Vygotski (1995, p. 123, grifos no original, tradução nossa) destaca que “[...] *na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo*”, tornando as funções psíquicas mais complexas e propiciando um salto qualitativo. Desse modo, toda a operação passa a

apresentar um significado novo, a saber: o domínio do próprio processo de conduta. As funções psíquicas superiores possibilitam, assim, a ação voluntária ou intencional do sujeito que passa a controlar seu próprio comportamento com o auxílio de estímulos-meios (signos).

As funções elementares prevalecem na vida humana por um breve período, uma vez que já na tenra idade a criança começa a utilizar sinais e instrumentos como meio de comunicação com o mundo. O emprego de signos faz com que suas relações não sejam somente diretas e imediatas, vinculando-se às atividades culturalmente formadas. Em cada etapa, o sistema de atividade da criança se funda no grau de seu desenvolvimento orgânico e no nível de seu domínio dos signos. Dessa forma, observamos que não basta ao ser humano contar somente com as propriedades providas por seu aparato biológico, visto que, para sua humanização, é fundamental a apropriação da cultura humana (VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978).

No entanto, é necessário salientar que, segundo Vygotski (1995), as formas inferiores ou elementares não são suprimidas pelas superiores, mas se incluem nestas como instâncias superadas. Sobre esse aspecto, Almeida observa que:

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não extingue as funções psicológicas elementares, assim como as funções psicológicas superiores internas não anulam as externas, visto que Vigotski, fundamentado no materialismo histórico e dialético, não fazia dissociação entre o natural e o social, entre os processos elementares e os superiores. O que ocorre é um domínio das formas superiores sobre as inferiores devido às diferenças qualitativas entre suas estruturas [...]. (ALMEIDA, 2004, p. 43).

Nesse movimento dialético de superação, as formas superiores de conduta negam e conservam as elementares, de modo que a existência daquelas é impossível sem estas, o que as torna inter-relacionadas. Contudo, isso não significa que as formas superiores se esgotem nas inferiores. O psicólogo bielo-russo destaca que nesse processo não são tanto as funções que mudam:

[...] o que transforma e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos

agrupamentos desconhecidos no nível anterior. Portanto, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não reside na transformação intrafuncional, mas nas transformações interfuncionais, nas mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. (VYGOTSKI, 1991, p. 72-73, tradução nossa).

Essa inter-relação das funções psíquicas se apoia na organização sistêmica do psiquismo humano. Conforme Vygotski (1991), para não perder de vista a existência desse sistema dinâmico, a análise psicológica das funções psíquicas precisa: a) decompor o complexo conjunto psicológico em unidades, que conservem as propriedades intrínsecas ao conjunto (princípio dialético da totalidade), e não em elementos isolados, sem as suas características fundamentais; b) bem como desenvolver uma análise interfuncional ou sistêmica, fundada na investigação das conexões e relações interfuncionais determinantes das formas de atividade em seu conjunto.

No que concerne às interdependências estabelecidas entre as funções psíquicas e à insuficiência das análises que reduzem o psiquismo a elementos isolados, Martins salienta que:

Foi pelo *método de análise por unidade*¹¹ que [Vigotski] encontrou na *significação do signo* o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na *palavra* o “signo dos signos”, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo. (MARTINS, 2012, p. 55, grifos no original).

Dessa forma, ao buscar um enfoque integral do processo psíquico a partir da “análise genético-causal”, mencionada anteriormente, Vygotski (1995, 1991) evidencia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é linear nem homogêneo, mas se caracteriza por um movimento de articulação e rearticulação de tais funções e pelo papel que exercem na atividade humana. No decorrer do processo de desenvolvimento do comportamento, o emprego de signos constitui, pois, o fator fundamental na transformação das relações interfuncionais, do nexo entre as funções.

¹¹ Indicado no parágrafo anterior, ele está relacionado ao enfoque denominado por Vigotski como “análise genético-causal” ou “análise dinâmico-causal”.

Por consequência, para apreender a especificidade da conduta da criança em sua plenitude, é preciso captar o desenvolvimento infantil como um complexo processo dialético que se caracteriza por “[...] uma complicada periodicidade, uma desproporção no desenvolvimento de diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, [...] o complexo cruzamento de fatores internos e externos [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 141, tradução nossa). Tal processo envolve transformações cruciais, revolucionárias e em saltos, bem como o vínculo entre as formas revolucionárias e evolutivas de desenvolvimento.

Com relação às funções superiores, Vygotski (1995) salientou que, desde o início, o desenvolvimento da criança tem um caráter revolucionário, com mudanças bruscas e essenciais nas forças motrizes desse processo. Assim, cada etapa de desenvolvimento nega a anterior em algum aspecto, de modo a superar, eliminar e converter as propriedades inerentes à etapa antecedente do comportamento em outra superior. Essas mudanças radicais se devem ao fato de que o homem passa a dominar a sua própria conduta na etapa superior de desenvolvimento.

Segundo Vygotski (1995, 1997), as funções psíquicas superiores se formaram no decorrer do período histórico de desenvolvimento da humanidade e não como fruto da evolução biológica. Trata-se aqui do desenvolvimento histórico-cultural da conduta humana. Nesse sentido, o seu surgimento está relacionado com o processo de vida social coletiva que elaborou e desenvolveu as formas superiores intelectuais do ser humano, tais como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento em conceitos, a linguagem racional, entre outros.

Todavia, esse processo não ocorreu somente na filogênese humana, mas também acontece no decurso do desenvolvimento de cada indivíduo (sobretudo da infância à adolescência). Embora na filogênese os processos de desenvolvimento biológico e cultural da conduta estejam separados, na ontogênese tais processos constituem um todo único e complexo de formação da personalidade da criança. Nessa etapa, o desenvolvimento cultural ocorre conjunta e simultaneamente ao de maturação orgânica da criança, ao passo que o desenvolvimento orgânico, ao se produzir em um meio cultural, adquire o caráter de um processo biológico historicamente condicionado. Contudo, esse entrelaçamento dos processos não

significa seu amálgama, mas sim o reconhecimento da unidade contraditória dessas duas linhas no desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1995).

Segundo Vygotski (1995), as funções psíquicas superiores resultaram das formas sociais coletivas de comportamento, isto é, consistiram antes nas relações estabelecidas entre os seres humanos e, no processo de desenvolvimento do comportamento, transformaram-se em formas individuais de conduta e de pensamento da personalidade. Destacamos novamente que a base distintiva das funções superiores reside na criação e no emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares ao domínio da própria conduta.

Do ponto de vista psicológico, os signos são esses estímulos-meios criados artificialmente pelo homem para influir em sua conduta e na alheia, formando novas conexões cerebrais. O autor bielo-russo observa que a sinalização, isto é, “[...] a formação de vínculos provisórios, condicionados e especiais entre o organismo e o meio [...]”, consiste no fundamento mais geral da conduta dos animais e dos seres humanos (VYGOTSKI, 1995, p. 84, tradução nossa). No entanto, a conduta humana se diferencia pelo fato de o homem criar os estímulos artificiais de sinais e, sobretudo, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando a atividade de sinalização. Nessa perspectiva, a significação, enquanto criação e uso de signos, distingue o homem dos animais.

Vygotski (1991) emprega o termo *instrumento psicológico* para designar esses dispositivos artificiais orientados ao domínio dos processos psíquicos, salientando a função instrumental dos signos na conduta humana. Assim, estabelece uma analogia entre a invenção e o uso dos signos como estímulos-meios em alguma tarefa psicológica e a invenção e o uso de ferramentas como meios de trabalho¹². Quanto a esse aspecto, Leontiev observa também que:

Assim como homem aprendeu a empregar ferramentas, [...] é o ponto de viragem na história da evolução dos seus órgãos externos, então também seu domínio de seu próprio comportamento por meio de meios externos é um momento da maior importância na história do desenvolvimento de suas funções psicológicas. O primeiro tipo de desenvolvimento do comportamento, biológico, é substituído por outro tipo, o desenvolvimento histórico. Assim como o uso de ferramentas termina a adaptação passiva do animal ao ambiente

¹² Seguindo a analogia realizada por Vigotski, Wertsch (1993) denomina as ferramentas como instrumentos mediadores primários.

através da adaptação dos seus próprios órgãos a ele e permite ao homem tomar o caminho de adaptar o ambiente às suas necessidades, a utilização de meios que organizam o comportamento dele para o desenvolvimento de suas funções psicológicas através de uma mudança direta em sua base biológica abre a época de sua história, de seu desenvolvimento social. (LEONTYEV, 2009, p. 298, tradução nossa).

Vigotski observa que, sob uma relação lógica, a similaridade entre o signo e a ferramenta se apoia na função mediadora comum a ambos, subordinando-os a um conceito mais geral: a atividade mediadora. Embora quando dessa discussão o autor bielo-russo não precise detalhadamente esse conceito de atividade mediadora, ele indica que “[...] ao permitir aos objetos atuar reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e consumir-se nesse processo, [a atividade mediadora] não toma parte direta nele, mas leva a cabo seu próprio objetivo” (VYGOTSKI, 1995, p. 93, tradução nossa). Nesse sentido, o homem emprega as propriedades das coisas que utiliza como ferramentas para atuar sobre outras coisas segundo seu objetivo, assim como acontece com o uso dos signos, pois o homem intervém sobre a conduta por meio do uso de signos.

Ainda sob uma relação lógica, o signo e a ferramenta divergem em sua orientação, uma vez que o primeiro constitui um meio para a atividade interior do homem orientado ao domínio da conduta humana¹³; já a ferramenta é um meio de sua atividade exterior dirigida à modificação da natureza. Não obstante, os domínios da natureza pelo trabalho e da cultura pelo emprego de signos se encontram mutuamente relacionados, pois a modificação daquela pelo homem acarreta também a transformação de sua própria natureza (VYGOTSKI, 1995; LEONTYEV, 2009).

Assim sendo, a adaptação ativa do homem à natureza, as transformações nela produzidas pelo ser humano não podem ser elucidadas por um nexos natural, mas sim pelo caráter social da atividade humana, como explicitamos anteriormente. O homem cria ativamente estímulos artificiais, atribui significado à sua conduta e estabelece, com o auxílio dos signos, novas conexões em seu cérebro. Esse domínio da conduta desde fora gera um desenvolvimento psíquico novo: “[...] a

¹³ Nesse sentido, o signo não transforma o objeto, mas sim propicia uma nova orientação ou uma reestruturação da operação psíquica.

evolução dos signos, dos meios da conduta e a subordinação do comportamento ao poder do homem relacionado com isso.” (VYGOTSKI, 1995, p. 87, tradução nossa).

Com efeito, a conduta humana tem entre suas especificidades a intervenção ativa do homem nas suas relações com o meio e a modificação pelo próprio homem de seu comportamento a partir do meio. Em outros termos, ao transformar a natureza, o homem transforma a si próprio (MARX; ENGELS, 2007).

De acordo com Vygotski (1995), a gênese das funções psíquicas superiores realiza-se no processo social de desenvolvimento do indivíduo, na sua inter-relação e colaboração com o meio social ao seu redor. As investigações de Vigotski e de seus colaboradores lhe permitiram elaborar uma tese, estabelecida depois como “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, a saber:

[...] cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes: primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior de conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica. (VYGOTSKI, 1997, p. 214, tradução nossa).

Destarte, Vygotski (1995) institui uma correlação das condutas externas e internas na medida em que toda função psíquica superior foi antes externa na história do desenvolvimento cultural; isso significa que era primeiro uma relação social entre as pessoas, um meio de influência sobre as demais, para somente depois trasladar ao interior da criança (por meio de um processo de interiorização de signos), convertida em funções da personalidade. Nesse sentido, a lei genética geral do desenvolvimento cultural implica compreender que a constituição das funções psíquicas superiores, sua estrutura genética e seus instrumentos de mediação são sociais¹⁴. Tal processo de desenvolvimento acontece, por exemplo, com a memória cultural, como examinaremos adiante.

Nesse sentido, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança apropria-se das formas coletivas de conduta por meio de suas relações sociais e depois ela começa a aplicá-las a si mesma, na sua própria conduta. Vale esclarecermos que a

¹⁴ Por consequência, resultaria errôneo enfocar isoladamente ou a atividade humana, ou as pessoas, ou os instrumentos mediadores, tal como observou Wertsch (1993).

psicologia histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski, opera uma inversão quanto às teorias clássicas da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Tais teorias postulam que o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem, a qual apenas o segue mediante um processo paralelo e independente. Para esse grupo de teorias, “A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos” (VIGOTSKII, 2014, p. 104).

A partir de suas pesquisas sobre a zona de desenvolvimento iminente (difundida em nosso país com as denominações *potencial* ou *próxima*), Vigotskii (2014) destaca a aprendizagem como fonte de desenvolvimento. Segundo o autor, existem duas zonas de desenvolvimento de uma criança, a saber: a *zona de desenvolvimento real*, que é identificada mediante tarefas e ações que a criança consegue realizar de modo independente; e a *zona de desenvolvimento iminente*, relacionada à diferença entre as tarefas e ações que a criança pode realizar em uma atividade guiada pelos adultos¹⁵ e aquelas que ela já desenvolve por si mesma. Assim, é possível observar o processo de desenvolvimento e de maturação realizados até o presente, como também os processos que estão ocorrendo ou só agora estão se desenvolvendo. A zona de desenvolvimento iminente oportuniza “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKII, 2014, p. 113).

Por essa razão, Vigotski afirma que o bom ensino adianta-se ao desenvolvimento, no sentido de promover não aquilo que a criança já realiza por si mesma ou o que ela ainda é incapaz de fazer, mas sim as possibilidades que se colocam na iminência de seu desenvolvimento, em vias de acontecer. A característica fundamental da aprendizagem é o engendramento da zona de desenvolvimento iminente:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal

¹⁵ Na condição de par mais desenvolvido, como é o caso do professor.

para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2014, p. 115).

Destarte, o processo de desenvolvimento não se identifica com o da aprendizagem, mas sim acompanha a aprendizagem, que engendra a zona de desenvolvimento iminente. Embora diretamente ligados, tais processos não ocorrem de modo simétrico e paralelo, existindo uma dependência recíproca, complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem (VIGOTSKII, 2014).

Retornando à questão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vimos que ele se inicia a partir da apropriação das formas coletivas de conduta, das formas de comportamento que, a princípio, as outras pessoas direcionavam à criança, o que envolve um processo de aprendizagem. No decurso do desenvolvimento da linguagem, por exemplo, o signo é inicialmente um meio de relação social, de comunicação, e somente após isso se converte em meio de influência sobre si mesmo. Por esse motivo, o desenvolvimento cultural, que se funda no emprego de signos, transcorreu, a princípio, de forma social, externa.

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nisso radica a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si através do que significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez se estabelece na psicologia, em toda a sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas [...]. (VYGOTSKI, 1995, p. 149, tradução nossa).

O desenvolvimento do gesto indicativo consiste em um exemplo elucidativo de que toda função psíquica passa necessariamente por uma etapa externa de desenvolvimento em virtude de ser uma função social. Conforme Vygotski (1995), a criança faz o gesto indicativo como um movimento que expressa uma tentativa fracassada de capturar um objeto. Todavia, quando a mãe auxilia a criança e interpreta esse movimento como uma indicação, a situação se transforma radicalmente, pois o gesto indicativo se converte em gesto para os outros. A criança será a última a ter consciência de seu gesto, apenas mais tarde ela começará a

considerar seu gesto como uma indicação, quando relacionar o movimento sem sucesso a toda situação objetiva. Dessa forma, ocorre uma modificação da função do próprio movimento, da direção inicial ao objeto ele passa a ser dirigido a outra pessoa, tornando-se um meio de relação, para só mais tarde se converter, no plano psicológico, em um gesto indicativo para a própria criança.

Apoiado na VI tese de Marx a Feuerbach, Vygotski (1995) considera que a natureza psíquica humana consiste no conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e transformadas em funções da personalidade e nas formas de sua estrutura. As funções psíquicas superiores não são, portanto, resultado da biologia ou da filogênese pura, mas de sua natureza social. Em sua gênese, as funções superiores e suas relações estão ancoradas nas relações sociais, em genuínas relações humanas. “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa). Disso resulta que o desenvolvimento não conduz até a socialização, mas sim converte as relações sociais nas funções psicológicas.

A partir de pesquisas experimentais, Vygotski (1995, 2001) constatou que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores atravessa quatro etapas, que por ora apenas indicaremos para posteriormente discuti-las durante a análise da memória cultural ou mediada. A primeira é denominada etapa “primitiva ou natural”, nela a operação se apresenta como se constituiu na fase embrionária do comportamento. Essa fase é seguida pela etapa da “psicologia ingênua”, quando a criança estabelece um nexo direto entre objetos e ideias, de modo que realiza um emprego mágico dos signos ao utilizá-los devido a sua semelhança especificamente externa. Com o incremento da experiência psíquica ingênua, a criança atinge a etapa da “utilização de signos externos”, quando ela organiza os estímulos externos e os emprega para realizar a operação interna de memorizar. Por último, o adolescente atinge a etapa da “interiorização”, quando a operação externa se transforma em interna, sofrendo profundas transformações por meio de um processo em que o sujeito passa do uso do signo externamente mediado ao internamente mediado.

Por conseguinte, vimos que a psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento das funções psíquicas superiores mediante processo de domínio

de estímulos-meios artificiais desenvolvidos na cultura e no pensamento, isto é, de instrumentos mediadores empregados para realização de uma tarefa, sendo a linguagem a principal mediação de tais funções. A atividade das funções psíquicas superiores se ancora no psiquismo humano como sistema interfuncional e, ao mesmo tempo, está relacionada à própria constituição do reflexo psíquico da realidade, da consciência.

Nessa perspectiva, as funções psíquicas superiores têm como requisito para o seu desenvolvimento a apropriação¹⁶ dos conhecimentos e experiências produzidos e acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade, os quais são resultados dos comportamentos humanos complexos. Com relação a esse aspecto, a função psíquica da memória desempenha um papel relevante¹⁷, visto que a conservação da experiência histórica da humanidade para a sua apropriação futura pelas demais gerações tornar-se-ia inviável caso não existisse a memória, como discutiremos na próxima subseção desta pesquisa.

1.2 A função psíquica da memória

A memória tem uma significação fundamental para a vida e a atividade humana, uma vez que a experiência humana pode ser acumulada por causa de sua fixação na memória, como também graças ao reconhecimento e à recordação é possível valer-se de tal experiência em atividades futuras. Como observaram Smirnov et al. (1960, p. 202, tradução nossa), “Sem conservar a experiência passada, o sujeito não reconheceria os objetos que o rodeiam, não poderia representá-los nem pensar sobre eles quando não estão presentes; portanto não poderia orientar-se no meio que o rodeia [...]”. Além disso, nenhum desenvolvimento intelectual ou prático, nem qualquer tipo de aprendizagem seriam exequíveis sem a fixação da experiência histórica humana na memória.

¹⁶ Por ora, indicamos que a apropriação configura-se como um processo de aprendizagem no sentido lato, que gera o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

¹⁷ A educação também exerce um papel fundamental no processo de apropriação das objetivações humanas, como explicitaremos na terceira seção deste trabalho.

Smirnov et al. (1960, p. 201-202, grifos no original, tradução nossa) definem memória como “[...] *o reflexo do que existiu no passado. Este reflexo está baseado na formação de conexões temporais suficientemente firmes (fixação na memória) e em sua atualização ou funcionamento no futuro (reprodução e recordação)*”. Rubinstein (1978) afirma que, com a memória, as possibilidades de reflexo da realidade se ampliam significativamente. A memória envolve, pois, um registro da experiência pregressa que permite ao homem armazenar o passado para atuar no presente e planejar o futuro.

De acordo com Luria (1980), a atividade mnésica se manifesta na elaboração ativa pelo homem da informação que chega até ele:

[...] não registra simplesmente os vestígios das estimulações que lhe estão dirigidas, mas codifica esta informação, seleciona seus traços essenciais e a introduz em um determinado sistema, em uma certa “organização subjetiva” [...]. Ainda mais, em alguns casos, este caráter ativo se manifesta precisamente quando o homem se propõe a *tarefa* especial de recordar ou evocar um determinado material e justamente isto converte o processo de passivo registro não intencional em uma forma especial de atividade mnésica [...] e dá à memória um *caráter seletivo* especificamente humano. (LURIA, 1980, p. 21, grifos no original, tradução nossa).

A memória abrange uma série de processos relacionados à retenção (conservação) e sua posterior recordação ou reconhecimento. O processo de retenção pode acontecer de maneira imediata ou mediada, dependendo da memorização realizada, como discutiremos posteriormente. Quanto ao reconhecimento, este se produz quando o estímulo que motivou as conexões anteriores atua novamente e sem esse processo a percepção consciente não existiria. Já a recordação ocorre quando essas conexões tornam a se estabelecer sem a reincidência do estímulo que as motivou (SMIRNOV et al., 1960; RUBINSTEIN, 1978). Por exemplo: reconhecemos um filme quando o vemos novamente, ao passo que podemos dizer que recordamos de uma canção sem ouvi-la no momento da recordação.

Rubinstein (1978) esclarece que, quanto maior for a complexidade das formas de atividade humana e a sua necessidade dos conhecimentos acumulados no decorrer do desenvolvimento histórico, maior também será a necessidade de formar e dominar os processos mnemônicos. A atividade social organizada requer a

retenção e a reprodução da experiência para o próprio indivíduo e para os demais. Não obstante, tais processos mnemônicos constituem um produto histórico complexo que se forma, por sua vez, no interior da atividade vital humana.

Considerando que todos os processos psíquicos estão ancorados em formas complexas de atividade, Luria (1991) e Rubinstein (1978) destacam a importância da finalidade da atividade no processo de memorização, daquilo que colabora tanto para conquistar o objetivo quanto para servir de obstáculo a ele, mesmo quando não se tem a intenção de memorizar. Em outras palavras, “Aquilo que está relacionado com o objetivo ou com o objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários [...]” (LURIA, 1991, p. 78).

Apoiado na compreensão das funções psíquicas elementares e superiores como resultantes da inter-relação dos processos biológicos e culturais na unidade do desenvolvimento humano, Vygotski (1995) defende que a investigação acerca do desenvolvimento da memória envolve igualmente os aspectos naturais ou elementares e os culturais ou superiores. Dessa forma, estabelece uma distinção entre os conceitos de mneme e mnemotécnica. O primeiro se refere ao conjunto de funções orgânicas ou fisiológicas da memória que se encontram nas propriedades do tecido cerebral e nervoso; já o conceito de mnemotécnica compreende todos os procedimentos de memorização realizados a partir do emprego de meios técnicos externos, dirigidos ao domínio da própria memória.

A delimitação dos conceitos de mneme e mnemotécnica permite identificar as funções naturais e os procedimentos culturais da memória. Todavia, para uma interpretação adequada desses conceitos, ressaltamos que a psicologia histórico-cultural compreende o psiquismo humano como um sistema interfuncional edificado a partir da unidade contraditória entre as formas naturais e culturais de conduta, conforme explicitado anteriormente. Portanto, as formas elementares não estão apartadas nem são eliminadas pelas superiores, mas se encontram subjacentes a estas, no movimento dialético da superação. Os desenvolvimentos cultural e natural ocorrem de forma conjunta e simultânea no ser humano, formando um complexo processo dialético. Como observou Rubinstein (1978, p. 351, tradução nossa), “Na psique humana tudo se encontra em movimento e mútua interdependência. As mesmas funções e os mesmos tipos de memória funcionam

em distintos níveis [...]”. Em virtude dessa perspectiva, Vygotski (1995) critica o caráter biologizante das abordagens presentes nos estudos da memória de sua época que a compreendem apenas como fruto de processos fisiológicos, orgânicos.

A figura, a seguir, representa esquematicamente a diferença entre a memorização imediata, fundada nas funções naturais da memória, na mneme, e a memorização mediada, baseada em procedimentos culturais, na mnemotécnica:

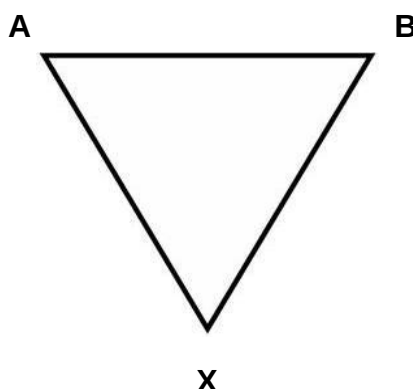


Figura 1: Representação do Processo de Memorização Mediada

(Fonte: VYGOTSKI, 1995, p. 116)

De modo geral, na memorização elementar ou natural, há uma conexão direta e imediata entre dois pontos, o estímulo (A) provoca a resposta (B). Essa memória tem um caráter involuntário ou não intencional, isso significa que o sujeito não se planejou para a fixação na memória, bem como uma base biológica, o que explica o tipo de nexos estabelecido com os estímulos externos e sua relação direta com a percepção imediata (VYGOTSKI, 1995). Smirnov et al. (1960) ponderam que o homem fixa involuntariamente na memória diversos elementos com os quais se depara em sua vida, como objetos, conversas, fenômenos e acontecimentos da vida diária.

Já na memorização cultural a relação entre o estímulo (A) e a resposta (B) se estabelece de maneira mediada, por meio da introdução voluntária e intencional de um estímulo novo (X), inicialmente externo, o que confere ao processo um caráter consciente. Esse estímulo-meio “[...] a princípio neutro, como o cartão¹⁸, que

¹⁸ Cartão com imagens de objetos concretos, figuras geométricas, listras, entre outras, que auxiliava a criança nos experimentos de memorização. Adiante descreveremos um desses procedimentos.

desempenha o rol de signo mnemotécnico e dirige o curso das conexões nervosas por um caminho novo, substituindo uma conexão nervosa por duas novas conexões.” (VYGOTSKI, 1995, p. 249, tradução nossa). Nessa perspectiva, Leontiev (1978) salienta que a introdução de um estímulo-meio exterior na formação da estrutura mediada da memória possibilita compreender sua origem social, que surge não no interior do homem, mas no processo de apropriação das formas sociais de atividade.¹⁹

Leontyev (2009) observa também que o mecanismo da memorização direta situa o processo de reprodução (no caso, de reconhecimento) na dependência do acontecimento de uma situação similar ou análoga em alguns de seus elementos, ao passo que na memorização mediada a recordação é voluntária, independente da situação. “E enquanto o primeiro tipo de mecanismo de recordação pode ser melhor expresso por 'isso me lembra', o segundo tipo é expresso por 'eu me lembro que'.” (LEONTYEV, 2009, p. 305, tradução nossa). Nesse sentido, Smirnov et al. (1960) indicam que, em igualdade de condições, a memória de fixação voluntária ou intencional tem maior eficiência do que a não intencional.

Assim sendo, memorizar algo diretamente, de forma imediata, ou memorizar com a ajuda de signos, em um ato mediado, consistem em duas operações diferentes, ainda que relacionadas. Ademais, esse fato revela o caráter não linear do desenvolvimento da memória humana. Ao empregar signos e operações auxiliares, a memória da criança exige outras qualidades psíquicas, tais como uma imaginação rica ou mesmo um pensamento mais desenvolvido, além da habilidade de criar novas conexões, o que na memorização imediata não se faz necessário (VYGOTSKI, 2001).

No entanto, Vygotski (1995) ressalta que essa representação esquemática (Figura 1) não corresponde à complexidade do processo real, visto que a formação de uma nova conexão implica a criação ativa de uma estrutura complexa em que atuam ambos os estímulos (estímulos-objetos e estímulos-meios). Nisso se fundamenta o processo de domínio da memória e não na mera afinidade ou proximidade associativa do objeto com o signo. As investigações desenvolvidas por Vygotski (1995) e Leontyev (2009) indicam que algumas formas mais simples de

¹⁹ Ressaltamos que o emprego de estímulos-meios (signos) não é uma especificidade somente da memória mediada, mas de toda forma superior de conduta, como discutimos na subseção anterior.

operações psíquicas são superadas por outras mais complexas no processo de desenvolvimento cultural da memória. No entanto, Leontyev (2009, p. 298, tradução nossa) esclarece que a “Mediação do ato de recordar, assim, nada altera a lei biológica desta função; apenas a estrutura da operação como um todo é alterada”.

Vigotski destaca que “[...] a própria essência da memória humana consiste em que o homem recorde ativamente com a ajuda de signos” (VYGOTSKI, 1995, p. 90, tradução nossa). A conduta humana se caracteriza pela intervenção ativa do homem nas suas relações com o meio, em virtude disso, ele modifica o próprio comportamento, submetendo-o ao seu domínio. A diferença entre a memória cultural humana e a memória animal se manifesta, por exemplo, no nó, como os quipus (Figura 2) utilizados pelos incas no antigo Peru, no sentido de ser um estímulo-meio externo criado pelo próprio homem para fazê-lo recordar ativamente de algo.

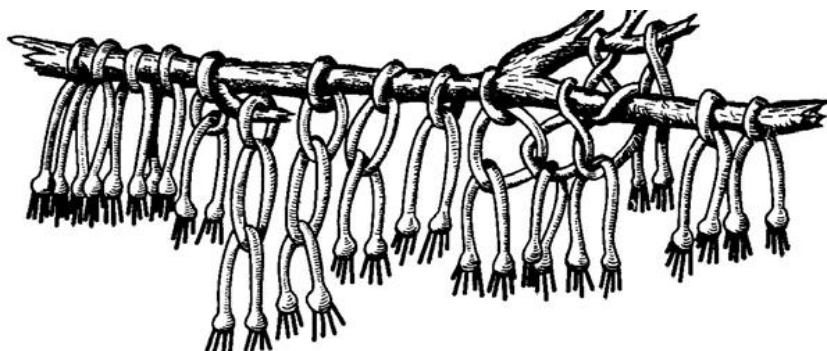


Figura 2: Quipu

(Fonte: LEONTYEV, 2009, p. 301)

A operação de memorizar se constitui como um ato mediado em virtude do emprego de signos como meio de memorização em uma tarefa intelectual. A palavra e o nó²⁰ como meios de recordação, apesar de heterogêneos, têm em comum o fato de serem criações artificiais da humanidade, produtos da atividade mediadora, elementos integrantes da cultura. Ademais, tanto Vygotski (1995) quanto Leontyev (2009) consideram o surgimento da escrita como o limiar da forma superior de existência humana. Tais autores ressaltam que, desde o início, o

²⁰ Vigotski e Leontiev consideram que os nós ou as incisões em árvores, realizados por nossos ancestrais como formas de recordação, consistiram nos estágios iniciais ou antecessores da escrita atual, exercendo um importante papel na história da cultura.

desenvolvimento da escrita se funda em meios auxiliares de memória, ou seja, a escrita é memória externa mediada por signos.

No quadro da psicologia histórico-cultural, os estudos sobre a memória cultural ou mediada partem de sua evolução histórica, explicando as suas propriedades a partir de seu desenvolvimento e não o contrário. Nesse sentido, a chave para elucidar o processo de desenvolvimento cultural da memória na idade infantil reside na mudança das técnicas de memorização e no lugar ocupado pela memória na atividade da criança. Com o desenvolvimento da memória mediada, modifica-se o caráter das funções por meio das quais ocorre a memorização, bem como a relação interfuncional da memória com as demais funções (VYGOTSKI, 1995, 2001; LEONTIEV, 1978; LEONTYEV, 2009). Conforme discutimos anteriormente, para o psicólogo bielo-russo, “Na realidade, a *mudança das conexões interfuncionais, ou seja, a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o aspecto central de todo o processo de desenvolvimento psicológico*” (VYGOTSKI, 2001, p. 210-211, grifos no original, tradução nossa).

O desenvolvimento da memória mediada se inicia como uma operação externa a partir do emprego de signo externo, visto que era, a princípio, uma forma de conduta coletiva, de relação social. Os autores supracitados indicam como uma forma rudimentar de memória cultural o ato de dar um nó em um lenço ou um cordão como um meio de recordação ou lembrete de alguma obrigação. Nesse ato, o homem faz uso de meios artificiais e auxiliares de memorização, os quais foram criados ativamente por ele na qualidade de instrumentos culturais de memória. Dessa forma, ele domina esse processo de memorização, embora ainda de um modo externo, bem como a sua própria conduta, o que configura um traço de um comportamento novo e caracteristicamente humano (VYGOTSKI, 1995, 1996; LEONTYEV, 2009).

Conforme Vygotski (1995), a capacidade de memorizar na idade infantil torna-se mais elaborada rapidamente e de maneira visível quando a criança passa da memória elementar, mecânica, à memorização sustentada em funções intelectuais, dominando a memória de modo ativo, volitivo. Vigotski utilizou diversas expressões para caracterizar este último tipo de memória em sua obra, a saber: memória mediada, cultural, voluntária ou artificial.

Destacamos que a transição para um domínio voluntário e autônomo da memória, bem como a sua intelectualização são os fatos mais relevantes para a história da evolução da memória cultural na infância. Segundo Vygotski (2001, p. 208, tradução nossa), “Dominamos qualquer função na medida em que se intelectualiza. A voluntariedade na atividade de uma função qualquer é sempre a face oposta de sua tomada de consciência”. Na ontogênese, a trajetória percorrida pela criança no desenvolvimento cultural da memória se estende, pois, do uso ao domínio da memória, da mneme à mnemotécnica, da memorização mecânica à memorização lógica.

Nesse processo de autodomínio da conduta, os meios auxiliares da memória mediada, inicialmente externos e fundados na conduta coletiva, nas relações sociais humanas (interpsicológicos), passam por um processo de interiorização, tornando-se parte também da conduta interna do adolescente e do adulto (intrapicológicos) e transformando a memória externa em internamente mediada. Esse processo aconteceu tanto na filogênese quanto ocorre na ontogênese humana, com a diferença que, no desenvolvimento infantil, a criança se apropria dos recursos mnemotécnicos historicamente elaborados pela humanidade (VYGOTSKI, 1995).

Em suas investigações sobre a memória humana, Vigotski, Leontiev e seu grupo de pesquisadores realizaram diversos experimentos com vistas a confrontar os dois tipos de memória (natural e cultural) e seus respectivos procedimentos de memorização, de modo a elucidar sua estrutura e gênese mediante uma análise comparativa da composição elementar de cada operação. Nos experimentos, os investigadores propunham às crianças a tarefa de memorizar muitas palavras, no geral substantivos concretos. No entanto, eles levavam-nas a perceber que não conseguiriam memorizar todas as palavras na ordem dada. Em seguida, propunham um modo novo de memorização a partir de uma série de cartões preparados previamente, nos quais estavam representados desenhos de objetos concretos, figuras geométricas, listras, curvas, entre outros. Os pesquisadores usavam, de distintos modos, esses desenhos, que funcionavam como meios auxiliares nas séries de experimentos: ora simplesmente apresentavam os cartões às crianças dizendo que eles lhes ajudariam a recordar, sem explicar como esses cartões lhes auxiliariam no processo de memorização; ora davam instruções detalhadas às

crianças, inclusive com exemplos. Dessa forma, procuravam explicar como a criança passava de um processo de memorização natural a uma memorização mediada ou mnemotécnica (VYGOTSKI, 1995, LEONTYEV, 2009).

Um dos experimentos explicitado detalhadamente foi desenvolvido em séries: na primeira, o pesquisador lia palavras²¹ em intervalos de cerca de três segundos e, em seguida, solicitava aos sujeitos sua repetição, o que configura uma memorização imediata. Já na segunda e terceira séries²², desenhos auxiliares eram oferecidos em cartões pelos investigadores, uma vez que a tarefa de memorizar a lista de palavras excedia a capacidade de memorização natural da criança. Após a leitura de uma palavra pelo pesquisador, a criança escolhia imediatamente um cartão que poderia auxiliá-la a lembrar de seu conteúdo e, ao final de leitura de toda a lista de palavras, deveria reproduzir cada uma delas olhando as imagens dos cartões. Logo depois, a criança era indagada sobre a razão da escolha do cartão para se lembrar de uma determinada palavra e como as imagens lhe ajudaram a recordar as palavras (VYGOTSKI, 1995; LEONTYEV, 2009).

O paralelogramo do desenvolvimento da memória (Figura 3), formulado por Leontyev (2009) a partir de suas pesquisas e analisado também por Vygotski em suas obras (1995, 1996), estabelece graficamente a hipótese da lei genética da memória segundo a qual a gênese das formas humanas de memória decorre do desenvolvimento da memorização com o auxílio de estímulos-signos externos, ou seja, da memorização externamente mediada à internamente mediada:

²¹ Conforme observou Almeida (2004), diferentemente das pesquisas sobre memória a partir de palavras sem sentido, Vigotski e seus colaboradores realizavam seus experimentos com palavras com sentido e instrumentos auxiliares, o que demonstra uma compreensão distinta dos processos mnemônicos e da própria forma de investigá-los.

²² A terceira série diferenciava-se da segunda devido ao maior grau de dificuldade tanto das palavras selecionadas como das imagens nos cartões.

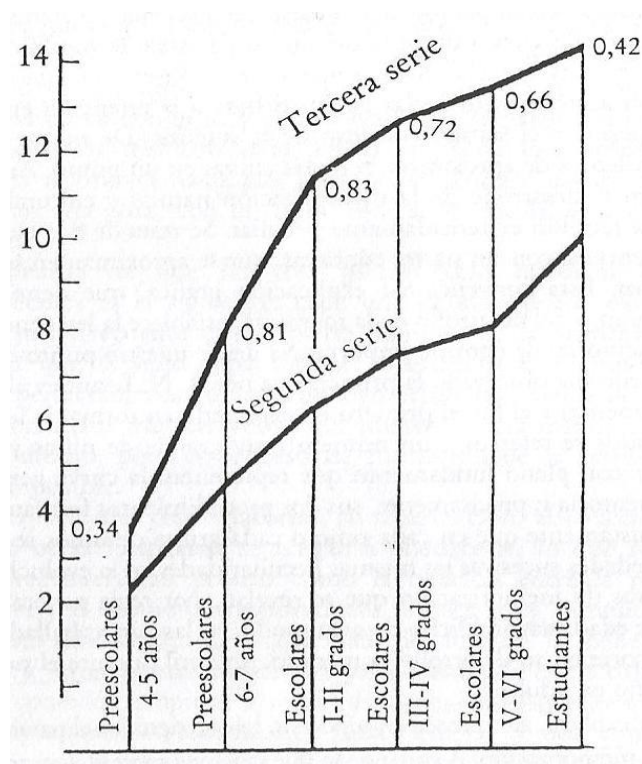


Figura 3: Paralelograma do Desenvolvimento da Memória

(Fonte: VYGOTSKI, 1995, p. 256)

A partir do paralelograma, é possível observar o desenvolvimento da função psíquica da memória, verificando que a memória infantil se desenvolve mais em um sentido do que em outro. A base orgânica ou natural da memória não evolui de maneira sensível na infância, ao passo que a capacidade de memorizar com a ajuda de instrumentos auxiliares se desenvolve de modo veloz. A maior divergência entre as duas formas de memorização ocorre na idade escolar, porém essa diferença parece diminuir na adolescência. Tais constatações geram questionamentos: o que propiciou esse salto da memória mediada na idade escolar? Como se explica a diminuição do coeficiente da memória mediada na adolescência?

Smirnov et al. (1960) explicam que na primeira infância e no início da época pré-escolar (dois ou três anos) a memória da criança é involuntária (processo de retenção involuntário) e não tem um fim determinado. Nessa idade, a criança fixa na memória apenas aquilo que tem relação com suas necessidades imediatas ou seus interesses, ou uma significação naquele momento para ela, ou um forte impacto emocional, uma vez que ela não se propõe a tarefa de memorizar algo para depois recordá-lo. Rubinstein (1978) observa que o reconhecimento é a primeira

forma em que a memória aparece na criança, coincidindo com seu processo de percepção e exteriorizando as reações da criança acerca do meio circundante. Para Luria (1991, p. 94, grifos no original), “[...] a memorização da criança na idade pré-escolar, em sua maior parte, ainda tem caráter *não-arbitrário* (e por isto dificilmente dirigível)”.

Em suas investigações, Vygotski (1995) e Leontyev (2009) constataram que a criança no início da idade pré-escolar (por volta dos quatro ou cinco anos) começa a ser capaz de empregar desenhos auxiliares para atender à tarefa de memorizar palavras. Não obstante, nessa idade o coeficiente da memória imediata ou natural e o da memória mnemotécnica²³ se encontram bastante próximos, de modo que a passagem à memorização mediada não eleva significativamente a efetividade da memória. As investigações desenvolvidas pelos referidos pesquisadores apontaram que na idade pré-escolar o emprego de desenhos auxiliares com a função de signo para a memorização de palavras não melhora esse processo, gerando até dificuldades para a criança pequena. Esta desdobra sua atenção e os desenhos a confundem, fazendo com que ela cometa equívocos. Nesse caso, a criança apresenta um comportamento característico da tenra idade, pois inclui o desenho passivamente em uma série associativa e, embora às vezes estabeleça uma conexão entre a palavra e o desenho, quando o vê não reproduz a palavra selecionada, mas o próprio nome do desenho ou outra palavra a ele associada. Assim, a criança utiliza o signo erroneamente, o que dificulta a reprodução correta, em contrapartida tem um desempenho melhor nas operações de memorização imediata, apoiando-se mais em sua percepção.

De acordo com Smirnov et al (1960, p. 228, tradução nossa), na idade pré-escolar a criança passa a fixar na memória e recordar aquilo que está ligado à sua atividade fundamental, o jogo, ou quando faz alguma tarefa ou incumbência estabelecida por outros. “O interesse pelo jogo facilita o desenvolvimento da memória voluntária, já que cria um reforço emocional forte para fixar na mente e recordar os atos [...]”.

No entanto, conforme a criança cresce as curvas passam a se diferenciar, enquanto a memória imediata se incrementa de forma paulatina, a memorização

²³ Esses coeficientes se constituem pela porcentagem média de palavras retidas por meio da memorização imediata e mediada, respectivamente.

mediada se desenvolve rapidamente, fazendo com que os coeficientes se distanciem. Há um salto dos coeficientes de memorização mediada entre as crianças no fim do período pré-escolar (seis a sete anos) e durante o escolar (oito a doze anos). A divergência entre ambas as curvas se deve ao crescimento da memória cultural, ao domínio cada vez maior dos processos de memorização, principalmente na idade escolar²⁴.

Segundo Smirnov et al. (1960, p. 229, tradução nossa), as crianças começam a desenvolver sua memória racionalmente quando passam a utilizar a linguagem e “[...] a memória racional se aperfeiçoa e se desenvolve junto com a linguagem e à medida que se enriquece sua experiência [...]”. Na idade escolar, esse desenvolvimento segue sob o influxo da educação e do ensino sistematizados. Rubinstein (1978) observa que a conversão da memorização em um processo de estudo dirigido conscientemente consiste em uma transformação fundamental no desenvolvimento cultural da memória. Nas crianças pré-escolares, a retenção ou gravação na memória se realiza fundamentalmente por meio do jogo, ao passo que nas crianças em idade escolar se efetiva com base no estudo, o qual é estruturado a partir do ensino. Diferentemente da retenção espontânea ou não intencional típica dos primeiros anos de vida, o estudo se funda em determinadas tarefas ou fins, o que demonstra a necessidade de dominar uma dada matéria. Assim, a própria retenção se torna um processo volitivo, cuja organização é metódica. “O estudo como forma de memória se converte em premissa e consequência do processo de ensino” (RUBINSTEIN, 1978, p. 358, tradução nossa).

Durante a idade escolar, a criança demonstra essa capacidade de dominar e tomar consciência no campo da memória cultural e da atenção voluntária. O desenvolvimento dessa capacidade consiste no conteúdo crucial para esse período. A criança passa a ter condições de utilizar meios auxiliares externos para a memorização (desenho, objeto, escrita) com o aumento de sua capacidade diretiva. Assim, ao lado da memória imediata, dá-se a formação de processos de memorização externamente mediada (VYGOSTKI, 2001; LURIA, 1991).

Não obstante, a diminuição do coeficiente da memória mediada na adolescência deve-se, para Vigotski, à ocorrência de profundas mudanças internas

²⁴ Nas pesquisas desenvolvidas por Vigotski, a idade escolar equivale ao período do ensino fundamental I e aos anos iniciais do fundamental II da educação brasileira.

desse tipo de memória, isto é, nesse período o indivíduo alcança uma forma interna de memorização mediada, também denominada de memória lógica. “Inclinamo-nos a crer que se tem produzido uma espécie de interiorização dos procedimentos mnemotécnicos da memorização, que a criança passou do emprego externo do signo ao interno [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 257, tradução nossa). O coeficiente da memória mediada diminui, visto que o sujeito emprega, então, instrumentos internos (signos internos) para a memorização mediada. Sobre essa mudança do processo de memorização no adolescente e no adulto, Luria considera que

[...] o traço mais importante, que distingue esses sujeitos, consiste em que, agora, eles já *dispensam os apoios externos e estão em condições de memorizar as palavras que se lhes sugerem mediante a organização lógica interna destas*, colocando-as em certa estrutura lógica e “codificando-as” em grupos semânticos determinados. (LURIA, 1991, p. 95, grifos no original).

Se a mnemotécnica externa é característica da criança nos primeiros anos da idade escolar, a interna é característica do adolescente. Do ponto de vista da ontogênese da memória humana, a maior conquista da idade de transição²⁵ é, pois, a memória lógica (VYGOTSKI, 1995, 1996).

Contudo, para compreender o desenvolvimento da memória cultural na adolescência, é necessário buscar as mudanças nas inter-relações da memória com outras funções psíquicas, especificamente entre a memória e o pensamento (VYGOTSKI, 1996). De acordo com Vygotski (2001), na tenra idade infantil, a memória constitui umas das principais funções psíquicas, a partir da qual se organizam as outras funções. Nessa fase, pensar significa recordar, ou seja, o pensamento da criança de pequena idade se baseia na sua experiência precedente:

Portanto, na determinação do conceito, o objeto do ato de pensar constitui para a criança não tanto a estrutura lógica dos próprios conceitos como a sua recordação, e a concreção do pensamento infantil, seu caráter sincrético, é outra faceta desse mesmo fato, o qual consiste em que o pensamento infantil se apoia sobretudo na memória. (VYGOTSKI, 2001, p. 379, tradução nossa).

²⁵ Em suas obras, Vigotski designa a adolescência como idade de transição.

Assim como na tenra infância, na primeira idade escolar o intelecto também se sustenta principalmente na memória, o pensamento se forma com o auxílio da recordação. Nesse sentido, Vygotski (1996, p. 128, tradução nossa) compreende que “[...] o pensamento primitivo nos estágios iniciais do desenvolvimento da onto e filogênese não deixa de ser uma função da memória”. Além disso, o autor observa que, nos estágios iniciais ou primitivos, a memória exerce de maneira indiferenciada três diferentes funções, quais sejam: memória, imaginação e pensamento.

A atividade da imaginação contempla um caráter reconstituído ou reprodutivo característico do comportamento humano, especialmente na infância. Tal caráter “Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VYGOTSKI, 2009, p. 11). A imitação, por exemplo, tem um papel importante nas brincadeiras infantis, sendo que essas configuram a principal forma de atividade da criança pequena em sua relação com a realidade.

Segundo o psicólogo bielo-russo, as investigações indicam uma tendência eidética (memória em imagens) no pensamento da criança, formando um complexo juntamente com elementos dinâmicos, eficientes e motores no período da infância. As imagens diretas eidéticas encerram rudimentos das funções da memória, da imaginação e do pensamento. Portanto, no “[...] pensamento primitivo, que se apoia na memória, subjaz a indissolúvel união dos elementos visual-contemplativo e dinâmico-práticos que se sustentam mutuamente” (VYGOTSKI, 1996, p. 131, tradução nossa).

Dessa forma, para a solução de uma tarefa intelectual, a criança recorre às suas recordações (uma história, uma vivência, um conto, entre outras), orientando-se por elas. A explicação de uma palavra abstrata por uma criança na idade escolar, por exemplo, demonstra que “[...] as imagens concretas subjazem na definição do conceito e que a definição verbal do conceito vem a ser a tradução dos conceitos em imagens” (VYGOTSKI, 1996, p. 130, tradução nossa). Em outros termos, a elucidação do conceito consiste na reprodução de uma lembrança concreta (visual-direta) mais do que qualquer outra coisa. Consequentemente, para o psicólogo bielo-russo, o pensamento da criança nessa etapa se sustenta em sua

disposição habitual e prática, bem como em sua recordação concreta ou em imagens. O intelecto nessa fase consiste em uma função do hábito e da memória.

Entretanto, a relação entre eidetismo e intelecto não permanece sempre idêntica, em virtude das modificações dos nexos interfuncionais das funções psíquicas no decorrer do desenvolvimento do ser humano. Na adolescência há uma mudança na direção inversa das relações interfuncionais entre memória e intelecto estabelecidas até a idade escolar: agora é a memória do adolescente que se sustenta no pensamento. “Se na criança o intelecto é uma função da memória, no adolescente a memória é uma função do intelecto.” (VYGOTSKI, 1996, p. 134, tradução nossa). Enquanto o pensamento da criança se apoia em sua percepção, em representações visuais, em conteúdos concretos, sustentados na memória, no adolescente a passagem ao pensamento em conceitos faz com que a memorização se baseie no estabelecimento e na descoberta de relações lógicas, de métodos racionais do que precisa ser retido via operações auxiliares.

Luria (1991) também aludiu a essa mudança nas relações interfuncionais da memória:

Se nas etapas iniciais de desenvolvimento a memória tinha caráter direto e era, até certo ponto, uma continuação da *percepção*, com o desenvolvimento da memorização mediata ela perde a sua ligação imediata com a percepção e contrai uma ligação nova e decisiva com o *processo de pensamento*. (LURIA, 1991, p. 96, grifos no original).

Na adolescência, o caráter mediado da memória lógica, sustentado pelo pensamento em conceitos, torna a recordação altamente produtiva tanto pelo volume de material que se faz acessível à memorização, quanto pela estabilidade e reprodutibilidade do material dentro de intervalos de tempo mais longos (LURIA, 1991).

Com efeito, a mudança da memória lógica na adolescência não ocorre só de maneira quantitativa, nem tange apenas ao seu conteúdo, visto que o próprio caráter qualitativo da memorização melhora devido à sua estrutura, composição e formas de atividade. A memória mediada do adolescente se aperfeiçoa quando passa a contar com conceitos, vínculos e relações propiciados pela conquista do pensamento em conceitos, liberando-se das imagens diretas eidéticas. A memória

verbal, a memorização em conceitos, a análise e a sistematização do material assumem, então, o primeiro plano (VYGOTSKI, 1996).

Desse modo, Vygotski (1996) analisa o processo de desenvolvimento da memória lógica na idade de transição não de uma maneira isolada, mas sim a partir de sua conexão com um centro único, qual seja, a função da formação de conceitos. O mesmo ocorre em suas investigações acerca da percepção, da atenção e da ação. Assim, o psicólogo bielo-russo consegue delinear alguns traços em comum das diversas funções, demonstrando, por exemplo, que o surgimento da atenção voluntária segue as mesmas leis do surgimento da memória lógica e ambas se regem pelo pensamento em conceitos. Além disso, constata que a mesma inversão da relação entre memória e pensamento da idade infantil para a adolescência ocorre também com a percepção e a ação da criança.

Ademais, destacamos que a memória verbal do adolescente, assim como a do adulto, funda-se na linguagem interna e se torna uma das funções intelectuais humanas em virtude do efetivo desenvolvimento da linguagem; o que elimina a diferença entre linguagem interna e externa evidenciada no período da primeira infância. Conforme mencionamos anteriormente, para Vygotski (1996, p. 137, tradução nossa), “[...] a criança, ao chegar à adolescência, passa à mnemotécnica interna que costuma denominar-se memória lógica ou forma interna de memorização mediada”. Esse processo ocorre porque a operação externa realizada com o auxílio de signos externos, ao ser apropriada pela criança, passa a integrar o círculo das operações fundamentais do seu comportamento e se interioriza paulatinamente na estrutura geral do seu pensamento com a ajuda de signos internos. Essa passagem da regulação externa à interna constitui o traço mais importante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que assinala a diferença entre a criança e o adolescente.

Não obstante, os aspectos emocionais também desempenham um papel importante na retenção pela memória. Rubinstein (1978) assinala que, em condições semelhantes, um material de tom emocional se fixa melhor na memória em comparação com outro que seja emocionalmente indiferente:

Em circunstâncias iguais, o emocionalmente significativo se retém mais fixamente do que o emocionalmente neutro, porém em alguns casos se reterá melhor o agradável e em outros o desagradável,

segundo o que neste caso concreto seja *mais atual e significativo* para a personalidade em questão [...]. (RUBINSTEIN, 1978, p. 331, grifos no original, tradução nossa).

A retenção de uma impressão emocional está relacionada com o significado que ela tem para uma determinada pessoa e com o lugar que tal impressão ocupa dentro do processo de evolução de sua vida. Nesse sentido, um evento agradável ou desagradável que perdeu o vínculo com os interesses atuais de uma pessoa e foi condenado ao passado será esquecido mais facilmente do que uma recordação alegre ou triste que ainda mantenha essa vinculação (mesmo que esta seja conflituosa). Além disso, dependendo do estado emocional da personalidade no momento da retenção, da intensidade e da tensão da vivência, uma impressão em si neutra, uma vez produzida sob um estado de tensão, tem probabilidade de ser gravada na memória (RUBINSTEIN, 1978).

No decorrer da história, o desenvolvimento das formas superiores da memória humana tem acompanhado a linha da memória cultural. O ser humano criou novos procedimentos, utilizou signos para submeter a memória aos seus propósitos, conseguiu controlar a memorização e torná-la cada vez mais volitiva, convertendo-a em aspectos específicos da consciência humana (VYGOTSKI, 1995). Por conseguinte, “[...] a memória do homem moderno não é de todo uma expressão de uma propriedade puramente biológica e elementar, mas é um produto extremamente complexo de um longo processo de desenvolvimento cultural e histórico” (LEONTYEV, 2009, p. 326, tradução nossa).

Com o auxílio de estímulos simbólicos, o homem desenvolve um controle voluntário da memória, característica fundamental para o domínio de sua própria conduta. Nessa perspectiva, Vygotski (2001, p. 374, tradução nossa) afirma a importância da intencionalidade no processo de memorização mediada, retomando a expressão de Spinoza, segundo a qual “Intenção é memória”. Conforme elucidou Almeida (2004, p. 92), “Ter intenção significa controlar a conduta. Dominar o comportamento pressupõe o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e significa que o indivíduo tem o conhecimento das necessidades naturais e históricas [...] da ação”.

De acordo com Leontyev (2009), em conjunto com a transformação cultural da memória, a própria utilização da experiência do passado, cuja retenção

se deve à memória, também adquire formas superiores, pois ao conquistar o controle sobre sua memória (por intermédio do processo de memorização mediada), o ser humano liberta seu comportamento de uma relação automática ou espontânea com o passado.

Em consonância com os estudos de Vigotski e Leontiev, Rubinstein (1978) assinala que o processo de retenção se inicia com a observação primeiramente involuntária em uma atividade concreta. No entanto, quando o indivíduo domina o processo de memorização e compreende a necessidade da retenção de um conteúdo importante para a sua atividade prática e teórica, o processo de retenção passa a ser consciente e intencionado.

Não obstante, Vygotski (1995) observa, ainda, que a memória cultural se desdobra em duas linhas de desenvolvimento: a primeira conduz até o processo de interiorização dos signos mnemotécnicos e, por consequência, à memorização internamente mediada; a segunda envolve os procedimentos sistemáticos de anotações ou de escrita, ou seja, a possibilidade de memorizar algo com o auxílio da escrita. Por isso, o autor bielo-russo assinala que o desenvolvimento da escrita provém dos meios auxiliares da memória, como indicamos anteriormente. O lugar intermediário entre essas duas linhas no desenvolvimento da memória é ocupado pela chamada memória verbal, mediante elaboração verbal.

Para Vygotski (2001, p. 378, tradução nossa), “[...] o problema da memorização mediada conduz ao problema da memória verbal, que no homem atual desempenha um importante papel e que se baseia na memorização do registro verbal dos acontecimentos, de sua formulação verbal”. A linguagem ocupa aqui um papel relevante entre todos os sistemas de relação social, já que por meio dela o ser humano influi na sua própria conduta e na dos demais.

Já Luria (1991) situa a memória verbal como a forma mais complexa e superior da memória humana. O discurso verbal não compreende apenas a formação de conceitos e a conservação da informação direta, pois ele é fundamental na socialização da experiência e dos conhecimentos produzidos pela humanidade. O neuropsicólogo russo destaca que “[...] o homem recebe o maior volume de conhecimentos por meio do sistema verbal, recebendo informação verbal, lendo livros e conservando em sua memória o resultado dos dados obtidos através do discurso” (LURIA, 1991, p. 67). Nessa perspectiva, Smirnov et al. (1960) salientam

que as palavras possibilitam a fixação na memória e a recordação da experiência social, da experiência de outras pessoas, que sempre vem até nós na forma de palavras.

Com efeito, salientamos que o processo de desenvolvimento da memória cultural, assim como de todas as funções psíquicas superiores, é possível somente por meio das relações sociais, as quais possibilitam a apropriação das objetivações humanas necessárias a esse processo. Aliado a isso, está uma perspectiva dialética da relação entre indivíduo, sociedade e história:

Vigotski compreendeu a relação dialética entre indivíduo/sociedade/histórica como totalidade, sendo cada uma dessas instâncias produto e produtora da outra, tendo nesse processo a memória fundamental importância, pois ela permite ao homem o armazenamento do passado, que sustenta o futuro, não só do indivíduo, mas também da sociedade, por meio da ciência e da história. (ALMEIDA, 2004, p. 97).

Assim sendo, observamos que o desenvolvimento da memória humana atravessa as quatro etapas do esquema genético esboçado por Vygotski (1995) com relação ao desenvolvimento geral das funções psíquicas. Ele começa com a memorização mecânica ou natural correspondente à etapa primitiva de desenvolvimento de cada função, o que elucida a manifestação da faculdade memorizadora das crianças nos primeiros hábitos motores, na facilidade de assimilação da linguagem, na retenção de nome de diversos objetos e, “[...] em geral, na formação daquele principal fundo mnemotécnico que a criança armazena nos primeiros anos de sua vida [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 258, tradução nossa).

Em virtude das relações sociais estabelecidas com e pela criança, esta se apropria e passa a empregar estímulos-meios (signos), desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, as quais, conseqüentemente, têm origem social e estrutura mediada. Logo, essa fase primeva é seguida pela etapa da psicologia ingênua direcionada à memória, na qual a criança está convencida de que o desenho utilizado para recordar uma vez lhe auxiliará em outras ocasiões, mas ela não sabe como prosseguir utilizando-o. Depois ocorre a etapa da memorização mnemotécnica externa em que a criança utiliza signos externos na operação de memorizar, especialmente a partir da idade escolar. A última fase de desenvolvimento é a de interiorização ou, neste caso, da memória lógica, quando o adolescente interioriza

os signos externos, passando à memorização internamente mediada, em virtude da mudança dos nexos interfuncionais entre memória e intelecto (VYGOTSKI, 1995, 1996).

A memória cultural envolve, pois, uma complexa atividade humana cognoscitiva de armazenamento de vestígios da experiência anterior e de elaboração da informação registrada outrora como recordação e reprodução. No entanto, para compreender a memória em sua totalidade, é necessário relacioná-la com seu indispensável substrato material, a saber, as funções do cérebro, o que discutiremos a seguir.

1.3 Bases neurofisiológicas da memória

O estudo das bases neurofisiológicas da atividade mnésica funda-se na compreensão da unidade dialética dos aspectos psicológicos e fisiológicos no processo integral do comportamento. Como observou Vygotski (1991, p. 99-100, tradução nossa), a psique não está situada para além da natureza, mas é uma parte desta, “[...] ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro [...]”. Nesse sentido, a psique não foi criada, mas despontou do processo de desenvolvimento:

[...] a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima ou a parte dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro. (VYGOTSKI, 1991, p. 100, tradução nossa).

O psicólogo bielo-russo esclarece que o reconhecimento da unidade do processo psíquico e fisiológico significa que a psique surgiu em um dado nível de desenvolvimento da matéria orgânica. Entretanto, isso não deve conduzir à identificação entre o psíquico e o fisiológico, mas tão somente ao reconhecimento da

unidade dialética desses componentes na análise do fenômeno em sua totalidade (VYGOTSKI, 1991).

Nessa perspectiva, Luria destaca que a memória humana se ancora em um complexo sistema de setores cerebrais que atuam em conjunto. O processo de impressão e retenção de vestígios constitui uma função geral das células nervosas, porém o neuropsicólogo russo ressalta que “[...] isto não significa que a atividade mnésica, complexamente estruturada, envolva todas as partes do cérebro por igual, nem que é função de todo o córtex cerebral, considerado como um todo indivisível” (LURIA, 1980, p. 22, tradução nossa).

Leontiev (1978, p. 196) observa também que as funções psíquicas não se localizam em um grupo isolado de células corticais, mas sim em “[...] um sistema cerebral complexo, cujos elementos, dispostos em diversas zonas no cérebro, [...] formam todavia uma constelação única”.

Em termos neurológicos, as memórias são produzidas pelas células nervosas (neurônios) em um processo complexo de reações neuroquímicas em cadeia e circuitos interligados de neurônios. De acordo com o neurocientista Iván Izquierdo (2011, p. 11), a memória consiste na “[...] aquisição, formação, conservação e evocação de informações”²⁶. Já os neurocientistas estadunidenses Larry R. Squire e Eric R. Kandel (2002, p. 10) salientam que “A memória é o processo pelo qual aquilo que aprendemos perdura no tempo [...]”, aludindo à relação entre aprendizagem e memória.

Todavia, para compreendermos como esse processo se estabelece neurologicamente, faz-se necessário a indicação de algumas noções sobre o funcionamento dos neurônios. Squire e Kandel (2002) assinalam que as células nervosas constituintes do cérebro são notáveis dispositivos de sinalização subjacentes a todos os aspectos relacionados à nossa vida mental. Essa sinalização se faz possível porque as células nervosas (Figura 4) têm prolongamentos a partir dos quais estabelecem as redes neuronais que armazenam, evocam e modulam as memórias (IZQUIERDO, 2011).

²⁶ O processo de evocação também é conhecido como recordação, lembrança ou recuperação.

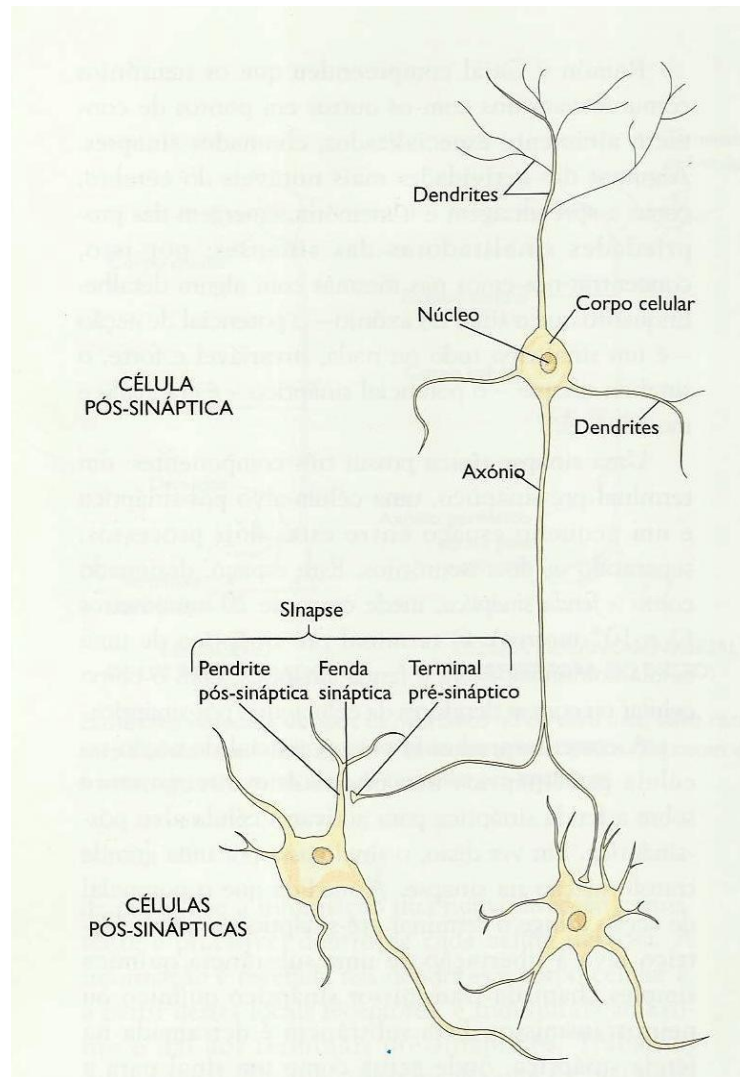


Figura 4: Célula Nervosa

(Fonte: SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 40)

Cada neurônio contém quatro componentes: um corpo celular, um número de dendritos, um axônio e um conjunto de terminações do axônio denominadas terminais pré-sinápticos. O corpo celular contém o núcleo com o DNA que codifica os genes da célula nervosa, situando-se na parte globular central do neurônio. Do corpo celular derivam-se dois tipos de filamentos designados axônio e dendritos. O axônio, componente de saída dos neurônios, constitui o prolongamento que emite informação por meio de sinais elétricos aos dendritos, os quais são, por sua vez, ramificações de outros neurônios, geralmente em forma de árvore, que atuam como receptores desses sinais elétricos. Em sua extremidade, o axônio se divide em ramificações finas chamadas terminais pré-sinápticos e através do contato estabelecido por esses com as superfícies receptoras especializadas de outras

células, comumente situadas nos dendritos, ocorre a transmissão de informações da célula nervosa (SQUIRE; KANDEL, 2002; IZQUIERDO, 2011).

Para tanto, nas terminações do axônio, isto é, nos terminais pré-sinápticos, há substâncias químicas denominadas neurotransmissores que realizam essa “transferência” de informação em virtude de os neurônios estarem separados pelas fendas sinápticas. Entre os principais neurotransmissores envolvidos com os processos de memória estão: o glutamato, o GABA (sigla em inglês para o ácido gama-aminobutírico), a dopamina, a noradrenalina, a serotonina e a acetilcolina. Do lado dos dendritos, existem os receptores, moléculas de proteínas específicas para cada neurotransmissor, que se dividem em duas classes gerais: excitadores e inibidores. Como a corrente produzida pelos sinais elétricos na célula pré-sináptica não pode transpor, de modo direto, a fenda sináptica para ativar a célula-alvo, ocorre um processo de transformação dos sinais elétricos em sinais químicos no neurônio pré-sináptico e dos sinais químicos em sinais elétricos no neurônio pós-sináptico. Esses pontos de intercomunicação entre os neurônios chamam-se sinapses, neles ocorre a maior aproximação entre as terminações axônicas e dendríticas (SQUIRE; KANDEL, 2002; IZQUIERDO, 2011).

A força das ligações sinápticas não é fixa, mas sim plástica e sujeita a alterações pela atividade neuronal. O processo de aprendizagem pode modificar os padrões e intensidades dos sinais elétricos que geram a atividade cerebral e, como consequência dessa modificação, os neurônios podem modular sua capacidade de comunicação entre si. “A persistência destas alterações na comunicação sináptica básica – uma propriedade funcional chamada plasticidade sináptica – pode fornecer os mecanismos elementares para o armazenamento da memória” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 44). Sobre esse aspecto, destacamos que Vigotski (2009) também aponta a plasticidade da substância nervosa como a base orgânica da atividade reprodutiva ou da memória.

O cérebro humano tem cerca de 80 bilhões de neurônios, “[...] os do córtex cerebral recebem entre mil e 10 mil conexões – sinapses – procedentes de outras células nervosas, e emitem prolongamentos que fazem conexão com outros dez a mil neurônios” (IZQUIERDO, 2010, p. 23). Consequentemente, há muitas possibilidades de intercomunicação entre os neurônios, sendo que cada uma delas

pode compor memórias. Além disso, cada sinapse pode participar de várias memórias distintas.

Uma das perspectivas da moderna biologia da memória é a descoberta de que a ligação individual efectuada entre dois neurónios é uma unidade elementar de armazenamento em memória. Desta forma, as 10^{14} ligações existentes no cérebro humano fornecem-nos um indicador rudimentar da nossa capacidade máxima de armazenamento em memória. (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 37).

Não obstante, Squire e Kandel (2002) assinalam que o desenvolvimento da compreensão acerca dos mecanismos de armazenamento da memória, ou seja, das alterações na sinalização entre os neurónios decorrentes das atividades das moléculas no interior das células nervosas, beneficiou-se das descobertas realizadas pelas pesquisas biológicas nas células do caracol marinho *Aplysia* (animal invertebrado simples), bem como dos estudos genéticos na mosca da fruta *Drosophila* e em pequenos ratos. Outra fonte significativa de dados acerca da estrutura e organização da memória especificamente humana reside nas pesquisas sobre as perturbações ou alterações da memória do homem, tais como as síndromes amnésicas e hipermnésicas²⁷.

Os neurocientistas estadunidenses destacam que não há apenas uma única região no cérebro dedicada às memórias, visto que estas se encontram amplamente distribuídas, contando com a participação de diferentes sistemas cerebrais. No entanto, regiões cerebrais distintas possuem funções especializadas, contribuindo de maneira diversa para o armazenamento das memórias; compreensão essa também expressa por Luria (1980).

Squire e Kandel (2002) observam que ainda não é possível estabelecer exatamente quantos sistemas de memória existem na mente e sua designação, porém há um consenso sobre os principais sistemas de memória e as áreas cerebrais mais relevantes para tais sistemas. Os vários esquemas de classificação de memória geralmente utilizam termos diversos para a mesma distinção básica. Segundo Izquierdo (2010, 2011), as principais classificações referem-se ao seu conteúdo, à sua função e ao seu tempo de duração.

²⁷ Tal como o estudo do paciente “S”, que possuía uma memória extraordinária, desenvolvido por Luria (2006) ao longo de três décadas.

No que concerne ao seu conteúdo, as memórias classificam-se em declarativas e procedurais. As memórias declarativas, também denominadas memórias explícitas ou conscientes, consistem no registro de fatos, eventos, ideias ou conhecimentos a respeito dos quais os seres humanos podem declarar sua existência e narrar como as adquiriram, ou seja, podem ser convertidas “[...] em recordações conscientes sob a forma de proposição verbal ou de imagem visual” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 23).

As memórias declarativas se subdividem em *episódicas* ou *autobiográficas* e *semânticas*, a saber: as episódicas relacionam-se com eventos assistidos ou participados pelo indivíduo, logo são todas autobiográficas. Além disso, registram marcos temporais e espaciais relativos ao tempo e ao espaço em que o evento aconteceu, característica que não aplica às memórias semânticas. Estas se referem a conhecimentos gerais e fatos e não a eventos passados, como no caso das episódicas. As memórias episódicas são consideradas caracteristicamente humanas, pois ainda não está claro até que ponto os animais irracionais possuem a capacidade de criar esse tipo de memória, embora consigam recordar-se de fatos (memória semântica) (SQUIRE; KANDEL, 2002; IZQUIERDO, 2011).

A distinção entre memória de episódios (a memória para determinados tempos e lugares) e a memória semântica (memória de factos) é útil. Pensa-se que o conhecimento semântico seja acumulado em locais de armazenamento corticais, simplesmente como consequência da experiência e apoio do lobo temporal médio. Por outro lado, julga-se que a memória de episódios exija estes locais corticais, em conjugação com os lobos temporais médios, para trabalhar com os lobos frontais e armazenar o tempo e o lugar em que ocorreu a experiência passada. (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 114).

De acordo com Izquierdo (2011), o hipocampo e o córtex entorrinal constituem as principais estruturas nervosas do lobo temporal referentes às memórias declarativas episódicas e semânticas, trabalhando de maneira associada e em interação com outras regiões do córtex.

Squire e Kandel (2002) afirmam que diversos fatores influenciam a natureza e a extensão da codificação das memórias declarativas no momento da aprendizagem, determinando se algo percebido será depois lembrado ou não, tais como o número de repetição de um fato ou evento, a sua relevância, em que medida

é possível organizá-lo e relacioná-lo com conhecimentos já adquiridos e até que ponto se ensaiou o material desde sua primeira ocorrência. Dessa forma, quando a codificação é elaborada e profunda, a memória será mais forte e duradoura do que aquela gerada por uma codificação limitada e superficial. Embora esta conclusão seja evidente, ela revela um princípio de aprendizagem amplo e fundamental:

Lembramo-nos melhor quanto mais completamente processamos uma nova matéria. A memória é tanto melhor quanto melhor for a razão para estudarmos, quanto mais gostarmos do que estudamos e quanto mais conseguirmos aplicar da nossa personalidade no momento da aprendizagem. Mesmo quando a aprendizagem parece não exigir qualquer esforço [...], não é tão automática como parece ser. Determinadas imagens, cenas e momentos são lembrados porque nos interessam. Nestes casos, lembramo-nos de forma nítida porque desencadeamos espontaneamente uma codificação profunda e elaborada, bem como um ensaio, ou seja, recordamos inúmeras vezes o evento na nossa mente. (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 79).

Quando não há um esforço para registrar experiências, a natureza e a força da memória sofrem a influência de nossos interesses e preferências que direcionam nossa atenção, determinando a quantidade e a qualidade da codificação. Por outro lado, no contexto de uma aprendizagem intencional e não acidental, quando procuramos especificamente lembrar, a probabilidade de obtermos uma memória forte e duradoura aumenta, incluindo complexos processos de codificação. (SQUIRE; KANDEL, 2002).

Ademais, Izquierdo (2011) assinala que tendemos a gravar melhor as memórias declarativas de alto conteúdo emocional, uma vez que esse tipo de memória sofre modulação pelas emoções, ansiedades e estados de ânimo:

A amígdala basolateral recebe, na hora da formação das memórias, o impacto inicial dos hormônios periféricos (principalmente os corticoides) liberados no sangue pelo estresse ou pela emoção excessiva. É o núcleo através do qual essas substâncias modulam as memórias; sua ativação faz com que estas se gravem em geral melhor do que as outras. (IZQUIERDO, 2011, p. 32).

Cada estado emocional é seguido por fenômenos hormonais ou neuro-humorais, ou seja, substâncias moduladoras da atividade nervosa do cérebro, como dopamina, noradrenalina, serotonina, beta-endorfina ou acetilcolina. “O efeito dessas

substâncias na aquisição ou na fase inicial da consolidação (primeiros 5 a 10 minutos) é **aumentá-la** até certo nível e, a partir deste, quando a ansiedade é intensa e começa o [...] estresse, é o de **diminuir** a consolidação” (IZQUIERDO, 2011, p. 89, grifos no original).

Assim sendo, recordamos onde estávamos e o que fazíamos quando recebemos a notícia de um evento emocionalmente impactante, como o falecimento de um ente querido, porém nos esquecemos de uma conversa trivial estabelecida com um colega no início do dia de trabalho. O impacto emocional da notícia da morte influenciou as memórias gravadas naquele momento, já o fraco conteúdo emocional do contato com o conhecido faz com que nos esqueçamos da conversa rapidamente. De modo contrário, uma pessoa com um nível alto de ansiedade ou estresse pode não formar ou evocar corretamente a memória sobre uma situação determinada, por exemplo, um aluno muito estressado durante uma prova na escola.

No que tange às memórias não declarativas ou procedurais, também denominadas memórias implícitas ou inconscientes, elas consistem nas memórias relativas às capacidades ou habilidades motoras e sensoriais, hábitos, aprendizagem perceptiva e emocional, tais como nadar, andar de bicicleta, saltar, discriminar texturas ou ter uma reação de sobressalto potencializada pelo medo. Além disso, incluem formas reflexas elementares de aprendizagem como a habituação, a sensitização e o condicionamento clássico e operante:

No início do século XX, foram delineados dois grandes procedimentos de aprendizagem não declarativa – aprendizagem associativa e não associativa – pelo fisiólogo russo Ivan Pavlov, pelo psicólogo americano Edward Thorndike e por outros. A habituação e a sensitização são exemplos de aprendizagem *não associativa*. Nestes tipos de aprendizagem, um sujeito aprende as propriedades de *um só* estímulo – como um ruído forte – sendo repetidamente exposto ao mesmo. Os condicionamentos clássico e operante constituem exemplos de aprendizagem *associativa*. Nestes casos, um sujeito aprende a relação entre dois estímulos (*condicionamento clássico*) ou a relação de um estímulo com o comportamento do sujeito (*condicionamento instrumental* ou *operante*). (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 32, grifos no original).

Embora oriundas também da experiência humana, as memórias não declarativas se manifestam como uma alteração de comportamento e não como uma recordação, são inconscientes na medida em que a capacidade de

desempenhar a habilidade ou a competência adquirida não parece depender de qualquer recordação consciente. Nesse sentido, abrangem conhecimentos de natureza reflexa e não reflexiva, por exemplo: quando alguém aprende a andar de bicicleta, dispensa muita atenção ao ato de pedalar, mas quando adquire prática, passa a conduzir e pedalar automaticamente, de maneira reflexa, sem evocar conscientemente os movimentos. Squire e Kandel (2002, p. 201) salientam que as memórias não declarativas “Em termos evolutivos, são antigas, fiáveis e consistentes, fornecendo uma miríade de meios inconscientes de reagir ao mundo [...]”.

Os circuitos responsáveis pelas memórias procedurais dependem de sistemas cerebrais diferentes, os quais envolvem o mecanismo perceptivo do córtex, a amígdala, o núcleo caudato e suas conexões e o cerebelo, segundo as diferentes formas desse tipo de memória. “A principal modulação dessas memórias é pela via substância negra → núcleo caudato, que pode explicar, por exemplo, a aparição, o aumento ou a diminuição de tremores ou alterações do tônus muscular, [...] quando somos vítimas de tensões emocionais [...]” (IZQUIERDO, 2011, p. 33).

De acordo com a sua função, existe a memória de trabalho, denominada também de memória operacional. Esta serve para analisar a realidade circundante, distinguir informações e determinar se é necessário ou não formar uma nova memória disso ou se tais informações já compõem memórias preexistentes. Em outros termos, a memória de trabalho permite selecionar quais informações são necessárias e administrá-las no cérebro, precedendo as memórias de curta e longa duração e determinando o tipo e a quantidade de informação que se registrarão nelas (IZQUIERDO, 2011).

Para Squire e Kandel (2002, p. 93), é “[...] possível que a memória de trabalho seja realmente constituída por um número relativamente grande de capacidades temporárias, sendo cada uma propriedade de um dos sistemas cerebrais especializados no processamento de informação”.

Esse tipo de memória é processado pelo córtex pré-frontal em interação com o hipocampo e outras regiões corticais por meio do córtex entorrinal:

A memória de trabalho depende da atividade elétrica de neurônios do córtex pré-frontal, localizado na frente da área motora, e não persiste

além disso. Quando cessa a ativação dos neurônios pré-frontais, a memória de trabalho também cessa.

[...] Os neurônios do córtex pré-frontal se ativam em resposta às experiências de cada momento, e sua estimulação dura tanto quanto a experiência; somente às vezes persiste um pouco mais. [...].

Enquanto o mecanismo da memória de trabalho é posto em jogo em cada experiência, a informação processada pelo córtex pré-frontal se comunica com outras regiões do cérebro e faz um intercâmbio de informações com elas. (IZQUIERDO, 2010, p. 27).

Todavia, Izquierdo (2011) salienta que a memória de trabalho não deve ser confundida com a memória de curta duração, pois ainda que dure poucos segundos até, no máximo, três minutos, seu papel não consiste em formar arquivos; além disso, ela ocupa outras estruturas neurais e possui uma farmacologia molecular distinta. Baseada em mecanismos muito velozes, a memória de trabalho não produz registros duradouros, visto que sua função e formação requerem esse funcionamento efêmero ou fugaz, essa característica a diferencia dos demais tipos de memória. A memória de trabalho se extingue em segundos ou em poucos minutos para que as informações processadas não interfiram ou se confundam com as anteriores e as posteriores.

Ao ler o parágrafo anterior, por exemplo, conservamos a memória de sua quinta palavra por segundos suficientes para compreendermos a frase em que foi escrita, seu contexto e seu significado em relação à frase seguinte, porém agora já esquecemos qual era essa palavra. Se não a tivéssemos esquecido, a compreensão do restante do parágrafo seria prejudicada, uma vez que não distinguiríamos as informações simultâneas, nem as consecutivas, as quais nos possibilitam estabelecer o sentido do texto lido; permaneceríamos, então, limitados à sua repetição fora do contexto. Nesse sentido, uma falha na memória de trabalho tornaria a realidade confusa ou alucinatória, uma vez que “[...] dificultaria ou anularia o julgamento sobre a importância dos acontecimentos que ocorrem constantemente, e, portanto, prejudicaria nossa percepção da realidade” (IZQUIERDO, 2011, p. 29).²⁸

Quanto à dimensão temporal, as memórias dividem-se em curta ou longa duração. Conforme Izquierdo (2010, 2011), a memória de curta duração se constitui em minutos, a partir da memória de trabalho, e se debilita em três ou seis horas

²⁸ Izquierdo (2010, 2011) assinala que os esquizofrênicos, por exemplo, apresentam falhas na memória de trabalho, o que os torna incapazes de compreender a realidade circundante, percebendo-a de maneira alucinatória.

depois, sendo substituída gradativamente pela de longa duração. Dessa forma, a memória de curta duração serve para manter a informação à disposição do sujeito no decurso do tempo necessário para que a memória de longa duração se consolide.

No que concerne à memória de curta duração, Squire e Kandel (2002, p. 139) assinalam três características que se relacionam com os mecanismos básicos de seu armazenamento, quais sejam: “[...] (1) é transitória; (2) não necessita de alterações anatômicas para ser retida; (3) não exige a síntese de novas proteínas [...]”. Segundo os autores estadunidenses, as alterações para a memória de curto prazo se restringem a pequenas mudanças subcelulares. A memória de longa duração, pelo contrário, está associada a alterações anatômicas, relativas ao crescimento de novas ligações sinápticas ou à retração das ligações existentes, o que requer a síntese de novas proteínas.

Embora utilizem mecanismos moleculares distintos, as áreas envolvidas na formação da memória de curta e longa duração (Figura 5) são fundamentalmente as mesmas, a saber: a região CA1 do hipocampo, o córtex entorrinal e o córtex parietal. Izquierdo (2010, 2011) ressalta que o hipocampo constitui a principal estrutura do sistema nervoso relacionada à memória, pois desempenha um relevante papel na formação das memórias de curta e longa duração.

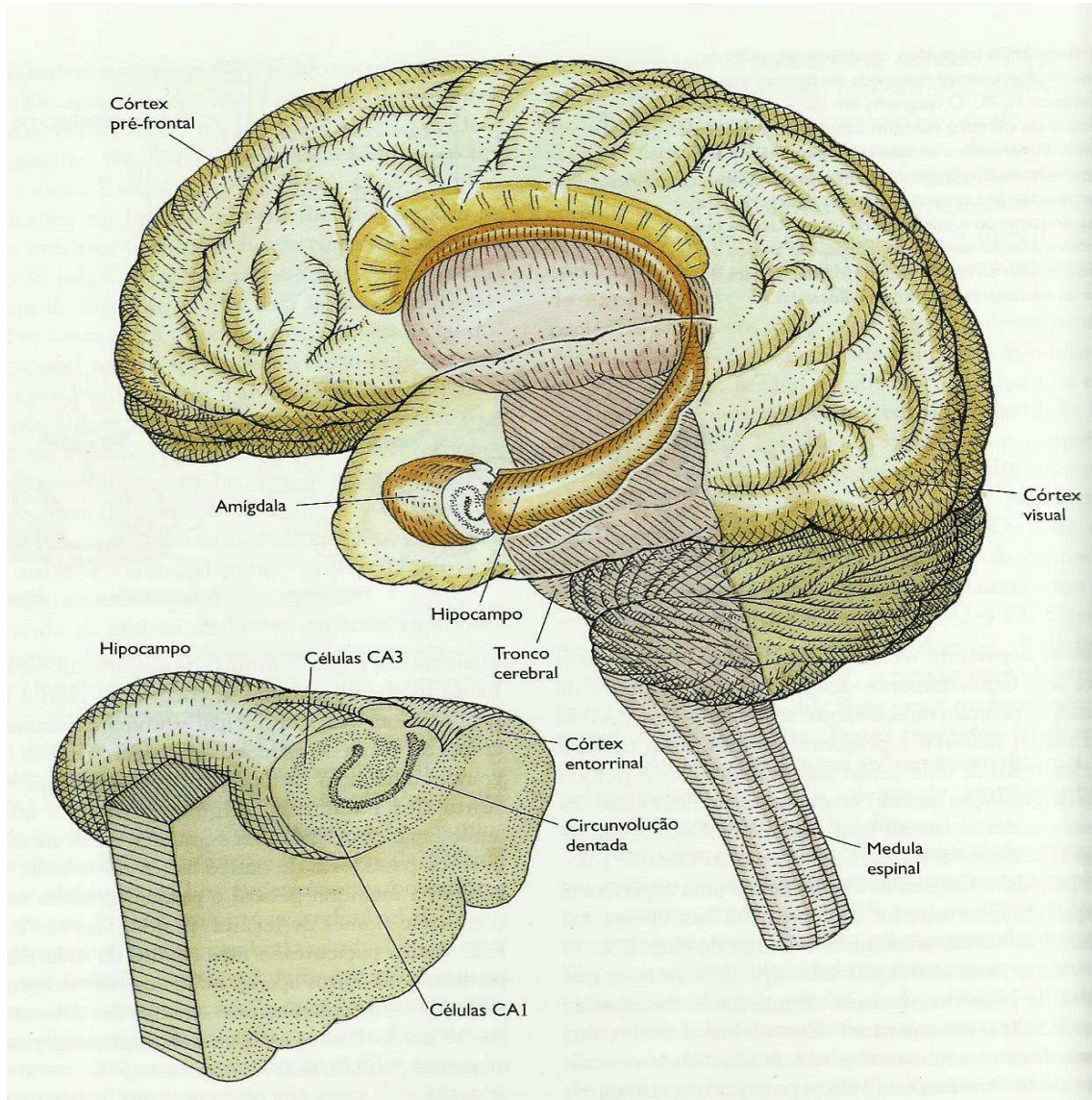


Figura 5: Cérebro Humano, com destaque para a formação do hipocampo

(Fonte: SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 102)

No entanto, a memória de curta duração é um processo paralelo e diferente da memória de longa duração, pois diversos experimentos científicos e observações clínicas constataram que supressão e falhas seletivas na memória de curta duração não diminuem nem comprometem a de longa duração. Os conteúdos das memórias de curta e longa duração podem ser idênticos, todavia os mecanismos que subjazem aos processos de formação desses dois tipos de memória são diferentes (IZQUIERDO, 2011).

Consideram-se memórias de longa duração aquelas que se mantêm por mais de seis horas, tempo necessário ao processo de consolidação celular, podendo

durar dias, semanas, meses ou anos. As memórias de longa duração que permanecem por vários meses ou anos são também denominadas memórias remotas (IZQUIERDO, 2010, 2011; LURIA, 1991).

Conforme o neurocientista brasileiro,

[...] a formação de uma memória declarativa de longa duração pelo sistema hipocampal e suas conexões leva seis ou mais horas. Durante esse período, [...], o processo é bastante lábil e suscetível a modificações por muitas variáveis. São clássicas as observações de que uma intoxicação alcoólica, um traumatismo craniano ou um eletrochoque convulsivo costumam causar **amnésia retrógrada** para os fatos ou eventos imediatamente anteriores a eles. Isso se deve ao fato de a intoxicação, o traumatismo e o eletrochoque interromperem as fases iniciais da consolidação, cancelando o processamento da(s) memória(s) iniciado poucos minutos antes. (IZQUIERDO, 2011, p. 65, grifos no original).

Dessa forma, a memória de longa duração não se estabelece de um modo estável ou definitivo imediatamente à sua aquisição. Esse caráter lábil de sua formação decorre de “[...] uma série de processos metabólicos no hipocampo e outras estruturas cerebrais que compreendem diversas fases e que requerem entre três e oito horas [...]. O conjunto desses processos e seu resultado denominam-se **consolidação**.” (IZQUIERDO, 2011, p. 45, grifos no original).

A compreensão dos mecanismos de consolidação da memória declarativa de longa duração beneficiou-se da descoberta de um processo eletrofisiológico denominado potenciação de longa duração (PLD): “[...] uma forma de modificação sináptica persistente e dependente da actividade que pode ser induzida por uma breve estimulação de alta frequência nos neurônios do hipocampo” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 155). Em razão de a duração desse processo ser medida em horas ou até mesmo durante dias e não apenas em segundos, a potenciação de longa duração é considerada como um modelo de plasticidade neuronal e, em específico, da relacionada à formação da memória (IZQUIERDO, 2010, 2011).

A plasticidade neuronal consiste na explicação para os mecanismos relacionados à consolidação de diversos tipos de memória, o que elucida a capacidade de as células nervosas alterarem suas respostas a certos estímulos de acordo com a experiência, demonstrando que uma sinapse pode ser reforçada pela atividade. No comportamento, a plasticidade se manifesta por meio da aquisição de

um aprendizado e da formação de uma memória (IZQUIERDO, 2011). Em outros termos, destacamos que a plasticidade neuronal manifesta a influência da atividade do sujeito e da apropriação da experiência humana no cérebro.

Como a memória de longa duração consegue reter um grande número de fatos, eventos, conceitos e padrões, alguns durante toda uma vida, surge a questão: onde as memórias ficam armazenadas? Os neurocientistas Squire e Kandel (2002) esclarecem que ainda se conhece relativamente pouco a respeito do local e da forma de armazenamento das memórias. Contudo, os pesquisadores já sabem que não há um centro reservado para as memórias no cérebro onde as recordações manter-se-iam armazenadas permanentemente, embora as estruturas do lobo temporal médio desempenhem um papel crucial nas memórias declarativas de longa duração, como indicaremos adiante. As memórias seriam conservadas no mesmo conjunto de estruturas relativas à percepção, ao processamento e à análise daquilo que deve ser lembrado. “Pensa-se que a actividade agregada no conjunto de neurônios alterados incluía a memória de longo prazo daquilo que foi percebido” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 96).²⁹

Segundo os neurocientistas estadunidenses, em virtude de a memória se relacionar com a percepção, os estudos científicos evidenciam a importância do lobo temporal médio, que inclui a amígdala, o hipocampo e o córtex circundante, no processo de formação das memórias. Essa região do cérebro armazena aspectos da memória em desenvolvimento, possibilitando a manutenção dos efeitos duradouros da experiência, por meio da interação com outras áreas corticais que sustentam a percepção e a memória imediata.

Ainda que o hipocampo e outras estruturas do lobo temporal médio sejam fundamentais para a formação de memórias declarativas de longo prazo, as memórias não são armazenadas, em primeiro lugar, na formação hipocampal, mas sim nas áreas corticais fora do hipocampo. Este serve como uma espécie de articulador das representações estabelecidas inicialmente nas diferentes áreas corticais. Squire e Kandel (2002, p. 113) salientam que “[...] o sistema de memória do lobo temporal médio armazena alguns aspectos da informação aprendida, por um

²⁹ De acordo com Squire e Kandel (2002), ainda não foi desenvolvida uma técnica que possibilite indicar a localização exata e direta de uma memória no cérebro de um mamífero.

período de tempo significativo, após a aprendizagem”, mas esse período não é ilimitado.

Porém, a despeito de inexistir um centro único para a memória, ela não se encontra uniformemente distribuída por todo o sistema nervoso, constatação outrora explicitada por Luria (1980) e Leontiev (1978). Uma série de regiões cerebrais está relacionada à representação de um único evento, porém cada região colabora de maneira distinta para o conjunto da representação. “O total das alterações no cérebro que codificaram inicialmente uma experiência e que passaram a constituir o registo dessa experiência constitui o chamado *engrama*” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 81, grifos no original). Estabelece-se, assim, o princípio de que um engrama de memória declarativa é disseminado por diferentes regiões cerebrais especializadas em certos tipos de percepção e processamento de informação.

Ademais, Izquierdo (2011, p. 41) destaca que as classificações da memória, apesar de seu valor descritivo e aplicação clínica, não devem ser aplicadas em sentido estrito, pois a maioria das memórias consiste em “[...] misturas de memórias de vários tipos, e/ou misturas de memórias antigas com outras que estão sendo adquiridas ou evocadas no momento”. Torna-se difícil evocar uma memória procedural, como andar de bicicleta, por exemplo, sem recordar também de alguma situação anterior associada a esse ato (memória declarativa) que tenha gerado prazer, medo ou descontentamento. Acrescente-se a isso que “A repetição da evocação das diversas misturas de memórias, somada à extinção parcial da maioria delas, pode nos levar à elaboração de *memórias falsas*.” (IZQUIERDO, 2011, p. 42, grifos no original).

Portanto, a base sobre a qual se formam ou se evocam memórias é composta de memórias e fragmentos de memórias (IZQUIERDO, 2011). Seria ilusório pensar a memória como uma espécie de arquivo do qual dispomos para reproduzirmos os acontecimentos gravados na lembrança exatamente da mesma maneira como se deram na realidade. “No final, uma experiência de evocação pode ser aceita como exacta e subjectivamente consistente quando, na verdade, é apenas uma aproximação do passado e não uma reprodução exacta” (SQUIRE; KANDEL, 2002, p. 82).

Nesse sentido, a evocação da memória não consiste apenas na reativação de diversos fragmentos distribuídos no engrama (SQUIRE; KANDEL,

2002). Conforme a pista ou a lembrança disponível, pode ocorrer a ativação de somente alguns fragmentos do engrama. Se a pista for frágil ou ambígua, o que é reativado pode diferir daquilo que foi armazenado. Ademais, as disposições, os estados de ânimo ou o contexto podem exercer influência sobre o que uma pessoa recorda, estimulando a evocação de eventos codificados num contexto e disposição semelhantes.

Já mencionamos anteriormente que o nível de alerta, as emoções, os estados de ânimo, a ansiedade e o estresse influenciam a formação das memórias. A modulação da aquisição e consolidação gera um melhor registro das memórias com intensa carga emocional em relação às demais, o que, por sua vez, facilita a sua evocação. De modo contrário, um nível alto de ansiedade ou estresse pode também dificultar o processo de evocação (IZQUIERDO, 2011). Um aluno estressado no momento de uma prova, por exemplo, pode ter problemas para recordar o conhecimento necessário à solução das questões.

No momento da evocação, o cérebro é capaz de recriar, em instantes, memórias que demoraram horas para ser formadas. Para tanto, é necessário recorrer ao maior número possível de sinapses relativas aos estímulos condicionados dessa memória. Em termos neurofisiológicos, Izquierdo (2011) ressalta que o processo de evocação não reproduz o de consolidação das memórias, pois a recordação envolve um processo molecular complexo com mecanismos bioquímicos próprios. De acordo com o neurocientista brasileiro, na formação das memórias, participam a expressão gênica, a síntese proteica e diversas vias metabólicas celulares relacionadas a esses processos no hipocampo e, a depender do tipo de memória, na amígdala basolateral e em várias áreas do córtex cerebral; ao passo que, na evocação das memórias, participam alguns desses processos bioquímicos, porém não ocorre a ativação gênica nem a síntese proteica.

No que concerne à evolução biológica da memória, Squire e Kandel (2002, p. 163) assinalam que as “[...] capacidades de memória mais simples e as que talvez tenham surgido mais precocemente na evolução parecem ser as memórias não declarativas ligadas à sobrevivência, alimentação, acasalamento, defesa e fuga”.

Na ontogênese, Izquierdo (2011) indica que provavelmente a memória de trabalho e a de curta duração constituam os primeiros tipos de memória a surgir durante o desenvolvimento de uma criança:

De fato, não há evidências de que as crianças de poucos dias de idade possam formar outro tipo de memória. Choram quando seus reflexos gástrico-cerebrais lhe informam que passaram 1-4 horas da última ingestão de leite (memória de curta duração); discriminam estímulos simples, reagindo de maneira diferenciada a uma carícia e a um ruído ou uma dor (memória de trabalho). Nada indica que lembrem muitas coisas de um dia para o outro; passam a diferenciar as pessoas só a partir de algumas semanas ou meses de idade. (IZQUIERDO, 2011, p. 124).

Quando passam a formar memórias de longa duração, os seres humanos começam a desenvolver os processos cognitivos em uma crescente complexidade. Aprender a distinguir a mãe das outras pessoas e mais tarde o pai dos demais homens, por exemplo, tem fundamental importância para seu futuro (IZQUIERDO, 2011).

Em síntese, a partir do estudo de alguns aspectos neurofisiológicos da memória compreendemos que o cérebro é dotado de uma plasticidade notável, em virtude da qual conseguimos adquirir e reter na memória informações novas de maneira rápida e duradoura. Observamos também que a memória não é uma faculdade unitária, sendo classificada nos estudos neurocientíficos segundo seu conteúdo, função e tempo de duração. Nesse sentido, verificamos que as memórias declarativas e não declarativas se manifestam de modo distinto em termos de comportamento, enquanto a primeira envolve uma evocação consciente, a segunda demanda um desempenho inconsciente; além disso, utilizam diferentes redes neurais.

As memórias declarativas e não declarativas passam também por fases de armazenamento que envolvem alterações na força sináptica e se manifestam no comportamento, quais sejam: uma fase de curta duração, lábil ou instável, e uma fase de longa duração, mais estável e autossustentável. Embora ocorram semelhanças nos mecanismos moleculares, a memória de curta duração requer a modificação de proteínas preexistentes e o reforço de ligações preexistentes por meio da atividade de algumas proteínas; enquanto a memória de longa duração

requer a ativação de genes, a síntese de novas proteínas e o incremento de novas ligações sinápticas.

Não obstante, a linguagem, no caso do ser humano, é o principal aspecto que potencializa o desenvolvimento da memória. Conforme indicamos anteriormente, a memória tem seu fundamento biológico nas modificações estruturais das sinapses usadas pelo cérebro. Dessa forma, complexas redes de neurônios são utilizadas para traduzir as experiências humanas na formação de suas respectivas memórias. “Ao converter a realidade num complexo código de sinais elétricos e bioquímicos, os neurônios *traduzem*.” (IZQUIERDO, 2011, p. 22, grifos no original). Esse processo de tradução e/ou transformação realizado tanto no ato de formar quanto no de evocar memórias (no caso, as declarativas) envolve, pois, a mediação de signos. Aqui saímos da esfera da memória natural, que corresponde aos aspectos orgânicos ou fisiológicos do processo de memorização, e passamos aos procedimentos culturais relacionados à memória, os quais examinaremos na próxima seção a partir dos estudos de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, dada a relevância da linguagem para o desenvolvimento cultural da memória.

2 MEMÓRIA CULTURAL E LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN, VOLOCHÍNOV E MEDVEDEV

Refletir sobre o caráter histórico-cultural da memória implica considerar que o ser humano se constitui nas práticas sociais e nelas utiliza a linguagem no processo de comunicação. Além disso, implica compreender a memória cultural (ou mediada) como resultado da ação dos membros de um grupo social, o que significa perceber que esses membros compartilham uma linguagem constituída dialogicamente, a qual serve de instrumento e suporte a diversas formas (externas e internas) de memória mediada. Essa questão nos conduziu a pensar nas contribuições que o Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev propiciará à discussão sobre a memória cultural, visto que tais pensadores russos elaboraram, no século XX, relevantes estudos sobre a filosofia da linguagem e a literatura.

Com relação ao conceito de memória cultural, constatamos que ele está subjacente às obras do Círculo, pois não se constituiu como objetivo específico de seus estudos, assim nem sempre se encontra diretamente explicitado em seus textos. Não obstante, sustentamos a hipótese segundo a qual a chave para compreendermos o caráter mediado da memória a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin está relacionada a duas questões relevantes ao pensamento produzido por esses estudiosos da linguagem e da literatura, a saber: a constituição dialógica da linguagem e a teoria dos gêneros do discurso.

Assim sendo, nesta segunda seção, analisamos como os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev trazem subsídios que possibilitam refletir sobre as relações entre memória cultural e linguagem. Para tanto, consideramos relevante discutir primeiramente a constituição do Círculo e o problema da autoria dos textos contestados, visto que esse debate gera consequências para a apropriação das ideias dos referidos pensadores russos. Em seguida, tratamos do conceito de memória cultural subjacente às obras do Círculo, articulando-o à constituição dialógica da linguagem e à teoria dos gêneros do discurso.

2.1 A questão do Círculo e dos textos disputados

Ao estudar as obras de Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volochínov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev³⁰ (1892-1938), faz-se necessário abordar certas questões relativas ao seu círculo filosófico e à autoria de alguns textos disputados, pois essa discussão traz implicações para a transmissão e a recepção das ideias desenvolvidas por esses pensadores russos, bem como para a própria preservação da memória desses intelectuais.

Conforme Emerson (2003) e Grillo (2012), no início do século XX, a cultura dos círculos de discussão filosófica entre intelectuais era um fenômeno recorrente na Rússia. Nesse cenário, em 1918, após a Revolução Russa, um grupo de intelectuais e artistas começou a se reunir na cidade de Nevel para discutir filosofia, arte e cultura, formando o que seria a primeira composição de um círculo conhecido posteriormente como Escola de Nevel. Os principais participantes eram: Mikhail M. Bakhtin, filósofo formado em história e filologia; Valentin N. Volochínov, musicólogo e linguista; Vladimir Z. Ruguévitch, engenheiro; Boris M. Zubákin, poeta, ativista maçônico e filósofo da religião; Lev V. Pumpiânski, filósofo, teórico da literatura e da cultura; Maria V. Iudina, pianista; Matvei I. Kagan, doutor em filosofia na Alemanha. Entre as atividades do círculo em Nevel encontravam-se noites filosóficas, leituras literárias, palestras e preleções, debates públicos, aulas e cursos (CLARK; HOLQUIST, 1998). Nessa fase, Bakhtin obteve a publicação na revista *Den'iskosstva* (O dia da arte) do artigo “Arte e responsabilidade” em 1919 (BRAIT; CAMPOS, 2009).

Em busca de um centro cultural mais fecundo e de melhores condições de vida em decorrência da conjuntura sócio-política na URSS, gradativamente vários membros do círculo mudaram-se para a vanguardista Vitebsk. Quanto à vida cultural da cidade, Schnaiderman (1983, p. 15) considera que esse período foi “[...] a fase gloriosa da arte moderna em Vitebsk, a fase da pintura de rua, das experiências arrojadíssimas de Malévich, da tentativa de fundir arte e vida, sempre no sentido de

³⁰ No que tange à transliteração dos nomes dos membros do Círculo, utilizaremos as formas mais recorrentes em língua portuguesa, a saber, Bakhtin, Volochínov e Medvedev, porém manteremos em nossas citações as formas transliteradas de modo distinto pelas editoras.

uma obra essencialmente revolucionária”. No fim de 1919, Pumpiânski e Kagan deslocaram-se para Vitebsk e, em 1920, Bakhtin e Volochínov também se transferiram para lá.

Em Vitebsk, o círculo adquiriu uma segunda composição, pois novos participantes vieram a se juntar ao grupo, a saber: Pável N. Medvedev, crítico literário, jornalista e historiador da cultura, e Ivan Sollertinski, musicólogo, crítico de música e de teatro. De acordo com Medviédev e Medviédev (2014), no mesmo ano de 1920, Kagan, Pumpiânski e Sollertinski mudaram-se da cidade, de modo que o círculo em Vitebsk resumiu-se ao constante e estreito diálogo entre Bakhtin, Volochínov e Medvedev.

Nesse período, Volochínov publicou alguns poemas e resenhas acerca da filosofia da música e da literatura, já Medvedev teve diversas resenhas sobre teatro, alguns ensaios a respeito da criação literária e um livro sobre Blok publicados (SOUZA, 2002a; MEDVIÉDEV; MEDVIÉDEV, 2014). Quanto a Bakhtin, ele escreveu a obra *A arquitetura da responsabilidade*, cujos textos “O autor e o herói” e “Por uma filosofia do ato” constituem fragmentos preservados, além de os ensaios *Autor e herói na atividade estética* e *O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal*, como também o livro sobre Dostoiévski; embora nenhum desses trabalhos viesse a lume no período em questão (BRAIT; CAMPOS, 2009).

Entre 1924 e 1929, o círculo fixou-se em Leningrado (atual São Petersburgo), onde se reuniam regularmente Iudina, Pumpiânski, Sollertinski, Medvedev, Volochínov e Bakhtin, com a presença ocasional de Zubákin. Novos membros uniram-se ao grupo, tais como: Ivan I. Kanaev³¹, biólogo; Mikhail I. Tubiânski, especialista em cultura tibetana, línguas indianas e mongóis, antiga literatura indiana e bengali; Boris V. Zaliéski, geólogo; Konstantín Vaguinov, poeta e romancista cuja obra conquistara reconhecimento naquele período. A publicação de vários artigos e ensaios dos membros do círculo nesse período demonstra sua efervescência cultural, tais como: *Salierismo científico*, *Sociologismo sem sociologia*, *Drama e poemas de Aleksander Blok: da história à sua criação*, de Medvedev; *Para além do social: sobre o freudismo*, *A palavra na vida e a palavra na poesia*, *As últimas tendências do pensamento linguístico no Ocidente*, de Volochínov; *O*

³¹ Foi Kanaev quem levou Bakhtin a uma preleção acerca das percepções de intervalos de tempo e espaço, ou cronotopos, por dominantes corticais humanas, conceituando essa que Bakhtin adotaria ulteriormente em sua teoria do romance (CLARK; HOLQUIST, 1998).

vitalismo contemporâneo, de Kanaev (BRAIT; CAMPOS, 2009; SOUZA, 2002a; GRILLO, 2012).

Não obstante, em Leningrado ocorreu a publicação de quatro obras fundamentais da tróica Bakhtin, Volochínov e Medvedev, a saber: *O freudismo: um esboço crítico* (1927), por Volochínov; *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* (1928), por Medvedev; *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929), por Volochínov; e *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929), por Bakhtin, quando este já se encontrava no exílio (BRAIT; CAMPOS, 2009).

Todavia, a partir do fim da década de 1920, com a ascensão de Stálin ao poder, iniciaram-se expurgos maciços e repetidos que geraram uma série de processos contra intelectuais, membros do Partido Comunista, entre outros (REIS FILHO, 2003). No contexto do círculo filosófico, em 1928, houve a prisão de Pumpiânski e, em dezembro do mesmo ano, Bakhtin foi preso sob várias acusações, ainda que nunca comprovadas, passando meses detido. Contudo, devido ao seu frágil estado de saúde e a uma campanha pela sua libertação, Bakhtin teve sua pena comutada pelo exílio de seis anos em Kustanai, no Cazaquistão. Zubákin foi preso, exilado e morreu em um campo de prisioneiros em 1937 ou 1938, Ruguévich foi detido em 1936, perecendo também em um campo de prisioneiros. Medvedev foi encarcerado em 1937, declarado “inimigo do povo” e fuzilado em 1938. Além das prisões, outros membros do círculo não passaram impunes pela década de 1930: Vaguinov teve morte natural em 1934; Volochínov morreu de tuberculose em 1936; Pumpiânski faleceu em decorrência de um câncer em 1940 (CLARK; HOLQUIST, 1998; GRILLO, 2012). Assim sendo, o círculo se desfez na década de 1930, visto que alguns membros foram encarcerados, enquanto outros se transferiram de Leningrado.

Alijado dos grandes centros culturais, na década de 1940, Bakhtin apresentou sua tese de doutorado ao Instituto Gorki, intitulada *Rabelais e a Cultura Popular*. Embora continuasse desenvolvendo seus estudos e suas atividades como professor, foi somente após um longo período de ostracismo que Bakhtin teve suas obras publicadas, em consequência da descoberta de seu livro sobre Dostoiévski por acadêmicos desse mesmo instituto na década de 1960, os quais se empenharam para a publicação das obras do pensador russo. Dessa forma, foram

publicadas, em 1963, *Problemas da poética de Dostoiévski* (uma edição revista e reformulada da obra publicada em 1929); em 1965, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (sua tese) e alguns artigos de arquivo produzidos entre os anos de 1920 e 1950; em 1975, *Questões de literatura e estética* (editado postumamente com textos de arquivo e publicações antigas); em 1979, *Estética da criação verbal* (também editado postumamente com textos de arquivo e publicações antigas) (CLARK; HOLQUIST, 1998; SOUZA, 2002a).

Diante desse breve percurso, é possível notar que o círculo não tinha uma formação fixa, nem seus membros poderiam ser considerados *discípulos passivos*, uma vez que eram pessoas com grande acuidade intelectual, talento invulgar e espírito polêmico. Ponzio (2011, p. 46) ressalta que o círculo não era uma escola filosófica, nem Bakhtin atuava como o seu líder ou mestre: “Trata-se muito mais de um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes”. Clark e Holquist (1998, p. 138) salientam também que “Bakhtin e seus amigos valoravam, acima de tudo, a variedade, a diferença, a livre investigação, o diálogo e o debate. [...] E assim, quando se encontravam, era para travar vívidas discussões”.

Nesse sentido, a coletividade reconhecida posteriormente como “Círculo de Bakhtin” ou “Círculo Bakhtiniano”, na realidade consistia em um grupo de intelectuais e artistas, com uma ampla diversidade de interesses e ocupações profissionais, que compartilhavam o entusiasmo pelo diálogo e pelo debate de ideias. Nesse contexto de efervescência intelectual e intenso contato dialógico, foram produzidas as obras desses pensadores russos.

Sobre esse aspecto, Brandist (2015) relata que a publicação das obras de outros participantes do Círculo, tais como Kagan, Pumpiânski e Tubiânski, tem ampliado o foco das obras sob consideração e propiciado um sentido mais rico da diversidade de perspectivas que estavam em relação naquelas reuniões, demonstrando que continuar a conceber o modelo de um líder e seus discípulos é bastante inadequado.

Entretanto, após os trabalhos de Bakhtin serem redescobertos e publicados, circulando novamente nos centros acadêmicos russos, instaurou-se uma polêmica acerca da autoria de certos textos elaborados principalmente por

Volochínov e Medvedev (apenas um texto de Kanaev está envolvido nessa controvérsia). Em palestra realizada em 1970 e publicada em versão ampliada em 1973, o linguista Viatcheslav V. Ivanov foi o primeiro a afirmar que as obras *O método formal nos estudos literários* de Medvedev e *Marxismo e filosofia da linguagem* e alguns artigos de Volochínov foram escritos por Bakhtin³². Contudo, Ivanov não apresentou evidências que comprovassem a sua alegação, mencionando apenas que havia testemunhas sobre esse fato, sem identificá-las (MORSON; EMERSON, 2008; FARACO, 2006).

A partir de então, considerável parcela dos estudiosos bakhtinianos passou a atribuir a Bakhtin a autoria de determinadas obras e artigos de Volochínov, Medvedev e Kanaev. O alvo dessa disputa envolve, entre outras, algumas das principais obras produzidas no período em que o Círculo se reunia em Leningrado, a saber: de Medvedev, *O método formal nos estudos literários* (1928); de Volochínov, *O freudismo: um esboço crítico* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929); de Kanaev, *O vitalismo contemporâneo* (1926).

O debate sobre a questão da autoria dos textos disputados ainda permanece longe do seu desfecho, porém acabou por dividir os estudiosos das obras do Círculo de Bakhtin em três posições, como observou Faraco (2006):

a) aqueles que consideram Bakhtin autor de todos os textos disputados, de modo que Volochínov e Medvedev apenas assinaram as obras para sua publicação. Os estudiosos recorrem a duas razões para explicar essa situação, quais sejam: questões práticas teriam levado Bakhtin a pedir a seus amigos que assinassem seus textos, propiciando o seu acesso ao mercado editorial; ou questões políticas fizeram com que o autor russo cedesse seus textos a Volochínov e Medvedev, os quais estariam dispostos a fazer concessões a um suposto “marxismo de fachada” presente nos textos. Essa posição é defendida por Ivanov, como indicamos anteriormente, e por Clark e Holquist (1998), na biografia que escreveram sobre Bakhtin, entre outros. No geral, os defensores da autoria de Bakhtin apresentam como argumentos elementos da natureza estilística dos textos, devido à repetição de expressões nas obras dos três autores; ou fatos anedóticos, tais como

³² Ivanov transmitiu, pessoalmente, a Boris Schnaiderman em 1972, essa versão de que as obras assinadas por membros do Círculo seriam, na realidade, de autoria de Bakhtin (Cf. SCHNAIDERMAN, 1983, p. 10).

depoimentos orais de testemunhas, muitas delas não identificadas (GRILLO, 2012; MORSON; EMERSON, 2008).

Com relação ao aspecto estilístico, consideramos que a recorrência de expressões entre as obras de Bakhtin, Volochínov e Medvedev não é um argumento inequívoco, pois apenas demonstra que elas foram concebidas em interação dialógica; fato esse previsível se observarmos que eram pessoas com afinidade intelectual, membros de um grupo de discussões filosóficas, vivendo em um contexto de colaboração e influência mútua de ideias.

No que concerne às provas anedóticas, Clark e Holquist (1998, p. 173) afirmam, por exemplo, na terceira nota de rodapé do capítulo “Os textos disputados”, que supostamente Bakhtin teria reivindicado a autoria em conversa com o eslavista estadunidense Thomas Winner em 1973 e com o seu testamenteiro literário Serguei Bocharov. Entretanto, os próprios biógrafos admitem que não há nenhum registro escrito para esclarecer essa controvérsia, bem como Bakhtin se negou a assinar os documentos em que se declararia como autor dos três livros disputados e de um artigo, quando solicitado pela agência soviética de direitos autorais (VAAP). Assim, em virtude do caráter oral desses testemunhos e da falta de registros das situações em que a suposta reivindicação ocorrera, torna-se difícil comprovar tais alegações (MORSON; EMERSON, 2008).

Não obstante, Clark e Holquist (1998, p. 172-173, grifos dos autores) argumentam que “[...] nada até agora demonstrou que Bakhtin *não* poderia ter escrito e publicado sob o nome de amigos os textos disputados”. Todavia, como Morson e Emerson (2008), salientamos que a responsabilidade de apresentar evidências de que Bakhtin teria escrito as obras em questão deve ser de quem questiona a autoria original. “Afinal de contas, os nomes de Volochínov e Medviédev aparecem nas páginas-título, e sua autoria nunca foi contestada durante quatro décadas” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 123).

b) aqueles que defendem a coautoria, visto que julgam essa questão ainda não esclarecida. Dessa forma, atribuem *O freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem* a Bakhtin/Volochínov, enquanto que *O método formal nos estudos literários* é considerado de Bakhtin/Medvedev. Essa posição é assumida, por exemplo, pela Tatiana Bubnova, crítica literária e tradutora das obras do Círculo para o espanhol, pelos tradutores eslavistas das obras em questão e pelo linguista brasileiro Fiorin

(2006). Tais estudiosos sustentam que essa seria uma solução de compromisso enquanto a controvérsia não é esclarecida ou, ainda, que tais obras foram produzidas em regime de colaboração (GRILLO, 2012; FARACO, 2006).

c) aqueles que respeitam as assinaturas das edições originais e, portanto, admitem como de autoria do próprio Bakhtin somente os textos publicados com o seu nome ou encontrados em seus arquivos. Essa posição é defendida, por exemplo, pelos críticos literários e eslavistas Morson e Emerson (2008), pelo especialista em teoria cultural e história dos intelectuais russos e soviéticos Brandist (2012) e pelo linguista brasileiro Faraco (2006).

Nesta pesquisa, adotamos essa última posição por diversas razões. Primeiramente, consideramos que não há evidências inequívocas para atribuir a Bakhtin a autoria dos textos contestados, pois os testemunhos orais de caráter anedótico precisam ser analisados com ceticismo, uma vez que não podem ser comprovados devido ao desconhecimento das circunstâncias em que se deram tais entrevistas orais, por exemplo, do teor das perguntas realizadas e das respostas exatas, ou das fontes testemunhais, de modo a elidir quaisquer ambiguidades. Alia-se a isso, o fato de que, após seu exílio e as mortes de Volochínov e Medvedev, Bakhtin teve quatro décadas para reivindicar publicamente a autoria desses textos, mas não o fez, nem quando sua obra foi redescoberta, nem quando solicitado pela agência soviética de direitos autorais (VAAP), como indicamos anteriormente.

Com relação aos motivos alegados, Morson e Emerson (2008) já apontaram que, se o objetivo de Bakhtin, ao publicar textos com a assinatura de seus amigos, consistia em superar a falta de acesso ao mercado editorial, como poderíamos explicar que *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado sob o nome de Volochínov, e *Problemas da obra de Dostoiévski*, publicado por Bakhtin, vieram a lume no mesmo ano de 1929? Outra razão apontada seria uma espécie de “marxismo de fachada” presente nos artigos e, principalmente, nos livros *O método formal nos estudos literários* e *Marxismo e filosofia da linguagem*. Considerar que tais obras apenas usaram uma terminologia marxista para se defenderem da censura soviética significa ignorar que elas emergiram de uma sofisticada tentativa de construir uma teoria marxista da criação ideológica e da filosofia da linguagem, tornando-se alternativas fecundas ao mecanicismo presente nas concepções marxistas nesses âmbitos.

Ademais, como Faraco (2006, p. 14) observou, “[...] atribuir a cada um dos autores os textos publicados sob seus respectivos nomes é uma forma adequada de respeitar a sua memória – o que não é irrelevante, considerando o lado trágico de suas existências”. O respeito pela autoria original torna-se ainda mais relevante para se preservar o significado desses estudos, a diversidade dos pensamentos construídos pelo grupo, bem como a complexidade e a riqueza das suas inter-relações.

Portanto, consideramos que Bakhtin, Volochínov e Medvedev produziram suas obras em meio a relações genuinamente dialógicas, em um regime de colaboração e influência mútua possibilitado pelas discussões realizadas no Círculo. Como pressupõem Morson e Emerson (2008, p. 136), “Se Bakhtin influenciou Volochínov e Medviédev, por que eles não poderiam tê-lo influenciado? A nossa ver, com toda a probabilidade foi isso o que aconteceu”. Dessa forma, para sermos coerentes com o pensamento desses teóricos russos, é preciso destacar que, em todos os campos da criação ideológica e da vida humana, nossos enunciados interagem com os enunciados alheios e contêm as palavras dos outros. Nenhum autor se encontra na posição de um Adão mítico perante objetos ainda não nomeados, mas sim em intensa relação dialógica com os discursos alheios, renovando-os no processo de criação ideológica, essa interação foi compartilhada pelos referidos autores em suas vidas e obras.

Por fim, em virtude do reconhecimento da autoria original dos textos disputados, bem como de selecionarmos para esta pesquisa somente as obras de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, e não de outros integrantes³³ do Círculo, esclarecemos que utilizamos nesta tese a expressão Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev³⁴ para nos referirmos às concepções, ideias e conceitos desenvolvidos por esses três pensadores mediante um contexto de interação dialógica e filosófica.

³³ A opção por não selecionarmos as obras dos demais integrantes do Círculo se deve à dificuldade de acesso a tais estudos, uma vez que ficaram conservados por décadas em arquivos de universidades russas e, segundo Brandist (2015), só recentemente começam ser encontrados e estudados por pesquisadores do Círculo com acesso a tais arquivos na Rússia.

³⁴ Como indicamos na Introdução desta tese, para evitar repetições excessivas, empregaremos também as expressões Círculo de Bakhtin ou simplesmente Círculo.

2.2 Dialogismo e memória cultural

A partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, compreendemos que a memória cultural é um processo mediado que se dá por meio da introdução voluntária ou intencional de um estímulo-meio (externo no início e interno em sua fase mais desenvolvida), ou seja, de um signo mnemotécnico. Este possibilita o domínio da memória e a sua recordação ativa. Portanto, a mediação semiótica desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento cultural da memória humana, o que nos conduziu a refletir sobre a relação entre o caráter dialógico da linguagem, defendido pelo Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, e a memória mediada. Para tanto, consideramos necessário discutir, primeiramente, a concepção dialógica da linguagem, de modo a estabelecermos os fundamentos a partir dos quais confirmaremos nossa hipótese inicial.

A concepção de linguagem desenvolvida pelo Círculo se constituiu a partir de uma crítica radical às duas principais orientações do pensamento filosófico-linguístico, denominada por Volochínov (1988³⁵) como subjetivismo idealista e objetivismo abstrato em *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicação em que o autor desenvolveu mais detalhadamente essa análise. Bakhtin e Medvedev também partem da problematização dessas tendências em suas obras para defender a perspectiva do Círculo sobre a linguagem e, por consequência, a respeito dos gêneros discursivos e da criação ideológica.

O subjetivismo idealista sustenta que o fundamento da língua (isto é, da atividade da linguagem) reside no ato de fala, cuja criação é individual. Essa perspectiva situa o psiquismo individual como a fonte da língua, de modo que as leis da criação linguística, em sua evolução contínua e criação significativa, consistem nas leis da psicologia individual. Dessa forma, a enunciação é considerada como um ato de fala estritamente individual, monológico, uma expressão da consciência, sendo a língua análoga às demais manifestações ideológicas, especialmente às da

³⁵ Como defendemos a posição da autoria original dos textos, consideramos a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* de Volochínov e não de Bakhtin. Contudo, a edição brasileira atribui essa obra a Bakhtin, indicando o nome de Volochínov apenas entre parênteses. Assim sendo, nas citações desse texto, indicaremos a autoria de Volochínov (1988), mas nas referências bibliográficas de nossa pesquisa empregaremos a forma adotada pela edição brasileira.

criação artística. O principal representante do subjetivismo idealista foi Wilhelm Humboldt (1767-1835), cujas ideias delinearam os fundamentos dessa tendência. Volochínov (1988, p. 110) observa que os fundamentos filosóficos do subjetivismo idealista estão relacionados ao romantismo e suas tentativas de “[...] reorganizar a reflexão lingüística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento [...]”.

Para o objetivismo abstrato, a língua constitui um sistema abstrato de formas linguísticas estáveis. As leis da língua são estritamente linguísticas, objetivas e imanentes ao seu sistema interno e estruturado. Segundo essa tendência, tais leis não se derivam, portanto, da consciência individual de seus usuários, uma vez que eles recebem de sua comunidade um sistema já formado e, na perspectiva do falante, tais leis são arbitrárias e desprovidas de um motivo natural ou ideológico. Os atos de fala individuais são considerados variações fortuitas das formas normativas, o que explica a mudança histórica da língua. Ferdinand de Saussure, da escola de Genebra, é considerado o principal representante dessa tendência. Volochínov (1988, p. 84) liga as raízes filosóficas do objetivismo abstrato ao racionalismo dos séculos XVII e XVIII e ao neoclassicismo em sua defesa da “[...] ideia da língua como um sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais [...]”.

A principal crítica do Círculo às duas tendências do pensamento filosófico-linguístico reside na incapacidade de ambas em compreender e lidar com a realidade histórica, social e dialógica dos enunciados concretos, unidades reais da cadeia de comunicação discursiva, ora porque os reduzem ao psiquismo individual dos falantes, ora porque os confinam ao sistema abstrato de formas linguísticas.

Volochínov (1988) esclarece que a verdadeira natureza da língua³⁶ não está no meio termo entre a tese e a antítese representadas pelo subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, mas em sua síntese dialética exposta a partir das seguintes proposições:

³⁶ Em russo, a palavra *yazyk* (язык) pode ser traduzida como língua, linguagem ou idioma. Por consequência, as obras do Círculo não estabelecem uma distinção categórica entre os termos língua e linguagem, em certos contextos tais termos podem ser intercambiados na compreensão dessas obras.

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é um *contradictio in adjecto*³⁷. (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 127, grifos no original).

A partir de tal perspectiva acerca da língua, o autor russo destaca que os problemas da filosofia da linguagem são cruciais para as bases de uma teoria marxista da criação ideológica. No entanto, cabe-nos elucidar que a palavra *ideologia* é utilizada nos textos do Círculo em um sentido amplo, geralmente para indicar o universo dos produtos culturais da atividade humana, quais sejam: a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, a ética, entre outros. Além disso, em algumas situações, como observa Faraco:

[...] o adjetivo *ideológico* aparece como equivalente a axiológico. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não ideológico [...]. (FARACO, 2006, p. 46-47, grifos no original).

Considerando que o homem, como ser social, encontra-se cercado de fenômenos ideológicos, de signos ideológicos, Medviédev (2012) esclarece que

³⁷ Esta expressão latina refere-se a uma contradição que ocorre quando a um termo, um substantivo, adiciona-se outro, um adjetivo, que o contradiz. Com isso, Volochínov ressalta que nenhum enunciado pode ser considerado de natureza *individual*, pois o seu conteúdo, a sua significação e a sua estrutura são constituídos socialmente.

esse conjunto constitui o meio ideológico circundante, o qual é dado sempre em seu devir dialético, em sua constante formação, contradição e mudança. No entanto, para cada coletividade, em uma determinada época de seu desenvolvimento histórico, esse meio se apresenta como uma totalidade concreta e singular, englobando em uma síntese a ciência, a arte, a religião, a moral, entre outros. O referido autor assinala também que os produtos da criação ideológica (trabalhos científicos, obras de arte, símbolos, leis, valores, etc.) têm uma materialidade e integram a realidade social humana, porém a sua compreensão ocorre apenas no processo de comunicação social.

De acordo com Volochínov (1988), um instrumento de produção, um artigo de consumo ou um corpo físico integram a realidade (seja ela natural ou social), de modo que cada um desempenha a sua função na realidade. No entanto, eles podem refletir e refratar também uma realidade exterior, que extrapola suas particularidades, ou seja, podem adquirir um significado e remeter a algo situado fora de si mesmos, convertendo-se em signos ideológicos. A foice e o martelo, por exemplo, são instrumentos que desempenham determinada função na produção, mas quando convertidos em símbolos dos partidos comunistas, eles adquirem significado ideológico, tornam-se signos ideológicos.

Entretanto, o signo ideológico não se reduz a um mero reflexo da realidade, ele constitui uma parte material dela (seja como som, como massa física, como cor, por exemplo). O signo é um fenômeno do mundo exterior cuja realidade é totalmente objetiva. Por outro lado, ele reflete e refrata uma outra realidade, podendo fazer isso de modo fiel, distorcido, de um ponto de vista específico, entre outros (VOLOCHÍNOV, 1988).

Dessa forma, o domínio ideológico e o dos signos se correspondem, visto que tudo aquilo que é ideológico tem um valor semiótico. “Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem signos não existe ideologia [...]” (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 31, grifos no original). Cada campo de criação ideológica (o jurídico, o religioso, o científico, o estético, etc.) possui sua própria função no conjunto da vida social, revelando diferenças profundas entre eles, mas devido ao seu caráter semiótico, todos os fenômenos ideológicos se apresentam sob uma definição comum.

Cada signo, seja interior ou exterior, realiza-se em ligação estreita com a situação em que ele adquire forma, que se constitui sempre como uma situação social. Assim, o signo não pode ser derivado da consciência³⁸ subjetiva do falante, pois ele surge no terreno das relações sociais, é o resultado do consenso entre indivíduos organizados no processo de interação social, no decurso de sua comunicação. “É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se [...]” (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 35).

Medviédev (2012) assinala que a criação ideológica não se estabelece dentro de nós, como se fosse um processo interior, mas sim entre nós. Cada produto ideológico integra a realidade social e material que envolve o ser humano, faz parte do horizonte ideológico materializado.

Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50).

Independente do significado da palavra enquanto signo verbal, ela estabelece uma conexão com os sujeitos de um meio social mais ou menos amplo, ligação que se manifesta objetivamente na conduta humana por meio da palavra, do gesto, da ação, entre outros. O significado não pode existir apartado da relação social de compreensão, ou seja, do intercâmbio entre as pessoas diante de determinados signos que se realiza nas formas sociais de comunicação presentes na realidade material concreta (MEDVIÉDEV, 2012).

Nesse sentido, Voloshinov (1999a) observa que uma manifestação verbal não é exclusiva da pessoa que a produziu, pois ela é produto da interação estabelecida entre os interlocutores e do contexto mais amplo da situação social complexa em que ela despontou. O próprio conteúdo do componente verbal (tanto na fala interior como na exterior) é fruto do ambiente social. Os signos não pertencem ao sujeito individual, mas ao seu grupo social.

³⁸ A própria consciência individual se constitui socialmente, a partir das condições que engendram a consciência social, tal como assinalou Leontiev (1978). Dentre essas condições, destacamos os meios semióticos apreendidos a partir das interações entre os sujeitos.

A linguagem e suas formas são produtos do prolongado intercâmbio social entre os membros de uma determinada comunidade de fala. Uma manifestação [verbal] encontra uma linguagem já basicamente preparada para seu uso. A linguagem é o material para a manifestação, e estabelece os limites de suas possibilidades. (VOLOSHINOV, 1999a, p. 149, tradução nossa).

Por essa razão, Bakhtin (1998, p. 154) compreende a linguagem social não como um conjunto de signos linguísticos que causam a variação dialetológica e a caracterização da linguagem, mas como “[...] uma entidade concreta e viva dos signos, sua singularização social [...]”, referindo-se ao caráter histórico, concreto e dinâmico³⁹ da linguagem, resultante da interação entre os sujeitos no processo de comunicação e do conjunto das circunstâncias sociais de sua ocorrência.

A linguagem consiste na esfera em que se torna mais evidente o aspecto semiótico dos signos ideológicos e seu papel na comunicação social. Em virtude de a palavra poder atuar em qualquer espécie de função ideológica (seja ela estética, científica, moral ou religiosa, por exemplo), ela se caracteriza como um fenômeno ideológico por excelência; não contemplando nada que não esteja relacionado à sua função de signo. Assim, a palavra, como signo ideológico, permeia todas as relações sociais em todas as esferas ideológicas, ou seja, ela desfruta de uma onipresença social. Por consequência, a palavra passa a ser tecida por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, visto que integra todos os domínios das relações sociais e dos conflitos de interesses antagônicos decorrentes de uma sociedade dividida em classes. Logo, ela constitui um modo genuíno de relação social e um indicador sensível de suas transformações (VOLOCHÍNOV, 1988).

Todo signo ideológico (inclusive o verbal) se encontra marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social definidos. A plurivalência social do signo torna-o dinâmico e capaz de evoluir. Todavia, faz dele um campo onde também se desenvolve a luta de classes, posto que diferentes classes sociais se utilizam de uma mesma língua, o que gera o confronto de índices sociais de valor contraditório nos signos. Por consequência, aquilo que:

³⁹ Dinamicidade essa resultante de sua transformação plurilíngue, como discutiremos adiante.

[...] torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classes, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 47).

Volochínov (1988) esclarece, ainda, que essa contradição interna do signo só se revela nos períodos de crise social e de comoção revolucionária, pois nas condições correntes da vida social ela se mostra oculta ou dissimulada.

Não obstante, para uma adequada compreensão da perspectiva de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, é necessário salientarmos que a própria realização da palavra no discurso, enquanto signo verbal, ocorre mediante enunciações⁴⁰ concretas. O uso da língua se realiza, portanto, na forma de enunciados concretos e únicos em cuja composição entra o signo, enunciados esses produzidos pelos integrantes de uma dada esfera da atividade humana em uma determinada situação de comunicação social. Logo, o discurso existe apenas na forma de enunciados concretos dos falantes, unidades reais da comunicação.

Dessa forma, os integrantes do Círculo não debilitam as relações entre a língua e a realidade objetiva, visto que compreendem o vínculo entre o uso da linguagem e as demais esferas da atividade humana, como aponta Faraco (2006). Nesse sentido, ressaltamos que eles não defendem uma perspectiva que absolutiza a linguagem, reduzindo a realidade a esse âmbito, pois consideram o vínculo entre a linguagem, a comunicação social e as esferas da atividade humana. Bakhtin, Volochínov e Medvedev percebem que a língua existe apenas em conjunção com enunciados concretos, produtos da interação entre os falantes em um dado campo de atividade, estabelecendo-se por meio das relações sociais. Essa posição significa que a partir dos enunciados a língua integra a realidade e inversamente esta ingressa na língua.

Assim sendo, a noção de que o ser humano pensa e compreende a realidade com o auxílio da língua precisa de um complemento, qual seja, são as

⁴⁰ A palavra russa *vyskazyvanie* foi traduzida ora como *enunciado*, ora como *enunciação* nas edições das obras do Círculo de Bakhtin em língua portuguesa, fato esse analisado por Souza (2002b). Tal como já discutimos em nossa pesquisa de mestrado (GOMES, 2008), consideraremos os termos *enunciação* e *enunciado* como sinônimos, dado que Bakhtin, Volochínov e Medvedev não tencionaram, em suas obras, distingui-los, o que implicaria isolar abstratamente o processo e o produto da interação verbal. Essa distinção entre *enunciação* e *enunciado* efetuou-se na tradição dos estudos linguísticos pelas teorias estruturalistas da linguagem (objetivismo abstrato).

formas do enunciado que desempenham esse papel. Medviédev (2012, p. 198) destaca que essa função seria impossível com as formas da língua no sentido rigorosamente linguístico, pois o discurso interior não é formado por palavras ou frases isoladas: “Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados.”.

Ademais, Medviédev (2012) observa que o caráter histórico da relação entre o signo e o sentido, engendrado pelo ato histórico concreto do enunciado, existe apenas para cada enunciado determinado e para as condições específicas de sua realização. Aliado a isso, o autor compreende que os produtos da criação ideológica se constituem como “[...] objetos de tipo especial, aos quais são inerentes significado, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais [...]” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48).

A avaliação social é o elemento que une a palavra com o seu sentido. Essa ligação só está presente no enunciado concreto e singular, pois esse é um ato social produzido pelos indivíduos em um momento histórico específico, em determinadas condições sociais. Consequentemente, o enunciado é uma realidade histórico-social:

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação [...]. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183).

Diante dessa perspectiva, Volochínov (1988) deslinda a noção de sentido de uma enunciação (por ele também denominado *tema*) e sua relação com a significação. O sentido se caracteriza por ser único, não reiterável e concreto, tal como a situação histórica concreta que originou o enunciado. Assim, qualquer enunciação possui um tema se considerada como fenômeno histórico concreto. Porém Volochínov (1988, p. 129, grifos no original) observa que “[...] se nos limitássemos ao caráter não reiterável e historicamente único de cada enunciação concreta, estaríamos sendo medíocres dialéticos. Além do tema, [...] a enunciação é igualmente dotada de uma *significação* [...]”. Esta engloba os elementos abstratos do

enunciado, fundados sobre uma convenção social, que são reiteráveis e idênticos, envolvendo a estabilização e a generalização da realidade inscrita na linguagem.

Contudo, não é possível estabelecer uma fronteira clara entre sentido e significação, pois eles estão relacionados dialeticamente, não existe tema sem significação e vice-versa. Essa inter-relação pode ser compreendida se observamos que somente o sentido significa de maneira delimitada, ao passo que a significação consiste em uma potencialidade ou possibilidade de significar (VOLOCHÍNOV, 1988). Além disso, tanto o sentido quanto o significado refletem e refratam os índices sociais de valor que tornam a linguagem saturada e estratificada, como discutiremos adiante.

Conforme os estudos de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, todas as esferas da atividade humana, por mais diversificadas que sejam, relacionam-se com o uso da língua, ainda que o caráter e os modos de seu emprego sejam tão variados quanto os próprios campos da atividade humana. Em outros termos, tudo aquilo que o ser humano fala (ou escreve) está sempre ligado ao tipo de atividade que ele desenvolve, ninguém fala a partir do nada, mas sim em uma situação social concreta.

Com relação à natureza do enunciado concreto, o Círculo defende o seu caráter social, visto que o enunciado se constitui como o resultado do processo de interação de ao menos dois indivíduos organizados socialmente, não sendo possível explicá-lo a partir das condições psicofisiológicas do falante. Voloshinov (1999b, p. 185, tradução nossa) ressalta que “Um enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes [...]”.

Por consequência, o Círculo ressalta que a palavra enunciada sempre se encaminha a um interlocutor. Medviédev (2012), Volochínov (1988) e Bakhtin (2003, 1998) argumentam que não existe enunciado sem interlocutor, já que dirigir-se a alguém é uma característica constitutiva do enunciado, sem a qual ele não poderia existir. Segundo Volochínov (1988), a orientação da palavra em função do interlocutor decorre do fato de que ela procede de alguém e também se dirige a alguém, nas condições de uma determinada situação social. Ademais, o referido autor acrescenta que, por meio da palavra, cada indivíduo pode se definir em relação ao outro e, em última instância, à coletividade.

Desde uma informação factual, passando pela expressão de uma necessidade, como a fome, até o romance de diversos volumes ou o artigo científico, o enunciado será sempre socialmente dirigido. “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 113, grifos no original). A estrutura, a elaboração estilística e a própria cadeia de comunicação discursiva de todo enunciado se situam no meio social que circunda o indivíduo. Embora realizado por um organismo individual, com relação ao seu conteúdo, à sua significação, o enunciado organiza-se fora do indivíduo, pelas condições extraorgânicas do círculo social.

De acordo com Voloshinov (1999b), o contexto extraverbal do enunciado ou, em outras palavras, a situação de sua realização não consiste em uma causa externa ao enunciado, visto que tal situação se inscreve no enunciado como uma parte constitutiva da estrutura do seu sentido. Ela envolve três fatores: a) o espaço comum aos interlocutores; b) o conhecimento e a compreensão da situação partilhada por eles; c) a sua avaliação dessa situação.

A avaliação social compreende a atualidade histórica do enunciado e organiza a comunicação. Em virtude dessa inter-relação estabelecida entre a língua e a realidade histórico-social, o Círculo de Bakhtin compreende que a vida social e seu desenvolvimento histórico geram uma pluralidade de perspectivas ideológicas e sociais, com distintos conteúdos semânticos e axiológicos, os quais ressoam no interior de cada língua nacional. Medviédev (2012, p. 185) observa que “De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico”. Assim sendo, compreender um enunciado não consiste em captar o significado da palavra como manifesto no dicionário, mas sim entendê-lo no contexto de sua contemporaneidade e a do falante (caso elas não se correspondam).

Bakhtin (1998) considera como fatores sociais de estratificação da linguagem as forças do devir histórico, ou seja, os fatores decorrentes do tempo, do espaço e da distribuição social dos falantes, tais como: classes sociais, grupos sociais, tendências ideológicas, visões de mundo, profissão, gênero, idade, escolaridade, entre outros. Portanto, esses índices sociais de valor consistem nas forças que geram sua estratificação.

Quanto mais longa for esta saturação estratificante, quanto mais vasto é o meio social abarcado por ela, e, por conseguinte, quanto mais vital é a força social que produz a estratificação da linguagem, mais marcados e mais estáveis serão os traços, as modificações lingüísticas dos índices da linguagem (dos símbolos lingüísticos) que persistem nela como resultado da ação desta força, desde as nuances semânticas estáveis (e portanto sociais) até os autênticos índices dialetológicos (fonéticos, morfológicos, etc.), os quais já nos permitem falar de um dialeto social particular. (BAKHTIN, 1998, p. 100).

Para Bakhtin (1998), esse trabalho de estratificação, por mais distintas sejam as forças sociais que o produzam, resume-se a uma saturação da linguagem, isto é, os índices sociais de valor, oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos homens, penetram e impregnam a linguagem. Essa saturação se constitui ao longo de certo tempo e, ao ser realizada por determinadas intenções e acentos, torna-se socialmente significativa. Volochínov (1988) ressalta que os índices sociais de valores se originam a partir do embate entre as classes sociais que se expressa também na esfera da linguagem, como explicitado anteriormente.

Medviédev (2012) assinala que a língua surge e se desenvolve continuamente nos limites de um dado horizonte de valores. Por isso, cada época, geração e camada social têm a sua linguagem socialmente típica. Em cada momento histórico, a linguagem é pluridiscursiva em virtude da coexistência das contradições que emergem dos fatores de sua estratificação. Esses “falares” do plurilinguismo, denominação dada por Bakhtin (1998) às linguagens socioideológicas presentes em uma dada língua⁴¹, entrecruzam-se de diversas maneiras, originando novos “falares” ou “vozes” socialmente típicos, coexistindo na consciência das pessoas. Assim sendo, “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Consequentemente, para a consciência individual, a língua não é um sistema abstrato de elementos lingüísticos, mas sim uma entidade social concreta,

⁴¹ Em síntese, o plurilinguismo constitui a diversidade essencial da linguagem, constituída histórica e socialmente.

uma espécie de opinião plurilíngue sobre o mundo que se encontra nas fronteiras entre um falante e o outro. Diante dessa perspectiva, Bakhtin defende que

As línguas são concepções de mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema de apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. Por isso *cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo*, é englobado numa luta ideológica encarniçada. (BAKHTIN, 1999, p. 415, grifos no original).

A partir desse processo de imbricação entre a língua e a realidade na totalidade social, Bakhtin (1998) considera a atuação dialética de duas forças antagônicas na vida da linguagem, a saber: as forças centrífugas e as forças centrípetas. As primeiras referem-se aos processos de descentralização e desunificação que ocorrem devido à dinâmica da estratificação e contradição reais numa língua viva e em desenvolvimento. As forças centrífugas envolvem, pois, o plurilinguismo real e asseguram o processo constante de mudança e renovação da língua, de sua diversidade e variação. “Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos [...], mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações, etc.” (BAKHTIN, 1998, p. 82). Já as forças centrípetas relacionam-se aos processos de centralização verbo-ideológica de forma a assegurar um certo *maximum* de compreensão mútua e a centralizar a unidade real da linguagem, ainda que relativa, gerando obstáculos ao plurilinguismo. A noção de *língua padrão* constitui um exemplo da atuação dessas forças que visam centralização da linguagem diante da diversidade linguística. Essas forças de plurilinguismo e de unificação atuam dialeticamente na língua, as forças centrífugas conduzem esse processo de estratificação e mudança, ao passo que as forças centrípetas geram o processo de centralização e unificação da linguagem.

Diante dessa concepção de linguagem, o Círculo destaca que, no momento de sua apropriação pelos falantes, a palavra não está numa língua neutra e impessoal, como em um dicionário, mas nos contextos dos outros e em função das intenções alheias, submetendo-se ao conjunto das condições histórico-sociais e, especificamente, à situação concreta da enunciação. Por essa razão, Medviédev (2012) observa que a palavra entra no enunciado a partir da vida e não do

dicionário. Em consonância com essa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 293) esclarece que “[...] as palavras podem entrar no discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”. O falante passa a dominar a palavra em seu discurso, em seu enunciado, ao dotá-la também de suas próprias intenções e acentos, ou seja, à palavra povoada dos outros, ele acrescenta algo de seu.

O Círculo de Bakhtin defende que o enunciado consiste na unidade concreta da comunicação, ele não o concebe como um elemento convencional, mas sim como um fenômeno decorrente das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos, em seu caráter histórico-cultural. Dessa forma, a concepção de enunciado como resultante da interação verbal estabelecida entre os interlocutores na situação social de comunicação emerge da compreensão do funcionamento real e concreto da linguagem, isto é, como fenômeno social, histórico, ideológico e dialógico. Nessa perspectiva, o verdadeiro campo de existência da língua começa no encontro de um enunciado com outro, no processo de interação entre os interlocutores, isto é, no diálogo.

Não obstante, esclarecemos que, para o Círculo, a interação verbal não ocorre somente no diálogo senso estrito, isto é, na conversação estabelecida entre pessoas colocadas face a face, ou expressa composicionalmente por escrito, apesar de essas serem formas importantes e frequentes de interação. Bakhtin (2013, 2003, 1998), Volochínov (1988) e Medviédev (2012) compreendem o diálogo, em um sentido amplo, como todo e qualquer tipo de comunicação discursiva. O enunciado isolado e fechado não constitui, então, a unidade real da língua, mas sim a interação de pelo menos duas enunciações – o diálogo.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado [...]. (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 123, grifos no original).

Bakhtin (2003) defende também que cada enunciado é um elo em uma complexa cadeia de comunicação discursiva de uma determinada esfera da atividade humana. Logo, não existe enunciação isolada, uma vez que os enunciados

surgem no diálogo como réplicas aos discursos alheios, estando ligados por relações dialógicas. “Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Dessa forma, qualquer enunciação que examinemos com acuidade, ao considerar as condições concretas da comunicação social, encontraremos as palavras do outro nítidas, ocultas ou semi-ocultas e com graus distintos de alteridade.

No que tange às fronteiras entre cada enunciado, elas são determinadas pela alternância dos sujeitos do discurso, conforme Bakhtin (2003). A referida alternância pode ser evidenciada de maneira clara nas réplicas da forma simples de diálogo, mas também se faz presente em qualquer campo da comunicação cultural, tal como nas obras dos diversos gêneros científicos e artísticos. Todos esses enunciados incluem um início e um fim absoluto, mas diante deles há as enunciações dos outros, eles pressupõem os elos anteriores e posteriores dessa cadeia.

Assim sendo, o Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev compreende que a orientação dialógica consiste em um fenômeno presente em todo discurso concreto (logo, em todo enunciado):

Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Em todas as esferas da vida e da cultura humana, nossos enunciados interagem com os alheios e contêm as palavras dos outros, difundidas com diferentes graus de precisão e imparcialidade. Nesse sentido, Bakhtin (2013, 2003, 1998) esclarece que, uma vez introduzidas em nossas enunciações faladas ou escritas, as palavras do outro passam a ser envolvidas por algo novo, a saber, a nossa compreensão e a nossa avaliação, gerando reações dialógicas. O discurso da vida cotidiana, por exemplo, está repleto de palavras alheias, com as quais, de modo

mais sutil ou realçado, unimos nossa voz, acentuamos nossas próprias palavras, polemizamos ou contestamos seu conteúdo, revestimos de nossas próprias intenções (por vezes, estranhas e até contrárias a elas), entre outros. Ademais, todos nós percebemos de maneira sensível as nuances nos discursos daqueles que nos cercam, qualquer ressalva, insinuação, evasiva, deslocamento de entonação são captados pelos falantes.

O próprio objeto do discurso, qualquer que seja, não se constitui como tal pela primeira vez em um enunciado, bem como o próprio falante não é o primeiro a tratar dele, pois não ocupa aquela posição de um Adão mítico diante de objetos sem nomeação. O objeto já foi falado, contestado, esclarecido e avaliado de diversos modos e por diferentes opiniões, perspectivas, tendências e visões de mundo, fato esse que repercute na enunciação. Por esse motivo, o falante encontra seu objeto de discurso sulcado pelas opiniões de interlocutores imediatos (na esfera da vida cotidiana) ou, então, pelas visões de mundo, pontos de vista, teorias (no campo da comunicação cultural). No processo de comunicação social, o enunciado não se dirige apenas para o seu objeto, mas também para os discursos do outro a respeito desse objeto (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012).

Dessa forma, Medviédev (2012), Bakhtin (2003) e Volochínov (1988) analisam que todo enunciado é elaborado como uma resposta, no sentido amplo, a outros enunciados antecedentes. Ele ocupa uma posição definida em um campo de atividade humana sobre um determinado assunto ou questão. Entretanto, não é possível alguém definir sua posição sem relacioná-la ou confrontá-la com outras. Portanto, o enunciado está repleto de relações dialógicas:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica [...]. (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Não obstante, em que consistem as relações dialógicas? De acordo com Bakhtin (2003, p. 323), “As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva [...]”. Medviédev (2012) observa que essas relações têm um caráter axiológico, que se estabelece por meio da

avaliação que integra o sentido de um determinado enunciado concreto. Logo, essas complexas e dinâmicas relações semântico-axiológicas têm sua especificidade e, a despeito de serem impossíveis sem as relações lógicas (ainda que dialéticas) ou linguísticas (sintático-composicionais), não se restringem a elas. Para adquirir existência, as relações dialógicas precisam se materializar em enunciados concretos em uma dada esfera da atividade humana, com autor, destinatário e sentido, passando para o campo do discurso. Embora pressuponha a linguagem, o dialogismo não ocorre na esfera da língua se considerada como sistema abstrato de formas linguísticas ou como um ato de criação essencialmente individual.

Nesse sentido, as relações dialógicas são extralinguísticas, pois não se constituem a partir de critérios propriamente linguísticos, estabelecendo-se somente entre enunciados plenos⁴² pelos quais sujeitos concretos se expressam no campo da comunicação social. Na realidade, a linguagem humana só existe na comunicação dialógica de seus usuários: “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 209). Com efeito, as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso, isto é, da língua enquanto fenômeno social concreto.

As relações dialógicas consistem em um fenômeno amplo que ultrapassa as relações entre as réplicas de um diálogo no sentido estrito, visto que elas penetram “[...] toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2013, p. 47). O pensador russo considera, ainda, que apenas sob um enfoque dialógico a vida autêntica do indivíduo se torna acessível, uma vez que pelo diálogo ele responde por si mesmo e se mostra mais livremente, no sentido de não ser tratado de modo objetificado ou coisificado, como se fosse um ser sem voz ou possibilidade de se manifestar.

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la

⁴² Ou considerados integrais, ou potencialmente completos, uma vez que fazem parte de uma corrente de comunicação discursiva.

nem absorver o seu valor, ou seja, conserva inteiramente sua autonomia como palavra [...]. (BAKHTIN, 2013, p. 72).

Além disso, as relações dialógicas se estabelecem não somente entre enunciados integrais, mas também podem ocorrer com qualquer parte significativa do enunciado, até com uma palavra isolada, se considerada como símbolo da expressão semântica do outro, como representativa do enunciado alheio. Por outro lado, as relações dialógicas são igualmente possíveis entre estilos de linguagens, dialetos sociais, caso sejam compreendidos como posições semânticas, como uma espécie de concepção de linguagem. Ademais, as relações dialógicas podem se dar com a nossa própria enunciação como um todo ou com partes ou palavras isoladas desse todo, se de alguma forma nós nos distanciamos dela, fazemos uma ressalva interna, restringimos ou desdobramos a nossa autoridade. “Lembremos para concluir que, numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica* [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 211, grifos no original).

Todavia, Bakhtin (2003) salienta que não devemos compreender o dialogismo de maneira limitada a relações de polêmica, discussão e paródia, estas são apenas as formas mais evidentes de relações dialógicas. Com suas variedades, matizes e complexidades, as relações de concordância, contraposição, afirmação, complemento, compreensão, combinação de vozes, por exemplo, são totalmente dialógicas. Tratam-se aqui de posicionamentos expressos por indivíduos socialmente organizados, que se direcionam a alguém, presumindo o encontro, cedo ou tarde, do enunciado com seu interlocutor.

Dois enunciados alheios, distantes no tempo e no espaço, que ignorem a existência um do outro, mas envolvam um mesmo tema ou um pensamento em comum, se confrontados por qualquer pessoa, entram em relações dialógicas entre si. Quando dois sentidos materializados em enunciados concretos se cruzam nos limites de um contexto, eles instauram uma relação dialógica, entram em relação semântica (BAKHTIN, 2013). Toda pesquisa científica, por exemplo, empreende confrontos dialógicos entre enunciados de cientistas sobre um dado problema⁴³ que desconheciam as obras uns dos outros, mas o aspecto comum da questão científica

⁴³ Ora para refutá-los, ora para confirmá-los ou complementá-los.

propiciou o estabelecimento de relações dialógicas entre tais obras-enunciados no contexto da pesquisa.

Bakhtin (1998) observa, ainda, que qualquer texto (como enunciado) porta um material falante, ou seja, não é algo inerte, pois a partir de uma série de elos intermediários, no fim, há sempre a voz humana, o homem concreto que criou o texto e os seus ouvintes-leitores. Eles podem estar separados por séculos, vivendo em tempo e espaço diferentes, porém se encontram igualmente num mundo concreto, histórico e inacabado. No processo de compreensão ativa, os ouvintes-leitores reconstituem o texto, estabelecendo relações dialógicas e renovando-o em contextos novos.

Assim sendo, a palavra no enunciado concreto torna-se um meio incessantemente ativo e mutável de comunicação dialógica, seu verdadeiro domínio reside na passagem de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo, ela não esquece nem se livra da influência dos contextos concretos que integrou.

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta de aspirações e avaliações dos outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada [...]. (BAKHTIN, 2013, p. 232).

Como elo integrante da cadeia de comunicação social, o enunciado não pode se afastar dos elos precedentes que provocam nele atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas. Na composição de cada enunciado de um ser humano (desde o diálogo familiar até as obras literárias, científicas, por exemplo) ocorre uma interação tensa com as palavras dos outros, transmitidas com os mais diversos matizes dialógicos (BAKHTIN, 2003; VOLOCHÍNOV, 1988).

No entanto, Bakhtin (2003, 1998) capta dialeticamente o movimento seguinte ao perceber que o enunciado se liga também com os elos posteriores da comunicação, pois embora tais elos não existam no momento da sua criação, desde o início, o falante elabora seu enunciado considerando e aguardando as atitudes responsivas de seus interlocutores; os quais são participantes ativos da

comunicação discursiva. “Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado.” (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Diante dessa perspectiva, Bakhtin (2003, 1998) critica as concepções de linguagem que se restringem ao mundo individual do falante e/ou à necessidade de autoexpressão, subestimando a função comunicativa da linguagem e, por consequência, o complexo ativo da comunicação discursiva, especificamente o papel responsivo ativo do ouvinte (ou do leitor) no discurso. O processo de compreensão do discurso pelo ouvinte não tem uma natureza passiva que simplesmente duplicaria o enunciado do outro em seu pensamento, em uma espécie de tautologia ou dublagem. O pensador russo destaca que o ouvinte estabelece uma posição responsiva ativa ao longo de todo processo de audição e compreensão do enunciado alheio, apesar de o grau desse ativismo ser variável: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), contesta, prepara-se para executar, complementa, entre outros.

Assim, para cada enunciado do falante (ou do escritor⁴⁴), o ouvinte (ou o leitor) produz uma réplica. A compreensão já contém o embrião de uma resposta no sentido lato, seja qual for o modo de sua manifestação. “A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90). No processo de compreensão de um enunciado, o ouvinte se torna participante de um diálogo. Nesse contexto ativo e responsivo, Volochínov (1988, p. 132, grifos no original) esclarece que “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* [...]”. Salientamos que a responsividade e a audibilidade são, pois, formas de relação dialógica.

Contudo, a compreensão responsiva ativa não se dá necessariamente no momento imediato ao discurso falado ou lido, bem como não precisa se materializar obrigatoriamente em um enunciado. Ela pode ocorrer na forma de uma ação (o cumprimento de uma ordem, por exemplo), permanecer como uma compreensão

⁴⁴ Empregamos, nesta seção, a palavra *escritor* com referência a todos que escrevem e não somente aos autores de obras literárias, filosóficas ou científicas.

responsiva silenciosa ou de efeito retardado (frequente nos gêneros discursivos de comunicação cultural complexa, isto é, nos gêneros secundários, como abordaremos adiante). Não obstante, em algum momento, aquilo que foi ativamente compreendido encontra uma ressonância nos discursos posteriores ou na conduta do ouvinte (BAKHTIN, 2003).

Por essa razão, Bakhtin (2003) considera que todo enunciado envolve cedo ou tarde três participantes, não no sentido aritmético, pois ele pode ter um número ilimitado deles ao longo do tempo, mas quanto à posição ocupada por cada um dos participantes. O primeiro é o locutor, quem fala ou escreve o enunciado. O segundo é o destinatário (ouvinte ou leitor), cuja compreensão responsiva é buscada e antecipada pelo primeiro. Esse destinatário pode ser, por exemplo, o interlocutor direto do diálogo da comunicação cotidiana; uma comunidade de especialistas de um dado campo da comunicação cultural; um público mais ou menos determinado, como o povo, os contemporâneos, o chefe, os adversários; ou um outro indefinido. No entanto, além desse segundo, o autor do enunciado pressupõe, de modo mais ou menos consciente, um supradestinatário superior, o terceiro, cuja compreensão responsiva exata ele presume não no momento imediato, mas em um tempo histórico distante:

Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 333).

O próprio falante aguarda uma compreensão responsiva ativa de seu interlocutor, com suas complexas inter-relações: ele espera uma resposta, uma ação, uma concordância, uma rejeição, uma aprovação, uma oposição, uma resistência, uma execução. “O falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com os aspectos desse âmbito [...]” (BAKHTIN, 1998, p. 91). Ele penetra no horizonte alheio do seu ouvinte e elabora a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte (no meio plurilíngue dos discursos de outrem).

Ao falar ou escrever, sempre consideramos o fundo aperceptivo sobre o qual o enunciado será recebido pelo interlocutor, tal como o grau de informação que o destinatário tem da situação, seus conhecimentos específicos em dada área da comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (na perspectiva do falante ou do escritor), suas afinidades e aversões. Esses fatores determinarão a compreensão responsiva, a escolha do gênero do enunciado e de seus procedimentos composicionais (BAKHTIN, 2003). Os gêneros de divulgação científica popular, por exemplo, dirigem-se a um círculo de leitores com um determinado fundo aperceptivo de compreensão responsiva sobre um tema científico; já os trabalhos de pesquisa são endereçados a um outro grupo de leitores, seu diálogo se dá com pesquisadores que têm um conhecimento significativo de sua área.

No que tange à cadeia de comunicação discursiva, o próprio falante (ou o escritor), em graus distintos, é um *respondente* na medida em que não consiste no primeiro falante a romper o silêncio de um universo mudo, ele pressupõe a existência de alguns enunciados anteriores, seus e dos outros, com os quais o seu enunciado estabelece relações (de apoio, polêmica, pressuposição, discordância, concordância, entre outras) (BAKHTIN, 2003).

Na percepção do falante, existem as suas próprias palavras (entendidas como enunciado, produção de discurso) e as dos outros, sendo que nas fronteiras entre elas ocorre uma tensa luta dialógica. Em cada época e em todas as esferas da vida e da atividade humana, o homem cresce e vive em meio aos enunciados dos outros, em virtude do caráter universal da linguagem:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295, grifos no original).

Cada indivíduo vive no universo das palavras alheias, orienta-se e reage a elas de modos diversificados, a começar pelo processo inicial de domínio do

discurso (aquisição da língua materna) até a apropriação das objetivações humanas (materializadas em enunciados ou em outros meios semióticos presentes no conjunto da cultura humana). Assim sendo, compreendemos a razão de Bakhtin, Volochínov e Medvedev empregarem, com frequência, a imagem das fronteiras em suas obras, visto que ela deslinda a concepção de ser humano presente em sua teoria dialógica da linguagem. Nela não existe o indivíduo isolado, mas sim o ser social cuja atividade implica estar em interação com outras pessoas, outros domínios culturais, outros enunciados e assumir uma atitude responsiva diante deles, sempre na fronteira do eu e do outro.

Nas reflexões desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, encontra-se o entendimento de que o homem, enquanto ser social, tem como uma de suas características fundamentais a interação com o outro, a comunicação pelo diálogo, de modo que a sua palavra enunciada visa sempre ser ouvida, em busca de uma compreensão responsiva que não se detenha no momento imediato. A palavra é interindividual (como qualquer signo) e, ao entrar no diálogo contínuo⁴⁵ em que será ouvida, respondida e reapreciada, abre-se de maneira ilimitada à compreensão na grande temporalidade. Como ponderou Marchezan (2006, p. 123), “A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas”.

Ademais, faz-se necessário salientarmos também que o homem interpreta qualquer fenômeno cultural, o que abre espaço para a esfera do significado e, nesse processo, para o estabelecimento de relações dialógicas (semântico-axiológicas). Para adentrar no universo de nossas experiências, o significado deve receber uma forma sónica (um enunciado, um desenho, uma fórmula matemática, etc.), sem a qual seria impossível uma reflexão mais abstrata.

Bakhtin (2013) defende que o pensamento humano tem uma natureza dialógica, já que o verdadeiro domínio da ideia não reside na consciência subjetiva isolada de uma pessoa, mas sim na esfera social. O pensamento humano forma-se somente a partir do contato com o pensamento dos outros, com os enunciados

⁴⁵ Diálogo esse que pode ser fisicamente interrompido por um de seus participantes, mas não tem um final semântico, uma vez que, como elo na cadeia de comunicação discursiva, pode encontrar uma compreensão responsiva de um interlocutor *ad infinitum*. Caso contrário, não estaríamos discutindo até hoje as obras da Antiguidade, por exemplo.

alheios, enfim, quando estabelece relações dialógicas com as ideias dos outros, apropriando-se de parte do legado da humanidade:

Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Com efeito, o pensamento não consiste em um ato de criação que se origina a partir do nada, caso contrário o ser humano assumiria aquela criticada posição de um Adão mítico ao pensar e produzir conhecimento. O campo de existência de um pensamento, de uma ideia se estabelece através da comunicação dialogada, embora sua produção dependa das especificidades de cada esfera da atividade humana e da criação ideológica. Em outras palavras, Bakhtin (2003, 2013) destaca que o pensamento e as ideias de um ser humano são socialmente formados a partir de um processo que envolve necessariamente a apropriação do pensamento e das ideias dos outros, produtos de um desenvolvimento histórico, sendo que esse processo de apropriação tem um caráter dialógico.

Nesse processo de diálogo com os produtos das relações sociais, a ideia se forma, é compreendida, desenvolve-se, encontra sua expressão verbal, origina novas ideias, “responde” a outras ideias e posições, enfim, participa do grande diálogo da época. Por isso, Bakhtin (2013, p. 125, grifos no original) destaca que “A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce *entre os homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica [...]”. Voloshinov (1999a) assinala que tanto um pensamento difuso quanto um sistema filosófico pressupõem a comunicação interindividual organizada.

Dessa forma, Bakhtin (2003) considera uma importante distinção entre as ciências humanas e as ciências naturais (exatas e biológicas): aquelas tratam do ser humano em sua especificidade, e não de objetos mudos ou fenômenos naturais. Uma das especificidades humanas é a comunicação, o homem tem a capacidade de falar e escrever, isto é, de produzir enunciados, criar textos. O objeto das investigações nas ciências humanas:

[...] é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. [...] A ação física do homem deve ser interpretada como atitude mas não se pode interpretar a atitude fora de sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Nas ciências humanas, os pesquisadores realizam entrevistas, colhem depoimentos, fazem observações, constroem explicações sobre o homem e a atividade humana. Nesse processo, há enunciados reais (ou eventuais) dos outros e sua compreensão, cujo caráter é dialógico. Assim, a investigação se converte em interrogação e interação, ou seja, em diálogo. O próprio pesquisador das ciências humanas participa desse diálogo. Por consequência, o texto, enquanto enunciado, é um dado primário de qualquer disciplina das ciências humanas, levando em consideração os enunciados produzidos pelos seres humanos, elas investigam a vida social, a educação, o psiquismo, a história, entre outros (BAKHTIN, 2003).

Vale esclarecermos que o pensador russo não está sustentando a autonomização da linguagem com referência ao ser humano e suas relações sociais, mas sim ponderando que estudar o ser humano enquanto sujeito implica, necessariamente, considerar a linguagem como manifestação de sua vida real, presente em todas as esferas de sua atividade.

Conforme Bakhtin (2003) observa, não há como interrogar a natureza e ela dar uma resposta, o pesquisador das ciências naturais pergunta-se a si mesmo e, de alguma maneira, organiza a observação ou a experiência para conseguir dados de modo a elaborar sua resposta. Aqui há somente o sujeito cognoscente que contempla um objeto como uma coisa muda e elabora um enunciado sobre ele. Evidentemente, o investigador das ciências naturais mantém uma relação com as palavras dos outros pesquisadores em seu trabalho científico (fundamenta-se em alguns, polemiza com outros, faz referências e citações, por exemplo), mas tal relação dialógica não se estabelece com o seu objeto de estudo, com o próprio conteúdo objetivo dessas ciências, visto que elas não contemplam o sujeito que fala e seus enunciados.

No entanto, quando estudamos o ser humano, encontramos signos em toda parte e buscamos interpretar o seu significado. Em outros termos, o próprio pensamento das ciências humanas surge como pensamento a respeito do

pensamento dos outros, de suas manifestações, de suas vontades, de suas expressões, de seus signos, etc. O sujeito cognoscível não pode ser um objeto mudo do sujeito cognoscente, pois aqui há uma relação sujeito-sujeito. Assim, o conhecimento elaborado a partir dessa relação só pode assumir um caráter dialógico (BAKHTIN, 2003).

O pensador russo observa que todo conjunto do domínio cultural (ciência, educação, arte, política, ética, entre outros) está situado sobre fronteiras, visto que todo ato cultural criador tem relação com algo que já se encontra repleto de ressonâncias dialógicas, diante das quais ele não é indiferente ou neutro, assumindo uma relação responsiva ativa:

Este ou aquele ponto de vista criador, possível ou realizado de fato, só se torna necessário e indispensável de modo convincente quando relacionado com outros pontos de vista criadores: só quando nas suas fronteiras nasce a necessidade absoluta desse ponto de vista, em sua singularidade criativa, é que ele encontra seu fundamento e sua justificação sólida; mas no seu próprio interior, fora da sua participação na unidade da cultura, ele é apenas um mero fato [...]. (BAKHTIN, 1998, p. 29).

Bakhtin (1998) esclarece que cada fenômeno cultural tem uma concretude e singularidade somente se considerado que ele ocupa uma posição substancial específica no tocante à realidade preexistente de outros atos culturais, participando, no sentido dialógico, da unidade cultural estabelecida.

Por fim, o Círculo de Bakhtin defende o caráter dialógico da natureza da própria vida humana, pois ao vivenciar nossas relações sociais participamos do diálogo universal: falamos, interrogamos, ouvimos, respondemos, concordamos, entre outros. Nesse sentido, ressaltamos que o ser humano tem como uma de suas especificidades, como ser social, a comunicação pelo diálogo. “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 323).

Não obstante, quais são as contribuições que a concepção dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, cujos fundamentos procuramos evidenciar até aqui, propiciaria ao estudo da memória cultural?

Com base nos estudos do Círculo, compreendemos que a memória mediada está consolidada nas formas objetivas da cultura, dentre as quais

destacamos as da linguagem humana, encontrando-se, portanto, no domínio das relações sociais. No excerto seguinte, Bakhtin (1998) aponta para o caráter histórico-cultural da memória, sendo que a própria palavra é portadora de memória:

As tradições culturais e literárias (inclusive as mais antigas) se conservam e vivem não na memória individual e subjetiva de um homem isolado ou em algum “psiquismo” coletivo, mas nas formas objetivas da própria cultura (inclusive nas formas lingüísticas e verbais), e nesse sentido elas são intersubjetivas e interindividuais (consequentemente, também sociais); daí elas chegam às obras literárias, às vezes quase passando por cima da memória individual subjetiva dos autores. (BAKHTIN, 1998, p. 354).

Nesse sentido, Bakhtin (1998) não situa a memória cultural numa espécie de subjetivismo individual isolado nem na esfera de um psiquismo coletivo abstrato e intangível. Como observou Amorim (2009, p. 10), “Trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos culturais”. Nesse contexto, a abordagem da memória cultural realizada pelo Círculo de Bakhtin confere uma posição central à mediação semiótica.

Como ponderou Wertsch (2010, p. 123), para se evitar uma abordagem da memória “[...] como alguma sorte de presença vaga que paira “logo ali” no mundo cultural etéreo [...]”, caracterizada por esse autor como uma versão forte e reducionista dessa questão, é preciso compreender que a memória é mediação e, de modo especial, mediação semiótica. As formas de ação desenvolvidas pelos seres humanos, incluindo pensar e lembrar, envolvem a utilização de signos na qualidade de meios auxiliares, de instrumentos mediadores. Destarte, a linguagem assume um papel fundamental no desenvolvimento da memória cultural, especificamente humana.

Assim sendo, julgamos necessário recuperar que, segundo os estudos da psicologia histórico-cultural discutidos na primeira seção desta tese, o desenvolvimento da memória cultural ou mediada, embora ocorra sobre uma insuprimível base natural e com ela esteja inter-relacionada de modo a formar um processo dialético complexo, constitui-se como um ato mediado em razão do emprego voluntário ou intencional de estímulos-meios artificiais – signos mnemotécnicos – na operação de memorizar; o que possibilita, ao ser humano, o

domínio não só dessa operação, mas também de sua própria conduta, considerando o conjunto do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na memória cultural, o signo assume, pois, um papel determinante no processo de mediação. Sob a perspectiva dos estudos da linguagem realizados pelo Círculo de Bakhtin, é possível evidenciarmos também o caráter histórico-social da memória, uma vez que os signos resultam de um consenso entre indivíduos socialmente organizados, produto do processo de interação e da situação social complexa em que ela se estabeleceu, surgindo apenas no terreno das relações sociais. Além disso, observamos que esse fenômeno é possibilitado pela linguagem humana cuja constituição se dá no processo de comunicação social que se estabelece nas diversas esferas da atividade humana. O uso da língua, em toda a sua diversidade, está sempre relacionado ao tipo de atividade que o sujeito desenvolve.

Dessa forma, ao mediar todas as relações sociais em todos os campos da atividade humana, os signos se encontram repletos de perspectivas ideológicas e sociais com conteúdos semânticos e axiológicos diversos que ecoam em cada língua nacional e geram índices sociais de valor responsáveis pela estratificação da linguagem. Por consequência, a mediação semiótica se estabelece a partir de uma linguagem axiologicamente saturada e estratificada, visto que o Círculo compreende a linguagem como um fenômeno sócio-histórico, indissociável das práticas sociais e do confronto de interesses antagônicos em sociedades divididas em classes.

Não obstante, ao se realizar mediante a interação entre interlocutores em uma determinada esfera da atividade humana, o signo verbal se manifesta no campo da comunicação social, no discurso, tornando-se, assim, um enunciado concreto⁴⁶. Conforme discutimos anteriormente, a natureza do enunciado é igualmente social, já que ele surge da interação entre indivíduos, sempre se dirige a um interlocutor, determina-se pela situação social imediata e o meio social mais amplo, de modo que sua estrutura, significação, estilo e cadeia de comunicação se estabelecem em virtude das condições sócio-históricas de existência dos sujeitos. Nesse sentido, mediante o universo dos enunciados concretos, unidades da

⁴⁶ Vale esclarecermos que um enunciado pode ser formado por apenas um signo verbal ou por diversos deles, como um romance de vários volumes.

comunicação, cada sujeito encontra os recursos necessários à mediação semiótica na memória cultural.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, cada falante se apropria das palavras da língua, desde o processo de aquisição da língua materna até o da experiência humana historicamente acumulada, a partir dos enunciados alheios no processo de comunicação social, estando o seu próprio enunciado repleto de palavras dos outros. Esse fenômeno nos conduz a refletir sobre o fato de que “[...] a memória não pode ser considerada equivalente, ou reduzida, à mediação semiótica isoladamente [...]” (WERTSCH, 2010, p. 127), visto que as práticas sociais humanas ocorrem num contexto dialógico concreto e dinâmico, o que implica a relação com as enunciações dos outros a partir do processo de interação do indivíduo com as pessoas de seu convívio social.

Assim sendo, ao utilizar a linguagem no processo de memorização, a memória mediada se encontra imbuída das relações dialógicas que constituem e permeiam nossa linguagem e todas as manifestações da vida humana a que atribuímos sentido. A própria linguagem emerge da interação entre os interlocutores nas esferas da atividade humana, ou seja, do diálogo social. Logo, qualquer objeto que busquemos memorizar intencionalmente (com o auxílio de signos mnemotécnicos, como os verbais) está repleto de relações dialógicas, isto é, de opiniões, posicionamentos, visões de mundo, tendências, perspectivas ou teorias, a despeito de termos maior ou menor consciência dessas relações. Na esfera da vida cotidiana, geralmente percebemos essas ressonâncias dialógicas de modo bastante sensível, já no campo da comunicação cultural complexa, embora sempre estabeleçamos relações dialógicas, a compreensão ativa dessas ressonâncias que incidem em uma obra está relacionada também à apropriação das objetivações humano-genéricas às quais a obra se vincula⁴⁷.

Por conseguinte, defendemos que o caráter dialógico da linguagem é condição para que o signo se torne um instrumento mediador no processo de memorização, apontando para a constituição social da memória mediada, desenvolvida na comunicação social, a partir da interação e da colaboração estabelecidas pelo indivíduo com as pessoas em seu entorno. Como uma enunciação monológica derivada do psiquismo individual de um falante ou uma

⁴⁷ Abordaremos mais detalhadamente essa questão quando da discussão dos gêneros do discurso.

forma linguística estável de um sistema abstrato poderiam atuar como um signo mnemotécnico externo no processo de desenvolvimento da função psíquica superior da memória? É dessa linguagem constituída dialogicamente que provém os recursos necessários à mediação semiótica que ocorre na memória cultural.

O signo surge do processo de interação entre os membros de uma coletividade, do diálogo social. Mas ele entra no discurso por meio dos enunciados, elos de uma longa cadeia de comunicação em uma determinada esfera da atividade humana. No momento de sua apropriação pelos membros de uma coletividade, o signo está na boca dos outros, nos enunciados alheios, povoado pelas opiniões e intenções dos interlocutores na esfera da vida cotidiana e pelas visões de mundo, perspectivas e tendências no campo da comunicação cultural complexa. Portanto, ele não pode evitar ou obliterar essa orientação dialógica do discurso própria do caráter social, concreto e histórico da linguagem.

Estabelecendo uma analogia com as proposições do Círculo, poderíamos dizer que o ser humano se apropria dos signos mnemotécnicos a partir da interação e comunicação com as pessoas ao seu redor e do diálogo social mais amplo, por exemplo, quando ingressa na educação escolar e entra em contato com as aquisições do gênero humano, e não de uma língua neutra e impessoal, como um dicionário.

Conforme Vigotski e Leontiev analisaram, durante o desenvolvimento da memória mediada, o indivíduo se apropria inicialmente dos estímulos-meios externos, isto é, dos signos mnemotécnicos fundados na conduta coletiva por meio da interação e da colaboração com as pessoas em seu redor. Nesse sentido, destacamos que essa interação, que possibilita o domínio desses recursos, ocorre no contexto social e dialógico da comunicação, isto é, via diálogo. Em razão desse aspecto, a memória mediada se desenvolve mais rapidamente no fim da idade pré-escolar e ao longo da escolar, à medida que se incrementa o desenvolvimento da linguagem da criança, necessária enquanto recurso mnemotécnico.

Outro aspecto acerca das implicações para memória cultural da constituição dialógica da linguagem refere-se ao fato de que cada enunciado apresenta ecos e ressonâncias das demais enunciações com as quais estabelece relações dialógicas no processo de comunicação social. Dessa forma, todo enunciado encerra uma memória, uma vez que é elaborado a partir da orientação

dialógica presente em todo ato discursivo e, por consequência, traz as ressonâncias dialógicas (tons e ecos) dos demais enunciados com as quais dialoga.

Conforme Morson e Emerson (2008), as relações dialógicas instituídas entre os enunciados na cadeia de comunicação discursiva possibilitam o estabelecimento de uma memória dos significados (potenciais semânticos) produzidos nas obras da cultura humana, o que propicia uma rica percepção do passado pelos tempos presente e futuro, visto que os fenômenos semânticos podem existir de maneira potencial e latente em tais obras, revelando-se somente “[...] nos contextos dos sentidos culturais das épocas posteriores favoráveis a tais descobertas” (BAKHTIN, 2003, p. 363). Por essa razão, as grandes obras da humanidade se enriquecem nos séculos futuros, uma vez que eles geram condições para a descoberta de novos sentidos nessas obras. Contudo, esses potenciais semânticos não se devem a modernizações ou deturpações, pois já se encontravam subjacentes em tais obras.

De acordo com Bakhtin (2003), em cada cultura do passado se encontram consolidadas imensas potencialidades semânticas, de compreensão de novos valores semânticos, que não foram descobertos, conscientizados⁴⁸ ou utilizados no período histórico de uma cultura determinada. Porém esses significados foram preservados por suportes de memória cultural (principalmente pela escrita), sendo que a própria linguagem encerra os fundamentos e as possibilidades de renovação desses sentidos. Essa questão dos potenciais semânticos pode ser exemplificada com o caso dos estudos sobre Antiguidade:

A própria Antiguidade desconhecia aquela Antiguidade que hoje conhecemos. Na escola havia uma brincadeira: os gregos antigos desconheciam o mais importante sobre si mesmos, não sabiam que eram gregos *antigos*, e assim nunca se chamaram. Entretanto, essa distância no tempo, que transformou os gregos em gregos *antigos*, tinha realmente um imenso significado transformador: era plena de descobertas, na própria Antiguidade, de novos e novos valores *semânticos* que os gregos efetivamente desconheciam, ainda que o criassem. (BAKHTIN, 2003, p. 365, grifos no original).

⁴⁸ Com essa expressão, o autor refere-se aos potenciais semânticos não compreendidos, embora eles existam nas obras que integram o patrimônio cultural humano, ainda não se tem consciência deles.

O pensador russo destaca que essas potencialidades semânticas não se tratam da ampliação dos nossos conhecimentos factuais ou materiais sobre uma época, obtidos por meio de escavações arqueológicas, descobertas de novos textos, reconstruções, aprimoramento da sua decodificação, entre outros. Ainda que o achado de novos portadores materiais de sentido possibilite correções e até reconstruções de nossas interpretações sobre fenômenos e épocas passadas, Bakhtin (2003) está apontando para novas profundidades de significação sedimentadas ou subjacentes nessas obras enquanto enunciados.

As profundidades de um significado se relevam apenas no encontro ou confronto dialógico com outros sentidos. A fixação pela memória cultural em suportes diversos possibilita que essa relação não se restrinja à contemporaneidade, abrindo-se para o grande tempo. Destarte, o aspecto efetivamente material do passado não pode ser alterado, caso contrário tratar-se-ia da época presente, mas o aspecto da significação pode ser modificado. A conservação desses potenciais semânticos se torna possível devido à memória cultural, que tem um papel fundamental no sentido de viabilizar esse processo de preservação da experiência humana para sua apropriação e transformação criadora no futuro.

Por conseguinte, Bakhtin (2003) chega ao entendimento de que não existe a primeira ou a última palavra na vida humana, bem como não há fronteiras para o contexto dialógico, o qual se lança num passado e num futuro ilimitados. As significações passadas, que surgiram do diálogo com os séculos passados, nunca estão fixadas, concluídas ou finalizadas totalmente, visto que elas sempre se transformarão e se renovarão no transcorrer do diálogo futuro, no devir humano. Em cada momento do desenvolvimento do diálogo, há uma multiplicidade ilimitada de sentidos esquecidos, “[...] mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão *relembrados* e *reviverão* em forma renovada (em novo contexto)” (BAKHTIN, 2003, p. 410, grifos nossos).

Todo significado pode se renovar no grande tempo e a memória cultural é condição imprescindível para a realização desse processo dialético de renovação:

Está claro que todo passo à frente importante é efetivamente acompanhado por um retorno ao começo (“às origens”) ou, mais exatamente, por uma renovação do começo. Apenas a memória

pode avançar, o esquecimento nunca. A memória regressa à origem e renova-a. Naturalmente, os próprios termos “para frente” e “para trás” perdem, nesta acepção, o seu carácter fechado, absoluto, ou antes, revelam por sua interação a natureza viva e paradoxal do movimento analisado e diversamente interpretado pelos filósofos (desde os eleatas até Bérson). (BAKHTIN, 1998, p. 436).

O excerto anterior integra uma análise da presença da cultura cômica popular na obra de Gógol em que Bakhtin destaca a dimensão da temporalidade na memória cultural, que não ocorre de maneira retilínea, mas sim em um movimento dialético. Consequentemente, pensar sobre a relação entre passado, presente e futuro implica não os considerar de uma maneira isolada, ou a partir de um percurso linear, mas sim em um movimento dinâmico de retorno e renovação criadora. Na língua, esse retorno pressupõe a rememoração ativa dos potenciais acumulados no domínio semântico das obras da cultura humana.

Como ponderou Amorim (2009, p. 12, grifos da autora), “[...] todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim”. A mediação semiótica se dá, portanto, nesse universo das palavras dos outros, como também a apropriação da experiência humana, consubstanciada nos elementos que integram nossa cultura, necessariamente se estabelece nessa esfera dialógica dos enunciados alheios.

Assim sendo, atingimos a compreensão de que não há possibilidade de formação individual sem alteridade, uma vez que a relação eu/outro é fundamental para nossa socialização e humanização. Nossa personalidade se desenvolve na interação com o outro:

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento estético. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. (BAKHTIN, 2000, p. 55).

A partir das relações sociais, ocorre o processo de apropriação da cultura, sendo que a memória mediada possibilita a fixação e perpetuação dos elementos culturais necessários à nossa humanização, valendo-se para isso dos instrumentos mnemotécnicos, principalmente da linguagem. Nessa perspectiva, os gêneros do

discurso, como veículos de memória mediada, são importantes meios de transmissão cultural na esfera da língua conforme examinaremos no próximo item.

2.3 Gêneros do discurso e memória cultural

Refletir sobre a relação entre linguagem e memória cultural implica considerar os modos como tal memória se inscreve no discurso humano, ou seja, na língua em sua integralidade concreta. Sobre esse aspecto, Smolka (2000, p. 186) ressalta que “[...] estudar a memória no homem, então, não é estudar uma “função mnemônica” isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura”. Nesse sentido, julgamos relevante a discussão empreendida pelo Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev acerca dos gêneros do discurso, uma vez que eles são instrumentos mediadores que fixam a memória cultural de um meio social de interação verbal na esfera da linguagem.

Primeiramente, destacamos que, segundo o Círculo, o uso da língua se dá na forma de enunciados concretos produzidos por indivíduos socialmente organizados em alguma esfera da atividade humana, como já discutimos no item precedente. Aliado a isso, Medviédev (2012), Voloshinov (1976) e Bakhtin (2003) acrescentam que cada campo de emprego da língua produz seus gêneros do discurso, ou seja, tipos de enunciados relativamente estáveis.

Vale observarmos que os membros do Círculo não limitam a sua concepção de gêneros do discurso aos literários ou às características formais da língua, pois os concebem de uma maneira ampla, funcional e dinâmica, como tipos de enunciados relativamente estáveis elaborados em uma determinada atividade social. Assim, os gêneros apreendem a recorrência dos tipos de enunciados na diversidade dos diálogos sociais e da própria dinâmica social. Todavia, salientamos que os gêneros discursivos não são os próprios enunciados individuais, mas sim as suas formas típicas, recursos generalizáveis de eventos passados.

Considerando que a cultura abrange diversos campos da atividade humana, os quais propiciam um vasto âmbito de experiências, os gêneros discursivos (orais e escritos) apresentam uma intensa heterogeneidade. Eles contemplam desde as réplicas do diálogo cotidiano (com destaque para a grande diversidade desses tipos de diálogo); o relato do dia-a-dia; a carta; a ordem militar padronizada; as variadas manifestações públicas (sociais e políticas) e institucionais; o discurso jurídico; as diversas manifestações técnicas e científicas (tais como artigo, resenha, dissertação, tese); o discurso religioso; todos os gêneros literários; as manifestações contemporâneas na internet (*blog*, *chat*, *e-mail*, SMS, *tweets*, por exemplo), entre outros.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A concepção desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin acerca das esferas ou campos da atividade humana ou da criação ideológica procura apreender a diversidade das manifestações culturais humanas, refletindo as influências socioideológicas e refratando-as segundo a lógica interna de cada domínio (ciência, literatura, educação, religião, direito, etc.). Essa noção tem um papel fundamental para a compreensão dos gêneros discursivos, uma vez que a relação de um enunciado com outro do mesmo tipo depende de sua inserção em um dado domínio cultural.

Em cada língua, há uma multiplicidade de linguagens socioideológicas e de gêneros do discurso, os quais são considerados pelos falantes ou escritores como mais apropriados ou eficazes em uma dada situação social. Disso resulta que os gêneros discursivos exercem, como assinalou Wertsch (1993), uma função de instrumento mediador entre o sujeito, a língua e as esferas de atividade humana; encontrando-se no campo da comunicação discursiva que se estabelece entre os interlocutores.

Os gêneros do discurso encerram modos de ver o mundo, “[...] fixam, em um determinado meio, o regime social de funcionamento da língua. Trata-se de um

estoque de enunciados esperados, protótipos das formas de dizer ou de não dizer em um espaço sociodiscursivo [...]” (CLOT, 2006, p. 223). Dessa forma, são capazes de responder às contingências do presente, no sentido de atender à intenção discursiva do falante (ou do escritor) no contexto da comunicação e das circunstâncias de sua realização no mundo social, retomando elementos do passado e criando potencialidades para o futuro, como discutiremos posteriormente.

Destarte, assinalamos que o conceito de gênero desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin, uma vez que articulado ao discurso, está intrinsecamente relacionado ao dialogismo do processo comunicativo no enfoque da vida e da cultura humanas, ou seja, das enunciações elaboradas na vida cotidiana, pública, institucional, científica, artística, filosófica, religiosa, entre outras. Essa perspectiva evidencia as relações de interação e, assim, os gêneros são enfocados como esferas de uso da linguagem. Nesse sentido, como observou Machado (2010, p. 158), os gêneros do discurso consistem em dispositivos “[...] de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos [...]”, não se reduzem apenas a uma forma de composição, como tradicionalmente foram concebidos.

Medviédev (2012) analisa que os gêneros do discurso estabelecem uma dupla orientação na realidade enquanto totalidade típica do enunciado. A primeira concerne às relações externas do gênero com a vida em uma dada esfera ideológica e envolve as condições de realização e percepção do enunciado (oral ou escrito) em um espaço e tempo reais. Esse aspecto pressupõe um auditório de ouvintes ou leitores e suas reações aos enunciados alheios, ou seja, uma interação dialógica entre os interlocutores. A segunda orientação se dirige às relações internas do gênero com a vida por meio do conteúdo temático do enunciado como ato sócio-histórico determinado. Assim, cada gênero possui tematicamente formas de compreensão da realidade, que, por sua vez, são inseparáveis das condições externas da vida. Logo, as duas orientações do gênero são interdependentes:

Desse modo, a realidade do gênero e a realidade que o gênero pode alcançar estão organicamente ligadas. Porém, vimos que a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação social. Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade [...]. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da

realidade desenvolve-se e origina-se no processo de comunicação social ideológica. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200).

Cada gênero dispõe de meios específicos de visão e de compreensão da realidade no processo de comunicação. Por isso, novos aspectos da realidade precisam de novos recursos de sua fixação no discurso e, inversamente, novos meios de representação possibilitam apreender novas perspectivas da realidade. Consequentemente, os gêneros do discurso constituem um complexo sistema de recursos e métodos de orientação coletiva da realidade (MEDVIÉDEV, 2012). O desenvolvimento de formas distintas de comunicação em decorrência do surgimento da internet consiste em um exemplo contemporâneo da relação dinâmica do gênero com a realidade.

Assim sendo, Medvedev situa os gêneros discursivos como formas típicas do enunciado concreto no processo de comunicação social e não como um conjunto de procedimentos da língua em um sentido estritamente linguístico. Conforme analisaram Brait e Pistori (2012, p. 383), esse enfoque dos gêneros elaborado pelo referido autor articula-se à “[...] ideia presente em todos os trabalhos do Círculo, ou seja, para conceber gênero é necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem [...]”. Além disso, ao vincular os gêneros do discurso aos enunciados concretos, o Círculo focaliza a sua função comunicativa, sem subestimá-la, considerando a *interação* entre falante e ouvinte (ou entre escritor e leitor), bem como o papel ativo e, muitas vezes, intercambiável de ambos no processo da comunicação.

Voloshinov (1976) também observa que cada período e grupo social têm seu próprio acervo de gêneros do discurso para a comunicação socioideológica, com o seu correspondente conjunto de temas. Para o autor, as características da comunicação discursiva, os gêneros do discurso e os seus temas constituem uma unidade articulada. Por conseguinte, “[...] a classificação das formas dos enunciados deve fundar-se na classificação das formas de comunicação discursiva. Estas últimas estão plenamente determinadas pelas relações de produção e pela ordem sócio-política.” (VOLOSHINOV, 1976, p. 33, tradução nossa).⁴⁹

⁴⁹ Entretanto, na tradução brasileira da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, elaborada a partir da edição francesa, houve quase um total apagamento da categoria de gêneros do discurso, fato esse analisado por Souza (2003). Os gêneros discursivos foram traduzidos para a língua portuguesa como

No trabalho *Os gêneros do discurso*, escrito entre os anos de 1952-1953, Bakhtin (2003) realiza uma síntese das concepções de gênero, enunciado e dialogismo, desenvolvidas desde a década de 1920 por ele, Medvedev e Volochínov. Nesse contexto, emerge a distinção essencial dos gêneros entre primários (simples) e secundários (complexos), a qual considera as esferas de uso da linguagem e seu caráter dialógico. Os gêneros discursivos primários surgem nas situações de comunicação discursiva imediata (diálogo cotidiano) e envolvem predominantemente enunciados orais, tais como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, a linguagem familiar, a cotidiana, a militar, etc. Já os gêneros secundários são formados nas situações de comunicação cultural mais complexa, desenvolvida e organizada (diálogo estabelecido, por exemplo, nas esferas da arte, da ciência, da política, do direito) e compreendem principalmente enunciados escritos, tais como romances, dramas, discursos científicos, gêneros publicísticos.

Todavia, os gêneros discursivos primários e secundários não permanecem isolados uns dos outros, o pensador russo ressalta que, no processo de formação dos gêneros secundários, eles interagem, absorvem e transformam os primários, superando-os (por exemplo, a réplica de um diálogo cotidiano quando integra os dados de uma pesquisa científica). Ao se converter em elementos dos gêneros secundários, os primários se transformam dentro daqueles, passam por uma reacentuação e se tornam uma representação, deixando de estabelecer uma relação imediata com a realidade concreta e com as enunciações alheias (em nosso exemplo anterior, tornar-se-iam um fenômeno da esfera científica e não mais da vida cotidiana) (BAKHTIN, 2003).

A própria intenção discursiva do falante (ou do escritor), com sua individualidade e subjetividade, efetiva-se primeiramente por meio da escolha de um gênero do discurso, definida pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pelas exigências de uma temática, pelo conjunto estabelecido dos parceiros, entre outros. “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos).” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos no original). Na prática, usamos os gêneros de modo seguro e habilidoso (ora mais estereotipado e

padronizado, ora mais criativo, plástico e flexível), porém, em termos teóricos, podemos ignorar sua existência.

Segundo Bakhtin (2003), a relação indissolúvel do estilo com o gênero pode ser evidenciada nos estilos de linguagem, pois, na realidade, eles consistem em estilos de gêneros específicos de esferas da atividade humana e da comunicação. Assim, em cada esfera existem gêneros relacionados às suas condições específicas, a tais gêneros correspondem, por sua vez, certos estilos. Esses são elementos que integram a unidade do gênero do enunciado.

As formas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso são obrigatórios e indispensáveis para o falante no campo da comunicação. Embora sejam construídos socialmente, os gêneros não são criados pelo indivíduo falante, mas apropriados por ele. “Na melhor das hipóteses, o sujeito recria-os, mas não os cria [...]”, conforme ponderou Clot (2006, p. 224) a partir dos trabalhos do Círculo. Um falante empregará certo gênero mais livremente apenas quando melhor o dominar, uma vez que um enunciado nunca será uma combinação completamente livre de formas (BAKHTIN, 2003). Esse aspecto considerado pelo Círculo está relacionado com a própria constituição sócio-histórica dos sujeitos, a qual implica perceber que eles não são o resultado de um determinismo mecânico da estrutura social, nem uma individualidade autoconsciente e isenta de coerções, tal como observou Grillo (2006).

Nesse sentido, Bakhtin (2003) considera a importância da comunicação para o processo de apropriação desse repertório de gêneros do discurso. O autor russo destaca que o processo inicial de domínio dos gêneros assemelha-se ao da língua materna, a qual chega até cada um de nós a partir de enunciados concretos que ouvimos e gradativamente procuramos reproduzir na comunicação discursiva com as pessoas de nosso convívio, no processo de socialização. Em consonância com essa concepção, Volochínov (1988) observa que o falante se apropria das palavras da língua no contexto dialógico da comunicação discursiva (dos enunciados produzidos pelos outros em determinadas situações) e não a partir de um dicionário.

Todavia, esclarecemos que se a comunicação com as pessoas de nosso convívio é suficiente para a apropriação dos gêneros primários, isso não ocorre com os secundários. Ao envolver situações de comunicação cultural complexa, sobretudo na forma escrita, a apropriação do repertório dos gêneros secundários demanda o

aprendizado da língua escrita, bem como a apropriação do patrimônio cultural humano donde eles emergiram.

Assim sendo, aprender a falar e a escrever consiste em aprender a elaborar enunciados moldados por gêneros discursivos que correspondem a situações típicas da comunicação discursiva em uma determinada esfera da atividade humana, mediante um processo que se orienta do social ao individual.

Nessa perspectiva, subjaz o entendimento, difundido nas obras do Círculo de Bakhtin, segundo o qual as pessoas não trocam orações, palavras ou combinações de palavras em um sentido especificamente linguístico, elas falam ou escrevem, ouvem ou leem enunciados concretos constituídos com o auxílio de unidades da língua (palavras, combinações de palavras, orações, etc.), como também do contexto extraverbal (a situação de sua realização) que os envolve e se inscreve neles. Volochínov (1988) acrescenta que, na realidade, não dizemos ou ouvimos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas relevantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, enfim, uma variedade de conteúdos ideológicos ou vivenciais.

Com efeito, a função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana, artística, por exemplo) e as condições de comunicação discursiva, próprias de cada esfera da atividade humana, engendram os gêneros discursivos. Logo, as mudanças ocorridas na vida social se expressam nos enunciados e nos gêneros do discurso (primários e secundários):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 268).

A própria estabilidade relativa dos gêneros confere-lhes historicidade, mas como ela é relativa, em decorrência das transformações nos campos da atividade humana e de sua refração na língua, dá-lhes também um caráter dinâmico e maleável. Dessa forma, os gêneros do discurso tornam-se instrumentos de memória cultural na esfera da língua, relativos aos modos pelos quais determinadas experiências se transmitem entre as gerações, como ocorre com o gênero literário:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da **memória criativa** no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2013, p. 121, grifos em itálico do original e em negrito nossos).

A fixação desses tipos de enunciado cria o que poderíamos denominar, apoiados em Morson e Emerson (2008), como *memória do gênero*, que encerra a possibilidade de retomada dos recursos e potencialidades dos gêneros discursivos inscritos no passado para a sua renovação criativa no presente e no futuro. Esse processo criativo pode ocorrer tanto nos gêneros da comunicação cultural mais complexa, quanto nos gêneros da comunicação discursiva imediata, porém quanto mais alto e complexo é o desenvolvimento atingido pelo gênero, “[...] tanto melhor e mais plenamente ele revive o passado” (BAKHTIN, 2013, p. 138).

Ao elaborar os seus enunciados, todo falante (ou escritor) utiliza os recursos do gênero de uma forma específica, em resposta a uma determinada situação social de comunicação. Em longo prazo, os gêneros do discurso passam por mudanças contínuas (pequenas ou grandes) decorrentes do seu emprego efetivo em cada enunciado elaborado pelos falantes nos diversos campos da atividade humana. Nesse sentido, “A essência de cada gênero realiza-se e revela-se em toda a sua plenitude apenas naquelas suas diversas variações que se formam no processo de evolução histórica de um dado gênero [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 162). Assim, os gêneros do discurso evoluem conservando uma memória cultural estável das interações nas quais figuraram, o que os tornam um instrumento mediador entre os sujeitos, a língua e a atividade humana. Caso contrário, todo falante teria que criar um gênero novo a cada enunciado elaborado, o que provavelmente tornaria a

comunicação impraticável. Por essa razão, Bakhtin (2003) situa os gêneros como correntes de transmissão da história da sociedade para a história da língua.

Os grandes escritores da literatura, por exemplo, são capazes de descobrir e explorar os recursos e, sobretudo, as potencialidades existentes nos gêneros, em virtude de estes sustentarem uma memória de seu complexo sistema de meios e instrumentos culturais de domínio da realidade. Como avalia Bakhtin (2013, p. 41), “As novas formas de visão artística são preparadas lentamente, pelos séculos; uma época cria apenas as condições ideais para o amadurecimento definitivo e a realização de uma nova forma [...]”. Na realidade, as modificações nas condições da vida social e nas relações sociais, ocorridas em cada período histórico, repercutem na comunicação, o que, no caso dos gêneros discursivos, cria novos potenciais de sentido, bem como possibilidades de renovação. Como decorrência dessas transformações, a língua evolui no conjunto das relações sociais (VOLOCHÍNOV, 1988; BAKHTIN, 2013).

Dessa forma, as descobertas e criações da humanidade (sejam elas uma fórmula matemática, uma obra da literatura ou uma cantiga de roda popular, por exemplo) não se dissipam nem se desvalorizam com as épocas que possibilitaram a sua geração, pois se encontram preservadas nas formas objetivas da cultura humana, as quais se consolidam como memória cultural externa. Ademais, muitas vezes tais criações (não só na literatura, mas também na ciência, no desenvolvimento da técnica, etc.) demandam um longo e complexo processo de desenvolvimento que pode se estender por séculos, cabendo à sua época de criação gerar as condições históricas favoráveis para o seu surgimento.

Bakhtin (2003) observa, ainda, que uma obra viverá nos séculos futuros somente se, de certa maneira, reunir os séculos passados, ou seja, se se apropriar, de alguma forma, da experiência acumulada pelo conjunto da humanidade para criar algo novo:

Se ela [uma obra] nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele. (BAKHTIN, 2003, p. 363, grifos no original).

O pensador russo analisa, por exemplo, que a memória do gênero da *menipeia* antiga, consubstanciada nas obras literárias de determinados escritores, permitiu a Dostoiévski se apropriar das particularidades desse gênero carnavalesco⁵⁰, fazendo-as renascer de maneira renovada em suas obras (notadamente em sua grande criação do romance polifônico), sem que o romancista procurasse conscientemente estilizar os gêneros antigos. “Em termos um tanto paradoxais, podemos dizer que quem conservou as particularidades da *menipeia* antiga não foi a memória subjetiva de Dostoiévski, mas a memória objetiva do próprio gênero com o qual ele trabalhou” (BAKHTIN, 2013, p. 138, grifos no original).

Com efeito, Bakhtin (2013) esclarece que um escritor literário (e acrescentaríamos também os falantes de uma língua em geral) não precisa conhecer todos os elos e ramificações da cadeia de tradição de um gênero, pois lhe basta compreender a sua lógica orgânica e dominá-la criativamente a partir de algumas obras prototípicas do gênero ou até de fragmentos. Destarte, o que importa não é a influência de certos autores e obras sobre Dostoiévski, por exemplo, mas sim a influência da tradição do gênero transmitida através de determinados autores e obras. Como analisaram Morson e Emerson (2008, p. 313), “Em suma, Dostoiévski não precisou rememorar muito o passado, porque o gênero o fez por ele [...]”.

Os gêneros do discurso conservam o seu passado e, assim, constituem modos de visão e de apreensão da realidade, tornando disponível um conjunto complexo de recursos e potencialidades para seu uso no presente e/ou no futuro. Segundo Bakhtin (2003, p. 364), “Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo [...]”. Nessa perspectiva, a cultura de cada época não está fechada em si mesma, como algo acabado e inerte, pois ela deve ser compreendida, a despeito de sua singularidade, como uma unidade aberta do processo de formação da cultura da humanidade, processo esse dialético, logo não-linear.

Cabe ao escritor e/ou ao falante renovar criativamente os gêneros em seus enunciados, desenvolvendo as potencialidades de sentido neles subjacentes ou partindo delas para criar novas potencialidades (por meio do dado algo diferente

⁵⁰ Ressaltamos que as reflexões bakhtinianas sobre o gênero literário não se limitam a este tipo de gênero, pois refletem a sua concepção acerca da especificidade dos gêneros do discurso, a qual articula estabilidade e mudança; conservação e renovação; relações entre passado, presente e futuro; memória e criação.

pode ser criado), mediante as circunstâncias relativas às esferas da atividade humana, ao contexto da comunicação discursiva e à intenção discursiva do autor das enunciações. Contudo, esse processo de renovação se faz mais sensível nos gêneros da comunicação cultural complexa, os quais, ao envolver fundamentalmente a língua escrita, possibilitam o uso menos estereotipado e mais consciente desses potenciais.

A *memória do gênero* demonstra a importância da linguagem como instrumento de fixação da experiência humana acumulada historicamente. A memória inscrita nos dispositivos culturais elaborados pelos seres humanos, como nos gêneros discursivos, tem, portanto, um papel imprescindível para a preservação do passado, bem como para a possibilidade de sua resignificação e transformação criadora. Morson e Emerson (2008, p. 244) observaram esse aspecto ao considerar que “Bakhtin expressa um interesse renovado pela memória, por ele concebida como uma acumulação assistemática de experiência passada que existe não só para a preservação mas também para a transformação criadora”.

Salientamos que memória cultural e criação se encontram relacionadas nessa perspectiva, pois as experiências humanas são conservadas pela memória, de modo que a atividade criadora envolve sempre a transformação dessas experiências em algo novo. Todavia, faz-se necessário esclarecermos que Bakhtin (2013) não considera que as experiências acumuladas no passado determinam completamente o ato de criação, mas sim que são recursos por meio dos quais esse ato pode ocorrer. Nesse sentido, a criação não se dá a partir do nada, nem é um ato excepcional realizado por seres humanos privilegiados, viver implica criar o novo a partir do dado. O ponto de partida do processo de criação é a apropriação das objetivações humanas preservadas pela memória mediada e consolidadas sobretudo nas formas culturais objetivas, como nos gêneros discursivos.

Por conseguinte, os gêneros do discurso encerram memória cultural no campo da comunicação discursiva, produzida historicamente enquanto recursos e potencialidades neles inscritos a partir de seu emprego nos inúmeros enunciados concretos elaborados pelos indivíduos nas diversas esferas da atividade humana. Esses recursos e potencialidades dos gêneros criados no passado podem ser explorados no presente de maneira mais estereotipada ou mais inovadora, lançando novos potenciais para o emprego futuro dos gêneros discursivos.

Assim sendo, a memória cultural possibilita aos seres humanos a preservação da experiência acumulada pelo conjunto da humanidade, bem como o desenvolvimento de instrumentos culturais para seu armazenamento, atualização, renovação e emprego futuro. Como trataremos na próxima seção, nesse processo, a educação desempenhará uma função crucial no que tange à apropriação das objetivações humanas, que são a base do conteúdo a partir do qual se forma a memória cultural.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR, MEMÓRIA CULTURAL E FORMAÇÃO HUMANA

Nesta última seção, buscamos analisar a relação entre educação escolar e memória cultural. Para tanto, julgamos necessário estudar primeiramente a dinâmica entre objetivação e apropriação na atividade vital humana, ainda que de modo breve, em razão de conduzir ao desvelamento de como o homem produz a realidade humana a partir da natural e, nesse processo, constitui sua individualidade na relação com o gênero humano. Em seguida, procuramos evidenciar o papel da apropriação na ontogênese humana, tendo em vista que a forma cultural de memória se desenvolve a partir da apropriação dos signos mnemotécnicos. Por fim, fundamentados na pedagogia histórico-crítica, tratamos do caráter formativo e humanizador da educação a partir do qual buscamos estabelecer a intersecção entre educação escolar e a memória cultural, considerando os pressupostos discutidos nos dois itens anteriores acerca da natureza humana e do processo de apropriação na formação humana.

3.1 Considerações gerais acerca da dinâmica entre a objetivação e a apropriação na atividade humana

Conforme assinalamos na primeira seção desta tese, os estudos marxianos evidenciam que o trabalho é o ato ontológico fundante do ser social, imprescindível para a reprodução da vida humana, bem como para a existência da sociedade. O trabalho consiste na transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas a partir de mediações: “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.” (MARX, 1996, p. 297).

O ser humano produz meios que lhe propiciam satisfazer suas necessidades por meio de seu intercâmbio com a natureza. Em decorrência desse processo, tanto a ação empregada como o instrumento utilizado em sua atividade vital conduzem a necessidades qualitativamente novas. Como todo ser vivo, o homem tem necessidades constantes, porém no processo histórico as que determinam a produção são aquelas geradas pela própria atividade de trabalho, e não as de caráter natural⁵¹. Tão somente o objeto produzido pelo homem satisfaz a necessidade humana coletiva e apenas a produção pode mediar essa satisfação (MARX; ENGELS, 2007; MÁRKUS, 1974b).

Nesse sentido, o caráter histórico das necessidades humanas altera a relação da atividade com a natureza: enquanto o resultado da atividade animal visa apenas o consumo de objetos naturais que saciem as necessidades do animal a partir de mecanismos de comportamento inatos, hereditários (instintos, reflexos incondicionais) e de adaptação individual à natureza; o homem cria, intencional e ativamente, objetos para tal satisfação, os quais não são apenas tomados da natureza, visto que resultam da atividade humana, constituindo-se como produtos de cunho humano e social. Devido ao trabalho, as necessidades humanas surgidas da produção adquirem um conteúdo histórico-social (MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 1978).

Como decorrência da especificidade da atividade humana, o homem é capaz de produzir objetos em quantidade crescente e de incluí-los em sua atividade de produção, ampliando cada vez mais seu domínio da natureza. Essa relação entre o homem e a natureza se torna, portanto, cada vez mais complexa, multiforme e universal:

[...] a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz a natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é [2] o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital. (MARX, 2010, p. 84, grifos no original).

⁵¹ Evidentemente as necessidades biológicas do homem atuaram como ponto de partida da atividade humana, a qual se constitui gerando novas necessidades. Em virtude dessa dinâmica de produção de novas necessidades pelo trabalho, a relação entre necessidades naturais e sociais se inverte no processo histórico, como esclarece Márkus (1974b).

Ao transformar a natureza para atender as suas necessidades, o homem transforma a si próprio, ou seja, produzindo a realidade humana a partir da realidade natural, ele se humaniza. Dessa forma, ao se apropriar e modificar a natureza mediante a sua atividade, o homem se objetiva nessa transformação, criando produtos materiais ou intelectuais, bem como desenvolve as faculdades humanas. Tais objetivações passam a ser igualmente objeto de apropriação, o que gera novas necessidades que demandam novas atividades num processo contínuo e cumulativo (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007).

Posteriormente, discutiremos que, durante seu desenvolvimento ontogênico, cada indivíduo precisa se apropriar dessa experiência sócio-histórica, do legado do gênero humano, produto do desenvolvimento das gerações anteriores, para a sua autoconstrução, sua humanização. Isso não significa que ele não transformará esse legado no presente, mas apenas que o processo social se configura como uma unidade entre continuidade e mudança (LEONTIEV, 1978).

Partindo dos indivíduos concretos, de sua ação e condições materiais de vida, as quais resultam da atividade dos outros e são apropriadas e modificadas pela atividade presente, vimos que Marx encontra no trabalho a dimensão fundante do ser social e o fundamento da liberdade humana. No entanto, isso não implica em reduzir a totalidade social ao trabalho, pois este impulsiona à complexificação do ser social, visto que do processo de autoconstrução do homem por meio do trabalho emergem outras necessidades e problemas e, para deslindá-los, surgem outras esferas de atividade, com suas especificidades e legalidades próprias, dentre as quais destacamos a linguagem e a educação.

Assim sendo, o homem constrói a realidade humana a partir do trabalho, de sua atividade vital, engendrando o processo histórico do gênero humano:

Mas o homem não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, ser *genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos *humanos* são objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado. (MARX, 2010, p. 128, grifos no original).

A atividade vital humana não se limita apenas à conservação da existência física do indivíduo, pois engendra também sua vida genérica, na medida em que se constitui de forma consciente e livre, ao contrário da atividade animal, como destacamos anteriormente. “No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (MARX, 2010, p. 84). A efetivação do trabalho é a sua objetivação, ao passo que o objeto dessa atividade é a objetivação da vida genérica humana. Consequentemente, na criação de um mundo objetivo, na elaboração da natureza inorgânica, o homem se efetiva como ser genérico, como também na relação consigo mesmo como um ser universal.

Todavia, para uma adequada compreensão da dinâmica entre a objetivação e a apropriação na atividade humana, é necessário perceber que há uma relação entre ambas, uma vez que sem a apropriação da natureza não existiria a objetivação do homem, ao mesmo tempo que sem se objetivar em sua atividade, ele não se apropriaria da natureza. Em outros termos, o trabalho acarreta não só a apropriação da natureza pelo homem, mas também a sua objetivação no produto, atividade humana fixada em um objeto (MARX, 2010).

No que tange à atividade especificamente humana, Márkus (1974b) esclarece que a objetivação do homem se constitui na apropriação do objeto. Essa apropriação ocorre tanto no sentido do uso do objeto que se torna possível pela ação humana, quanto na força essencial do homem que se fez objetiva: “*O homem só desenvolve suas faculdades na medida em as objetiva.*” (MÁRKUS, 1974b, p. 53, grifos no original).

Não obstante, é necessário esclarecer que a relação entre objetivação e apropriação, enquanto dinâmica característica da atividade vital humana, não se estabelece apenas quando o homem cria algo que seja totalmente novo. Como Duarte (1999) observa, ao repetir a produção de um instrumento, por exemplo, repete-se também o processo de objetivação e apropriação que o constituiu. Além disso, nesse processo o homem descobre novas possibilidades que levarão ao desenvolvimento do instrumento ou de sua forma de utilização. Logo, “[...] **a objetivação e a apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade já existente não se separam de forma absoluta da objetivação e da**

apropriação enquanto geração do novo” (DUARTE, 1999, p. 36, grifos no original).

De acordo com o pesquisador brasileiro, essa relação entre objetivação e apropriação não se reduz ao processo de produção e utilização de instrumentos e de objetos, visto que a atividade vital envolve, indispensavelmente, a linguagem e as relações entre os seres humanos como outras formas de objetivação e apropriação. A atividade vital humana é coletiva desde sua origem, funda-se na cooperação entre os homens, o que demanda a comunicação entre eles. Com base nos estudos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural, Duarte afirma que

A gênese da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano, é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. (DUARTE, 1999, p. 37).

As relações entre os seres humanos na atividade geram também objetivações, tipos determinados de atitudes que se consolidam e se objetivam e são apropriadas por cada indivíduo no decurso de sua vida. Além disso, vimos que, ao longo da história, o homem construiu outras formas de objetivações, que cumprem determinadas funções na reprodução do ser social, tais como a linguagem, a educação, a arte, a filosofia, a ciência, entre outras. As objetivações humano-genéricas consistem, pois, no acúmulo de experiência humana, resultante da atividade vital, de modo que ao se apropriar dessas objetivações, o homem passa a atuar no âmbito das condições sociais historicamente constituídas (DUARTE, 1999).

Por conseguinte, o homem vive em um mundo que se tornou humano, uma vez que nele se objetivaram suas necessidades e capacidades. Quando nasce, o indivíduo já encontra essas necessidades e capacidades que foram objetivadas no passado, podendo dispor materialmente dos produtos do desenvolvimento social que lhe precedeu. Dessa forma, ele não precisa sempre recomeçar o processo de desenvolvimento desde o início, pois, ao se apropriar das objetivações das gerações passadas, ele pode partir do ponto em que a atividade delas se desenvolveu. Essa

dinâmica se estabelece de maneira que cada geração deve se apropriar das objetivações elaboradas pelas precedentes:

[...] em cada um dos seus estágios [da história] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

A dinâmica entre a apropriação e a objetivação se desenvolve nas condições determinadas pela atividade das gerações anteriores. Os homens se objetivam, isso significa que *fazem as circunstâncias*, como Marx e Engels (2007) observaram. No entanto, realizam-nas a partir das possibilidades objetivas e subjetivas decorrentes do processo de apropriação das objetivações existentes, ou seja, das *circunstâncias que fazem os homens*. Assim, a humanidade produz sua história, que não é mera acumulação de mutações extrínsecas como ocorre aos animais, mas sim o processo continuado de formação e autoconstrução do homem mediante a sua própria atividade na direção de uma universalidade crescente.

No que concerne ao processo de formação humana, cada indivíduo precisa se apropriar das objetivações produzidas pelas gerações anteriores, transformando-as por meio de sua própria atividade, ainda que essa apropriação se circunscreva a um mínimo demandado pelas condições sociais concretas de sua existência, como ocorre acentuadamente na sociedade capitalista. Segundo Márkus (1974a), tal processo não reprime ou atrofia as tendências ou aspirações individuais, pois, uma vez apropriadas as capacidades, as necessidades, as formas de intercâmbio, enfim, as objetivações se convertem em elementos e traços da personalidade do indivíduo. A humanização do homem decorre de sua participação ativa no mundo humano, na medida em que ele se apropria deste, o que se dá como consequência de sua atividade.

Quanto a esse processo de humanização do homem, Tonet evidencia seu caráter complexo:

Tornar-se homem é, pois, para Marx, na sua essência, transformar o mundo e a si mesmo; criar objetos e criar-se de forma cada vez mais ampla, universal e multifacetada; tornar parte de si mesmo um conjunto cada vez maior de elementos que fazem parte do gênero humano; agir de forma sempre mais consciente e livre, isto é, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo. (TONET, 2012, p. 20).

O indivíduo é um ser social, uma vez que a manifestação de sua vida por meio de sua atividade consiste na confirmação da vida social, ainda que ela possa não se apresentar de modo imediato como manifestação comunitária, em associação simultânea com outros, mas por outras mediações. Segundo Marx (2010, p. 107, grifos no original), “A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica [...]”.

Consequentemente, esse processo formativo do indivíduo não ocorreria senão por meio do intercâmbio com a coletividade humana, da relação com outros indivíduos, cujo caráter é sempre educativo em um sentido lato, como discutiremos posteriormente. Por ora, visamos destacar que, mediante a apropriação das objetivações humano-genéricas, da experiência histórica da sociedade, ocorre a humanização do homem. Contudo, essa apropriação não deve se restringir apenas à produção material das gerações precedentes, pois também envolve sua produção intelectual, as potencialidades suscitadas e as capacidades humanas já elaboradas, o que possibilita o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas. Marx (2010) exemplifica esse processo a partir da humanização dos sentidos e faculdades do ser humano:

O homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, | | VI | são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* [...]. (MARX, 2010, p. 108, grifos no original).

O indivíduo precisa apreender cada uma de suas relações com o mundo para desenvolver a sensibilidade e as faculdades humanas, justamente porque elas se tornaram *humanas* subjetiva e objetivamente, constituindo-se como objetos de apropriação a partir da relação com o(s) outro(s). Nesse sentido, elas se convertem em objetivações de si mesmo para ele, ou seja, realizam e confirmam sua individualidade. O ouvido musical, por exemplo, é distinto do ouvido rude, constrangido à carência, porque aquele é especificamente humano na medida em que se desenvolveu a partir da criação e da apropriação da música, uma objetivação humana (MARX, 2010).

Somente por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada da essência humana⁵² que todas as fruições (como o ouvido musical) constituem os sentidos humanos ou a humanidade dos sentidos. Por essa razão, Marx (2010, p. 110, grifos no original) afirma que a formação dos cinco sentidos é uma produção de toda a história da humanidade até os dias atuais: “[...] a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural”.

Assim sendo, a relação entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica inerente à atividade humana manifesta a essência da humanização do gênero e do indivíduo, como destaca Duarte (1999). Contudo, em condições históricas concretas, essa dinâmica se estabeleceu sob relações sociais de dominação, de modo que a humanização vem se realizando a partir de relações sociais alienadas. Ainda que a formação do gênero humano se desenvolva em um processo gerador de possibilidades de vida, decorrentes da atividade humana, no sentido de uma liberdade e universalidade crescentes, tais possibilidades são efetivadas no campo da genericidade em detrimento da alienação⁵³ ou estranhamento dos indivíduos; isso significa que determinadas condições sociais impedem ou limitam a concretização dessas possibilidades na vida dos indivíduos:

⁵² Com base em Marx (2010), compreendemos que a essência humana é constituída historicamente a partir da atividade vital humana.

⁵³ Esclarecemos que, nesta pesquisa, empregamos o termo *alienação* em seu sentido negativo, de *estranhamento*, para designar as formas históricas de apropriação do trabalho e de condições objetivas geradas pela produção e reprodução dos homens que engendram uma cisão entre indivíduo e gênero humano, na medida em que o desenvolvimento daquele assume um caráter unilateral e limitado enquanto que o desenvolvimento do gênero torna-se cada vez mais universal e multilateral.

[...] a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito — que modifica e desenvolve o homem — da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. (MÁRKUS, 1974b, p. 99).

Na sociedade capitalista, Marx (2010) assinala que o trabalho produz não apenas mercadorias, mas também a si mesmo e aos trabalhadores como mercadorias. Esse fato ocorre de forma que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, apresenta-se como um ser hostil e estranho ao trabalhador, como um poder independente dele. Ao transformar os produtos do trabalho em mercadorias, que assumem atributos próprios de seus produtores enquanto estes passam a ter a característica de coisa, essa sociedade gera o processo de fetichismo da mercadoria. Nessas condições, “[...] a objetivação [aparece] como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento (Entfremdung)*, como *alienação (Entäusserung)*” (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor). Contudo, isso não significa que necessariamente a objetivação e a apropriação se realizem como alienação, pois são determinadas relações sociais que transformam aquilo que seria humanização no seu contrário, em alienação.

A objetivação como perda do objeto se manifesta no fato de que o trabalhador é expropriado dos objetos mais necessários à sua vida, bem como à sua própria atividade, pois o trabalho e seu produto não lhe pertencem. Já a apropriação como estranhamento se mostra de tal maneira que quanto mais o trabalhador produz objetos, tornando mais complexo o mundo objetivo, menos ele pode possuí-los e mais se encontra sob o domínio de seu produto, do capital. Contraditoriamente, o trabalhador se torna mais pobre, quanto mais riqueza produz; é mais carente de valor e dignidade, quanto mais gera valores; fica mais disforme, quanto mais adquire forma seu produto. A produção faz do homem não apenas uma mercadoria, ela o produz, a partir dessa determinação, como um ser desumanizado. Com efeito, a concretização do trabalho se apresenta como *desefetivação* do trabalhador (MARX, 2010). Onde podemos depreender que, na sociedade capitalista vigente, o desenvolvimento universal dos indivíduos não está em causa, mas sim a reprodução ampliada do capital.

Segundo Marx (2010), o estranhamento se apresenta não só quanto aos produtos do trabalho, mas também no ato da produção, no interior da atividade. Ele se evidencia quando o trabalhador não se afirma no trabalho, não gera nenhuma potência física ou espiritual livre, mas, pelo contrário, se nega em sua atividade, empobrecendo-se física e espiritualmente nela. A exteriorização do homem no trabalho aparece como se não pertencesse ao trabalhador, que não se relaciona de modo livre e pleno com sua própria atividade vital, com exceção das funções mais elementares de sua vida, como comer, beber e procriar (o que o reduz a um âmbito animal). Como consequência desse processo, há o estranhamento do homem pelo próprio homem.

O estranhamento aparece tanto no fato de *meu* meio de vida ser de um *outro*, no fato de aquilo que é *meu* desejo ser a posse inacessível de um *outro*, quanto no fato de que cada coisa mesma é um *outro* enquanto si mesma, quanto [também] no fato de que minha atividade é um *outro*, quanto finalmente – e isto vale também para os capitalistas – no fato de que, em geral, o poder *não humano* domina. (MARX, 2010, p. 146, grifos no original).

Se o trabalho e seu produto não pertencem ao trabalhador, se sua autoatividade se apresenta como atividade de um outro e para um outro, se a produção do objeto aparece como sua perda para um poder estranho perante ele, isso só se faz possível porque tanto o trabalho quanto o seu produto pertencem ao não trabalhador, estando sob propriedade do capitalista. “Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele [o trabalhador] apropria para o estranho (*Fremde*) a atividade não própria deste” (MARX, 2010, p. 87, grifos no original). Logo, a propriedade privada é produto do trabalho alienado e, ao mesmo tempo, a realização dessa alienação.

Por outro lado, é necessário esclarecer que a unilateralidade atinge igualmente o capitalista, pois tudo aquilo que se manifesta no trabalhador como atividade alienadora, se expressa no capitalista como estado de alienação, se um poder desumano controla o trabalhador, ele domina também o não-trabalhador. Ambos estão subsumidos pela classe e pelos mecanismos alienantes do sistema capitalista. Todavia, ocupam posições antagônicas: o que em uma classe aparece como privação e miséria na outra desponta como privilégio e riqueza (MARX, 2010).

De acordo com Marx (2010), ao estranhar a natureza em relação ao homem e este de si mesmo e de sua atividade, o trabalho alienado acarreta também o estranhamento do homem quanto ao gênero humano, na medida em que a vida genérica humana se torna somente um meio de vida individual, de manutenção da existência física. A atividade vital consciente e livre faz do homem um ser genérico, pertencente ao gênero humano, porém quando o trabalho alienado reduz essa atividade a um meio para a existência física, impossibilita que o homem se aproprie das objetivações humanas. Dessa forma, ao tirar do homem o objeto de produção, o trabalho alienado “[...] arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica [...] e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a sua natureza” (MARX, 2010, p. 85, grifos no original).

Marx e Engels (2007, p. 37) observam que a alienação denota a situação na qual o trabalhador é separado do produto de seu trabalho em virtude da divisão do trabalho e da propriedade privada, não conseguindo se apropriar das objetivações que ele próprio elaborou enquanto parte da humanidade. “Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade”.

Em *O capital*, Marx (1996, p. 171) define a divisão social do trabalho como “[...] uma totalidade igualmente diversificada, de acordo com gênero, espécie, família, subespécie, variedade, de diferentes trabalhos úteis [...]”. Assim, os trabalhos úteis qualitativamente diferentes, empreendidos de modo isolado uns dos outros são interdependentes como partes desenvolvidas da divisão social do trabalho, a qual se torna uma condição para a produção de mercadorias sob o sistema capitalista (embora a recíproca não seja verdadeira: a produção de mercadorias não constitui uma condição para a existência de uma divisão social do trabalho, visto que na comunidade antiga hindu, como exemplificou Marx, o trabalho já era dividido socialmente, porém seus produtos não se convertiam em mercadorias).

Nesse sentido, enquanto ocorre uma cisão entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade está dividida de modo natural, espontâneo, e não como resultado de uma vontade coletiva, a ação dos homens se converte em

um poder estranho e contrário a eles, que os submete ao invés de ser por eles dominados. Marx e Engels (2007) destacam que a divisão do trabalho acarreta a separação entre a atividade material e a intelectual, a produção e o consumo, o prazer e o trabalho, que passam a pertencer a indivíduos diferentes.

Consequentemente, enquanto a atividade humana, de forma global, torna-se cada vez mais rica e diversificada, a atividade do indivíduo, em particular, restringe-se e empobrece. A alienação se manifesta devido ao fato de os seres humanos não se constituírem como sujeitos das relações sociais que eles próprios constroem, mas sim a elas se subjugam como uma potência estranha, situada acima deles, que escapa ao seu controle e até mesmo dirige a sua vontade e a sua ação (MARX; ENGELS, 2007).

Nessas condições, Duarte (1999) observa que a apropriação das relações sociais objetivadas historicamente ocorre, muitas vezes, de um modo espontâneo, como se se tratasse de fenômenos naturais aos quais os homens se submetem devido ao processo de alienação. Tais relações não são percebidas pelos homens como produtos resultantes da atividade humana, sendo interiorizadas por meio de uma conexão espontânea com uma determinada situação.

Márkus (1974a) assinala que, quando as objetivações humanas se restringiam às condições de sobrevivência, realizando-se em limites reduzidos, os homens viviam em contato com seu ser genérico (o gênero humano). Com a divisão do trabalho, essa limitação da objetivação do ser genérico é ultrapassada na direção de um desenvolvimento ilimitado. No entanto, cria-se também uma cisão entre o indivíduo e o gênero humano. Por um lado, este se realiza de forma cada vez mais universal e livre em virtude de o trabalho ter um caráter de constante universalização, de ampliação quantitativa e qualitativa das riquezas enquanto objetivações humano-genéricas. Por outro, tal desenvolvimento se dá em detrimento da maioria dos indivíduos, que não pode se apropriar das objetivações senão de modo unilateral, deformado ou de nenhuma maneira nas circunstâncias concretas de um processo de produção historicamente determinado e da alienação decorrente das relações sociais de dominação estabelecidas nesse processo. Tal contradição é exacerbada sob a lógica do sistema capitalista de produção e reprodução social.

Dessa forma, o fato de a atividade vital humana ser consciente não significa que ela não possa ser também alienada, uma vez que por meio de sua

atividade o indivíduo colabora para universalidade e a liberdade do gênero, porém esse processo não implica necessariamente uma formação universal e livre de sua própria individualidade. Conforme esclarece Duarte (1999, p. 97), “[...] na formação do indivíduo, será alienador todo processo que resultar na não-efetivação, na existência individual, das possibilidades produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal”.

Por conseguinte, a relação entre objetivação e apropriação, inerente à atividade vital humana, no interior de relações sociais de dominação se torna a base para processos tanto de humanização como de alienação. O homem cria a realidade humana mediante a sua atividade vital, que gera a humanização do gênero humano, porém ele pode se alienar das “forças essenciais humanas” objetivadas nesse processo, isto é, das faculdades e necessidades resultantes do processo histórico de objetivação e apropriação. Nesse sentido, as relações sociais de dominação geram a alienação do homem perante as objetivações do gênero humano na medida em que ele não pode delas se apropriar (além daquelas necessárias ao lugar em que ocupa na divisão social do trabalho), arrancando-lhe sua vida genérica (MARX, 2010; DUARTE, 1999).

Não obstante, a universalização das relações de produção sob a forma de troca de mercadorias, de valor de troca, no capitalismo, produz também pressupostos para a superação dessas relações sociais alienadas:

[...] a *forma mais extrema do estranhamento*, forma em que, na relação do capital com o trabalho assalariado, o trabalho, a atividade produtiva, aparece em relação com as suas próprias condições e com seu próprio produto, é um ponto de passagem necessário – e, por isso, encerra *em si*, ainda de forma invertida, de cabeça para baixo, a dissolução de todos os *pressupostos limitados da produção*, e, mais ainda, cria e produz os imprescindíveis pressupostos da produção e, em consequência, as condições materiais plenas para o desenvolvimento total, universal, das forças produtivas do indivíduo. (MARX, 2011, p. 687, grifos no original).

O limite do *capital* é que todo esse desenvolvimento procede de modo contraditório, e o aprimoramento das forças produtivas, da riqueza universal etc., do conhecimento etc., aparece de tal forma que o próprio indivíduo que trabalha se *aliena* [*entäussert*]; se relaciona às condições elaboradas a partir dele não como suas próprias condições, mas como condições de uma *riqueza alheia* e de sua própria pobreza. Todavia, essa própria forma contraditória é

evanescente e produz as condições reais de sua própria superação [*Aufhebung*]. (MARX, 2011, p. 723-724, grifos no original).

Para o desenvolvimento livre tanto da genericidade como da individualidade humanas, é fundamental que os homens subordinem suas relações de produção e intercâmbio ao seu controle coletivo e as transformem por meio da superação da sociedade capitalista, suprimindo de toda e qualquer forma de exploração do homem pelo homem. Somente um processo de revolução social levará à realização da emancipação humana (ou do comunismo) enquanto apropriação universal (ou omnilateral) da “essência humana” pelos e para os homens, essência essa que não é senão o conjunto das relações sociais objetivadas decorrentes da atividade vital humana. No lugar da sociedade capitalista, haverá uma nova sociedade na qual “[...] o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos.” (MARX; ENGELS, 2003, p. 46).

Cabe-nos observar que, para Marx e Engels (2007, p. 38, grifos no original), o comunismo não é uma utopia, um ideal ou uma consequência inexorável do processo histórico, essa nova sociabilidade se coloca como uma possibilidade que se funda no desenvolvimento real engendrado pela sociabilidade capitalista. Desse modo, é necessário compreender a lógica desse sistema, pois com o capitalismo, pela primeira vez, criam-se os pressupostos, as condições materiais necessárias para a construção da emancipação humana como uma alternativa que emerge de sua superação. “O comunismo não é para nós um *estado de coisas* [*Zustand*] que deve ser instaurado, um *Ideal* para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual.”.

Na sociedade comunista, é legítimo pressupor que a objetivação e a apropriação, não mais constrangidas às relações sociais alienadas, também se modificarão radicalmente, no sentido de o homem desenvolver e realizar cada vez mais sua essência omnilateral mediante a sua atividade, não mais estranha e hostil a ele (MARX, 2010).

Em suma, vimos que, no processo histórico-social, para o indivíduo se formar enquanto ser humano, não basta apenas nascer biologicamente humano, pois é necessário que ele se objetive nos produtos de sua atividade vital, mediante a apropriação da natureza e das objetivações humano-genéricas produzidas pelos

demais indivíduos ao longo da história, fazendo delas órgãos de sua individualidade. Contudo, em virtude das relações sociais de dominação estabelecidas até este momento, tais objetivações são tanto humanizadoras quanto reprodutoras da alienação, à medida que o indivíduo efetive (ou não) de forma multilateral, universal, a apropriação das objetivações do gênero humano. O fato de a maioria dos indivíduos não se apropriar de uma dada objetivação consiste, por si só, em um indício do nível de alienação presente nas relações sociais.

Um exemplo estarrecedor dessa situação é a sociedade humana dispor de uma produção de alimentos suficiente para suprir toda a população mundial, desperdiçar e perder parte dos alimentos produzidos e ter ainda cerca de 793 milhões de pessoas com desnutrição crônica em 2015 segundo relatório publicado anualmente pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e o Programa Mundial de Alimentos (PMA). Outro exemplo que podemos mencionar é ainda existir, em 2015, cerca de 781 milhões de adultos analfabetos no mundo conforme dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Não obstante, considerando a concreticidade do processo histórico de formação do indivíduo aqui evidenciado, discutiremos, a seguir, sobre o papel da apropriação na ontogênese humana com o intuito de tratarmos dos fundamentos a partir dos quais desvelaremos, posteriormente, a relação entre educação escolar e memória cultural.

3.2 A apropriação na ontogênese humana

Ao estudarmos a memória cultural, observamos seu caráter mediado que se realiza, como nas demais funções psíquicas superiores, a partir do emprego pelo indivíduo de estímulos-meio (signos) do desenvolvimento cultural e do pensamento, o que gera um domínio voluntário e consciente dos processos psíquicos. O indivíduo assimila um signo mnemotécnico que mediatiza o processo de memorização.

Considerando o papel do signo nesse processo, buscamos explorar, na seção anterior, algumas contribuições que a teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev aportaria ao estudo da memória cultural. Dessa forma, constatamos que o principal mecanismo de desenvolvimento humano é o da apropriação dos diferentes tipos e formas sociais de atividade constituídos ao longo da história.

Neste item, visamos tratar do significado que a apropriação assume na ontogênese humana conforme a psicologia histórico-cultural, visto que ele está relacionado à natureza da educação e, em especial, da educação escolar, como discutiremos depois. Embora a apropriação seja o cerne da discussão ora realizada, não podemos obliterar que ela mantém uma relação dinâmica com o processo de objetivação humana, e vice-versa, como abordamos no item anterior.

Em *O desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev (1978) examina a importância da apropriação na formação humana. O psicólogo russo assinala que alguns milênios de história social propiciaram mais conquistas quanto ao desenvolvimento das funções psíquicas do que as centenas de milhões de anos de evolução biológica. Os progressos ocorridos no desenvolvimento das funções psíquicas se acumularam sucessivamente e foram transmitidos às gerações seguintes.

Durante o desenvolvimento ontogênico, o homem efetua não só as aquisições do desenvolvimento biológico, mas também e necessariamente as do desenvolvimento sócio-histórico, que se desenvolveram e se fixaram de um modo completamente distinto da herança biológica. No decurso da história da humanidade, as aquisições humanas obtidas ao longo do desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas se acumularam e se transmitiram de uma geração para outra. Todavia, esse processo só foi possível porque tais aquisições não se fixavam através de particularidades morfológicas, mas sim a partir de uma forma exterior, a saber, a da objetivação nos produtos (materiais ou ideais) da atividade vital humana. Essa nova forma de acumulação e transmissão da experiência sócio-histórica deve seu surgimento ao fato de o trabalho ter um caráter produtivo, constituindo-se como atividade laboral criadora dos homens que é a base sobre a qual as diversas formas de atividade espiritual ou intelectual (artística, filosófica,

científica, religiosa, entre outras) surgem e se desenvolvem na história da sociedade (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988; MARX, 2010).

Na esfera da cultura, a apropriação é o mecanismo pelo qual as gerações herdam as habilidades, capacidades, aptidões historicamente desenvolvidas, como observou Davidov:

As gerações anteriores transmitem às sucessivas não só as condições materiais da produção, mas também as capacidades para produzir as coisas nessas condições. As capacidades são a *memória ativa* que a sociedade tem de suas forças produtivas universais. (DAVIDOV, 1988, p. 41, tradução nossa, grifos nossos).

As gerações humanas fenecem e sucedem umas às outras, porém aquilo que elas produziram é transmitido para as gerações seguintes, que ampliam e aperfeiçoam, por meio de sua atividade, o patrimônio cultural resultante da prática social objetivadora. Segundo Leontiev (1978, p. 165), “[...] a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objectiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do género humano”. Assim sendo, a apropriação da cultura humana (aqui também designada como apropriação da experiência sócio-histórica, ou das aquisições humanas, ou das objetivações humano-genéricas, ou do legado do género humano) é mediadora entre os processos históricos de formação do género humano e do indivíduo.

Desde o nascimento, o indivíduo encontra um mundo objetivo, transformado e produzido pela atividade dos homens, com uma multiplicidade de riquezas acumuladas durante séculos por inúmeras gerações. No decorrer de seu desenvolvimento ontogênico, o indivíduo estabelece relações específicas com esse mundo constituído de objetos e fenômenos culturais que compreendem em si a atividade das gerações precedentes, isto é, das objetivações do género humano. Essa especificidade se caracteriza sobretudo pela natureza desses objetos e fenômenos, bem como pelas condições em que se constituem tais relações. Todavia, esse mundo real, humanizado, que encarna as faculdades humanas historicamente desenvolvidas, não é dado ou percebido imediatamente como tal pelo indivíduo, manifestando-se como um problema a ser solucionado (LEONTIEV, 1978).

De acordo com Leontiev (1978), para a natureza humana dos objetos se revelar ao indivíduo, este deve exercer uma atividade efetiva sobre eles, que seja adequada à atividade neles cristalizada. O mesmo ocorre com os fenômenos objetivos da cultura intelectual elaborados pelo homem, tais como a língua, os conceitos, as ideias, as obras de arte. O processo de apropriação dos objetos ou dos fenômenos culturais implica a assimilação ativa, pelo indivíduo, das ações e operações motoras e mentais neles incorporadas, o que ao mesmo tempo constitui nele a formação ativa de aptidões novas, de funções psíquicas superiores.

Os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais simples, por exemplo, precisam ser descobertos ativamente em sua especificidade pela criança que se depara pela primeira vez com eles. Em outros termos, a criança deve realizar uma atividade prática ou cognitiva que corresponda de modo adequado (o que não significa necessariamente idêntico) à atividade humana materializada em um dado objeto. Nesse sentido, a criança não é simplesmente posta diante do mundo objetivo, uma vez que precisa agir ativa e adequadamente nesse mundo para nele viver (LEONTIEV, 1978).

O desenvolvimento psíquico do indivíduo não consiste em um processo de sua adaptação ao mundo dos objetos e fenômenos, mas sim de apropriação da experiência sócio-histórica acumulada pela humanidade e condensada nos produtos da atividade vital humana. A atividade animal envolve a adaptação ao meio, porém jamais compreende a apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Segundo Leontiev (1978, p. 167, grifos no original), “Estas aquisições são *dadas* ao animal em suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são *propostas* nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia [...]”. O homem precisa se apropriar das aquisições do desenvolvimento histórico para efetivá-las em seu próprio desenvolvimento ontogênico, já que não nasce com elas. Na continuidade desse processo ativo, ele se torna apto para exprimir em si a natureza humana, na medida em que se apropria das faculdades e aptidões resultantes do desenvolvimento sócio-histórico e assim se humaniza, o que se faz possível porque elas têm uma forma exterior.

Assim sendo, o desenvolvimento psíquico dos homens é o resultado do processo de apropriação e do seu inverso, da objetivação das faculdades humanas nos produtos de sua atividade, o que não existe nos animais. Em outros termos, a

apropriação de tais aquisições não ocorreria se o ser humano não se objetivasse em sua atividade, conforme discutimos anteriormente (LEONTIEV, 1978; MARX, 2010).

O psicólogo russo ressalta que a principal diferença entre os processos de adaptação e os de apropriação consiste no fato de:

[...] o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. (LEONTIEV, 1978, p. 169).

A experiência sócio-histórica de que cada indivíduo precisa se apropriar no decurso do seu desenvolvimento ontogênico não é fixada pela hereditariedade nem pode ser identificada com a experiência individual, uma vez que ela se constitui como produto do desenvolvimento de diversas gerações e se transmite através das gerações. Ela se diferencia por seu conteúdo e pelo mecanismo de sua aquisição: a apropriação. Os mecanismos do processo de apropriação engendram novos modos e tipos de comportamento e encerram “[...] a particularidade de ser *mecanismos de formação de mecanismos*” (LEONTIEV, 1978, p. 178-179, grifos no original). É nesse sentido que os estudos de Vygotski (1995, 1996, 2001), Leontiev (1978) e Leontyev (2009) indicam que a apropriação de estímulos-meios, dos signos mnemotécnicos, é o mecanismo por meio do qual a memória mediada se desenvolve.

Assim sendo, na ontogênese humana, a apropriação é o processo pelo qual o indivíduo humano atinge, em seu desenvolvimento, as aquisições do gênero humano, o que no animal é realizado pela hereditariedade no sentido do desenvolvimento das propriedades de sua espécie. Esse processo de apropriação não é o resultado de uma atividade da consciência, mas sim do desenvolvimento das relações do sujeito com o mundo, as quais são determinadas pelas condições sócio-históricas concretas e pelo modo de formação de sua vida nessas condições. Logo, as formações psicológicas são desenvolvidas pelos indivíduos em decorrência das aquisições realizadas durante sua vida e não em razão da ação da hereditariedade biológica (LEONTIEV, 1978).

Nessa perspectiva, as funções e os mecanismos biológicos consistem no substrato material que possibilita o aparecimento das aptidões ou funções psíquicas próprias do homem como ser social, as quais são neoformações psicológicas desenvolvidas mediante o processo de apropriação das objetivações humanas. As faculdades psíquicas humanas não estão potencialmente contidas no cérebro. Conforme observou Leontiev (1978, p. 257, grifos no original), o que o cérebro encerra virtualmente é “[...] a *aptidão para a formação destas aptidões*”. As propriedades biológicas consistem em uma das condições para a formação das funções psíquicas, embora desempenhem um papel indispensável nesse processo. O ouvido verbal, por exemplo, não pode ser deduzido das particularidades morfológicas do ouvido humano, mas sim da existência objetiva da linguagem, com suas propriedades fonéticas (LEONTIEV, 1978).

O mundo de objetos e fenômenos culturais, criado pelo trabalho de inúmeras gerações, constitui uma condição para o processo de apropriação, como discutiremos adiante. Porém Leontiev (1978) esclarece que a ideia de um homem sozinho na presença do mundo de objetos que o circunda consiste em uma hipótese artificial. Na realidade, as relações do indivíduo com o mundo material que o rodeia são mediadas sempre pela relação com os homens, com a sociedade. Elas estão inseridas na comunicação, ainda que o homem se encontre sozinho, como na atividade científica, por exemplo.

Nesse sentido, a criança, por exemplo, é introduzida no mundo dos objetos e fenômenos pelos homens que a orientam nele, uma vez que ela tem de aprender a ser um ser humano na relação com os outros homens. “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifos no original). Cada indivíduo precisa se apropriar das objetivações produzidas no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade por intermédio das relações com os outros homens, em um processo de comunicação com eles.

Enquanto dimensão da atividade coletiva dos homens, Leontiev (1978) explicita que a comunicação (seja na forma exterior inicial, seja na forma de comunicação verbal ou mesmo interior) é outra condição específica e necessária ao processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos e das ações especificamente humanas, elaborados ao longo do desenvolvimento sócio-histórico

da humanidade. Assim, o psicólogo russo nos apresenta um fundamento para analisarmos adiante a função da educação escolar no processo de formação humana.

De acordo com Leontiev (1978, p. 183), na primeira infância, as relações práticas da criança com os objetos circundantes estão incluídas na sua relação com os adultos como comunicação prática inicialmente. Desde o começo essa comunicação tem a estrutura do processo mediatizado, característico de toda atividade humana. Entretanto, nas suas configurações iniciais e rudimentares, ela é mediatizada pelo objeto e não pela palavra, isso acontece devido ao fato de as relações da criança com os objetos que a rodeiam se realizarem sempre com o auxílio do adulto. Este balança o brinquedo que faz barulho, aproxima o objeto da criança, leva o alimento à sua boca com uma colher, entre outros. Destarte, as ações do adulto mediatizam inicialmente as relações da criança com o mundo dos objetos.

Outro aspecto dessas relações se refere ao fato de as ações efetuadas pela criança não se direcionarem apenas ao objeto, mas também ao adulto. No comportamento infantil, ocorre o surgimento do motivo de comunicação quando algumas ações da criança passam a não ser reforçadas somente por seu efeito concreto, mas pela reação do adulto a tal efeito. Verificamos um exemplo dessa questão quando a criança apela ao adulto porque ele deixou de manipular um objeto (LEONTIEV, 1978).

Portanto, desde o início do desenvolvimento do indivíduo, a realidade concreta se lhe apresenta a partir da relação que ele estabelece com o meio social, ou seja, com o seu grupo social, que forma a esfera de sua comunicação direta e exerce influência sobre ele. Essa é a razão pela qual o indivíduo percebe a realidade não só mediante suas características materiais e de seu sentido biológico, como também por intermédio do mundo dos objetos que se lhe manifestam gradativamente em sua significação social a partir da atividade humana (LEONTIEV, 1978).

O psicólogo russo destaca que a linguagem tem um papel decisivo nesse processo, visto que através dela a experiência sócio-histórica pode se generalizar e se transmitir. Como meio de comunicação, a linguagem é condição da apropriação dessa experiência pelos indivíduos e a forma pela qual ela existe na consciência.

Considerando esse papel da linguagem na formação humana, buscamos investigar, na seção anterior, as contribuições da teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin para a compreensão do processo de desenvolvimento da memória cultural.

Desde o início, a apropriação pelo indivíduo das ações intelectuais apresenta a sua particularidade principal: a de se realizar na comunicação. Nas primeiras etapas de desenvolvimento, a comunicação da criança com o adulto se configura como comunicação prática, o que restringe a sua função e as suas possibilidades. Essa limitação decorre do fato de o conteúdo da experiência humana, historicamente constituído, ser generalizado e fixado pela forma verbal. Como decorrência disso, a criança precisa adquirir a linguagem para assimilar a experiência sócio-histórica. “A sua formação [da linguagem] na criança deve necessariamente preceder a aprendizagem em sentido estrito, isto é, o processo que produz a apropriação do saber acumulado socialmente sob a forma do seu reflexo consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 183).

Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra figura para criança como um sinal que guia a sua atividade de orientação sobre os objetos que ela percebe e que lhe possibilita apanhá-los, compará-los e diferenciá-los de outros objetos exteriores similares. Nas etapas ulteriores, com a faculdade de compreensão e de uso da linguagem mais desenvolvida, os processos de aprendizagem assumem também uma forma mais elaborada e a sua função se faz mais complexa. Leontiev (1978, p. 183) observa que “A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de acções interiores cognitivas, isto é, de acções e de operações intelectuais”. Esse é o ponto de partida para a aquisição dos conceitos. Por meio da linguagem, o patrimônio do saber acumulado pela humanidade surge ao indivíduo.

Na primeira seção desta pesquisa, abordamos o processo de interiorização na gênese das funções psíquicas superiores e, mais especificamente, no desenvolvimento da memória cultural, fundamentados nos estudos realizados por Vigotski. Naquela ocasião, observamos que cada função psíquica foi primeiramente externa na conduta coletiva, na medida em que era antes uma forma de colaboração ou interação entre as pessoas, para somente depois ser interiorizada pelo indivíduo, convertendo-se em processo interior de conduta. Cabe-nos agora destacar que essa necessidade de interiorização das ações deriva do fato de que a apropriação das

objetivações do gênero humano, em especial das aquisições do pensamento e do conhecimento humanos, constitui o conteúdo fundamental do desenvolvimento do indivíduo.

Com relação à aquisição das operações mentais, necessárias à apropriação pelo indivíduo dos conceitos, noções, conhecimentos elaborados pela humanidade, é preciso que elas sejam construídas ativamente na criança. Elas surgem primeiramente como ações exteriores com objetos por meio do auxílio direto do adulto, de forma que a criança aprenda a realizá-las sozinha. Na etapa seguinte, as ações passam para a esfera da linguagem, convertendo-se em ações com palavras, com conceitos verbais. Por fim, ocorre uma interiorização das ações que, quando transpostas para o plano mental, sofrem novas modificações e adquirem as características de operações intelectuais em sentido estrito, de atos intelectuais. Evidentemente, esse processo não envolve sempre e de modo obrigatório todas essas etapas, bem como pode apresentar diversos tipos de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

Leontiev (1978) ressalta, ainda, que tal processo tem uma relevância primordial para compreendermos a formação do psiquismo humano, visto que este se desenvolve não como uma aptidão inata ou como uma adaptação do comportamento aos elementos do meio, mas sim enquanto produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos das objetivações humano-genéricas, da experiência sócio-histórica das gerações precedentes. É sobre a base da apropriação das objetivações humanas que o homem desenvolve a progressão criadora do pensamento.

Por conseguinte, embora a linguagem desempenhe uma função crucial no desenvolvimento do homem, o processo de formação do psiquismo na ontogênese humana não se deve à ação dos excitantes verbais em si, mas sim ao processo de apropriação, determinado por todas as condições de desenvolvimento da vida dos indivíduos em sociedade (LEONTIEV, 1978).

O processo de apropriação realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogênico humano – a reprodução nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana [do gênero humano], inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem. (LEONTIEV, 1978, p. 172).

O desenvolvimento psíquico do homem constitui, pois, a reprodução dos tipos de atividade e aptidões historicamente formados, reprodução essa que se realiza por meio do processo de apropriação. Com efeito, o princípio do desenvolvimento humano não consiste na adaptação do homem ao meio, mas sim em exceder os limites postos pelo meio imediato. Ao nascer, o indivíduo encontra a sociedade e o mundo transformado pelo processo sócio-histórico, deparando-se com os meios, aptidões, capacidades e habilidades fundamentais ao desenvolvimento da atividade que medeia a sua relação com a natureza. Para fazer *seus* esses órgãos da individualidade⁵⁴, ele precisa se apropriar deles, entrando em relação com outros indivíduos e com a realidade humana. O processo da ontogênese humana se dá no decorrer dessas relações e, por isso, a humanização demanda o acesso e a apropriação do patrimônio humano-genérico (MARX, 2010; 1996; LEONTIEV, 1978; DAVÍDOV, 1988).

Todavia, nas sociedades de classes, se a maioria dos homens, pertencentes às classes exploradas, é impelida a realizar trabalhos que lhes empobrecem física e espiritualmente, se grande parte deles não tem acesso às objetivações humano-genéricas, as dificuldades desses homens para desenvolver suas capacidades intelectuais não se justificam por uma inadaptação às exigências superiores, mas pela posição que ocupam no conjunto das relações sociais, a despeito de sua vontade. Tal desigualdade entre os homens é produto das condições socioeconômicas que as engendram e não de diferenças biológicas naturais. Leontiev (1978) esclarece que esse fato determina as possibilidades de os homens assimilarem a atividade humana e, concomitantemente, de desenvolverem de forma multilateral ou não a sua natureza humana, os órgãos de sua individualidade.

Dado que as objetivações se fixam nos produtos objetivos da atividade humana, o próprio desenvolvimento humano se transforma, pois se liberta da dependência das leis da evolução, da hereditariedade, acelera-se e surgem novas perspectivas. No entanto, esse fato implica que as aquisições do desenvolvimento histórico possam se apartar daqueles que produzem esse desenvolvimento, como observaram Marx (2010), Marx e Engels (2007), Leontiev (1978), Márkus (1974a),

⁵⁴ Isto é, os meios, aptidões, capacidades e habilidades historicamente constituídos.

Duarte (1999). Essa separação assume a forma de alienação dos meios e produtos do trabalho quanto aos trabalhadores, aos produtores diretos, manifestando-se como propriedade privada, divisão do trabalho e luta de classes. Assim, a alienação é gerada pelas leis objetivas do desenvolvimento da sociedade, em nosso caso do capitalismo, independentes da consciência ou da vontade isolada dos homens.

Embora a humanidade tenha uma produção crescente de riquezas materiais e intelectuais, há uma concentração dessas riquezas pelas classes dominantes, ou seja, uma apropriação privada do patrimônio cultural produzido coletivamente. Dessa forma, a apropriação pelo indivíduo das objetivações elaboradas pela humanidade ao longo do desenvolvimento de sua atividade vital se mantém limitada e unilateral na sociedade capitalista. Como destacou Leontiev:

Esta alienação provocou uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos. Esta ruptura não é todavia eterna, como não são eternas as relações socio-económicas que lhe deram origem. É o problema do seu desaparecimento completo que está no centro dos debates sobre as *perspectivas de desenvolvimento do homem*. (LEONTIEV, 1978, p. 280, grifos no original).

Aqui vale atentarmos para a reflexão feita por Marx (2010) segundo a qual a apropriação da essência e da vida humanas, do legado humano para e pelo homem, não pode ser compreendida no sentido unilateral da posse, do *ter*:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como homem total. [...]. A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. (MARX, 2010, p. 108).

Somente a supressão da propriedade privada e das relações sociais de dominação que ela gera romperá com esse desenvolvimento unilateral e parcial dos indivíduos, criando condições para que o princípio da ontogênese humana se produza plenamente, qual seja: “[...] a reprodução nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-

histórico [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 174). Em outros termos, com a emancipação humana, o indivíduo poderá se apropriar em um sentido cada vez mais universal das objetivações do gênero humano, não se alienando das realizações humanas.

Não obstante, considerando a necessidade de apropriação das objetivações humano-genéricas, da experiência acumulada pela humanidade no decorrer de sua história social, para formação das funções psíquicas especificamente humanas, em particular da memória cultural, objeto desta pesquisa, podemos indagar: qual seria o papel da educação escolar no processo de formação humana? Essa é uma questão que abordaremos no próximo item.

3.3 Intersecção entre educação escolar e memória cultural

Para tratarmos da relação entre educação escolar e memória cultural, consideramos necessário discutir primeiramente a concepção de educação que fundamenta esta análise. Conquanto formalmente educação e formação humana, termos presentes no título da última seção desta tese, possam ser consideradas como sinônimos, na realidade concreta a educação pode se realizar como formação, mas também como deformação do homem. Daí a necessidade de analisarmos em que dimensão a educação se configura como um processo de formação humana, visando o estabelecimento de um enfoque afirmativo da educação escolar no desenvolvimento humano.

Tendo como referência essa questão acerca do caráter formativo e humanizador da educação, elaboramos o primeiro item desta seção no qual discutimos o que constitui o homem como ser humano perante os demais seres vivos, isto é, o que caracteriza a natureza humana. Assim, vimos que o trabalho é o ato ontológico fundante do ser social, pois o homem não vive sob um processo de adaptação às contingências da natureza, como os demais animais, ele a transforma intencional e ativamente para satisfazer suas necessidades, produzindo as objetivações humanas. Nesse processo, ele transforma a si próprio, desenvolvendo as faculdades humanas. Com efeito, o homem produz a natureza humana pelo trabalho, essa não se encontra apartada da atividade histórica dos seres humanos.

A atividade vital humana envolve a dinâmica entre a objetivação e a apropriação, na medida em que o homem se apropria da natureza para transformá-la e se objetiva nos produtos (materiais ou não) de sua atividade, sendo que as objetivações serão posteriormente objeto de apropriação num processo contínuo e cumulativo. Consequentemente, cada indivíduo tem de se apropriar das objetivações produzidas pelas gerações precedentes no decorrer de seu desenvolvimento ontogênico para a formação das aptidões, capacidades e habilidades humanas historicamente constituídas conforme analisamos no segundo item desta seção. A apropriação se constitui como o mecanismo por meio do qual o indivíduo alcança as aquisições do gênero humano em seu desenvolvimento. No entanto, destacamos que esse processo pode se realizar de modo mais unilateral e limitado, ou mais multilateral e pleno, dependendo das condições sociais de existência.

Ora, se reconhecemos o trabalho como a essência da natureza humana, na esteira de Marx e Engels, ele se torna a referência ontológica para a compreensão da educação como formação humana, tal como observa Saviani:

O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material. (SAVIANI, 2012a, p. 132).

Ainda de acordo com o pesquisador brasileiro, essa perspectiva não conclui por uma identificação entre trabalho e educação, eliminando suas especificidades, mas sim reconhece que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações dentro de uma unidade (SAVIANI, 2012a). Nesse sentido, ressaltamos que o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do homem que leva à complexificação do ser social, donde emerge o âmbito da educação, fundamental para a formação humana, na medida em que constitui uma mediação entre o indivíduo e o gênero humano.

A natureza da educação envolve, por sua vez, a apropriação de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, das objetivações humano-genéricas necessárias à humanização do homem e à sua continuidade como ser genérico. Nessa perspectiva, a atividade educativa é

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto 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 e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

A especificidade da educação é produzida quando o indivíduo singular se apropria da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens, ou seja, quando o indivíduo se apropria da experiência sócio-histórica necessária à sua formação como ser humano. Como esclarece Duarte (2012), “[...] a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação”. A dialética da objetivação e da apropriação, presente na concepção marxiana do processo histórico de humanização, está subjacente a essa definição.

No primeiro item desta seção, constatamos que a atividade vital humana envolve a dinâmica entre a objetivação e a apropriação, uma vez que o homem se apropria da natureza para transformá-la e se objetiva nos produtos (materiais ou não) de sua atividade, de modo que as objetivações produzidas serão posteriormente objeto de apropriação num processo contínuo, cumulativo e cada vez mais complexo.

Assim sendo, cada indivíduo tem de se apropriar das objetivações produzidas pelas gerações precedentes no decorrer de seu desenvolvimento ontogênico para a formação das aptidões, capacidades e habilidades humanas historicamente constituídas, conforme analisamos no segundo item desta seção. A apropriação se constitui como o mecanismo por meio do qual o indivíduo alcança as aquisições do gênero humano em seu desenvolvimento. Vale agora destacarmos que para a realização desse processo de apropriação das objetivações humano-genéricas faz-se imprescindível a educação e, em especial, a educação escolar, dada a crescente complexificação da sociedade, como abordaremos adiante.

Saviani (2003) evidencia em sua definição de educação a necessidade de identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos a fim de humanizá-los. Isso significa que precisamos discernir aquilo que se constitui

como fundamental à humanização do homem, isto é, as objetivações que integram o patrimônio cultural da humanidade, as quais, embora elaboradas em uma época e em condições sociais determinadas, excedem os limites de seu tempo. O pesquisador brasileiro propõe a noção de *clássico* como critério para seleção de conteúdos do trabalho pedagógico e adota esse termo não como sinônimo de tradicional ou em oposição ao moderno, mas como aquilo que perdurou no tempo, sobrepujando o momento de sua formulação e se firmando como essencial à formação humana.

Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Não se trata, portanto, da socialização de qualquer tipo de conhecimento, mas sim do conhecimento universal, objetivo, sistematizado e representativo das máximas conquistas científicas, artísticas e filosóficas da humanidade, o qual “[...] expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais.” (SAVIANI, 2003, p. 57-58).

No que concerne ao segundo aspecto da especificidade da educação, a identificação de formas mais propícias para o desenvolvimento da atividade educativa, Saviani (2003) refere-se à organização de meios (conteúdos, procedimentos, tempo, espaço) por meio dos quais cada indivíduo apropriar-se-á da humanidade produzida historicamente.

O desenvolvimento histórico consiste no processo por meio do qual o homem produz a sua existência no decorrer do tempo, de modo que a educação tem sua origem nesse processo. Ao transformar a natureza pelo trabalho, o homem constrói o mundo humano, cultural. Dessa maneira, o processo de formação humana se constitui histórica e socialmente, estando relacionado às formas concretas de educação em cada sociedade (SAVIANI, 2003).

Como destacaram Lima e Jimenez (2011), em resposta à necessidade universal de continuação do gênero humano no processo de reprodução social,

surge a educação que, por meio da transmissão e da apropriação das objetivações do gênero humano em cada momento concreto, contribui para a formação do indivíduo como integrante do gênero. Não obstante, a complexificação da atividade vital humana, com a divisão do trabalho, a propriedade privada e a divisão de classes, atua sobre a educação e transforma a sua constituição inicial, o que a faz passar também por um processo de complexificação.

No modo de produção comunal, também chamado “comunismo primitivo”, quando os homens produziam e se apropriavam coletivamente dos meios de existência, exercendo a posse comum dos meios de produção, “[...] a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar, de se educar.” (SAVIANI, 2003, p. 94). Assim, a educação ocorria de forma espontânea e difusa. Nessa fase inicial, diante de níveis escassos de desenvolvimento, a educação não demandava formas para além da convivência, identificando-se com a vida.

Com a divisão do trabalho e o surgimento da forma privada de apropriação da terra, há a separação dos homens em grupos antagônicos. Dessa forma, surgem os proprietários que, ao dispor da posse da terra, colocam os não-proprietários para trabalhar. No caso do modo de produção antigo ou escravista, os escravos trabalhavam para garantir a sua existência e a dos senhores. A propriedade privada e a divisão social do trabalho propiciam, tanto no modo de produção antigo como no medieval ou feudal, a origem de um grupo social ocioso, que não depende do seu próprio trabalho para sobreviver. Considerando que a natureza humana é definida pela atividade vital, por meio dela o homem continua garantindo a sua existência, porém a posse da terra possibilitou aos proprietários viver do trabalho alheio. Diante dessa conjuntura, ocorre o surgimento da escola para essa pequena parcela da população que não se ocupa com a atividade de produção das condições materiais de existência (SAVIANI, 2003, 2007).

Saviani (2007) destaca que essa divisão dos homens em grupos antagônicos engendrou uma cisão também na educação. A partir de então, passa a existir tipos distintos e separados de educação: um para os filhos dos proprietários, visava a educação de homens livres e focalizava as atividades intelectuais, a arte da palavra, as atividades físicas de cunho lúdico ou militar; outro para os filhos dos não-

proprietários, era a educação dos escravos e serviçais realizada no próprio processo de trabalho.

Esse primeiro tipo de educação originou a escola. O significado da palavra “escola” revela sua origem: na sua acepção em grego, escola significa o local do ócio, destinado àqueles que dispunham de tempo livre; na expressão latina *otium cum dignitate*, “ócio com dignidade”, utilizada na Idade Média, há uma compreensão semelhante que envolve a ideia de emprego do tempo livre de modo digno e nobre. Com o surgimento da escola na Antiguidade, desenvolveu-se uma nova modalidade de educação – a escolar, que progressivamente passou a ser reconhecida como a educação, consolidando essa cisão entre educação e trabalho (SAVIANI, 2003, 2007).

Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antigüidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007, p. 156).

Não obstante, a escola enquanto modalidade de educação nas sociedades antiga ou escravista e medieval ou feudal constitui-se como uma forma secundária e complementar, pois havia um exíguo grupo de proprietários e uma grande quantidade de não-proprietários. A modalidade preponderante de educação era ainda o trabalho, uma vez que a maioria das pessoas se educava a partir de sua experiência no processo de trabalho, e só uma minoria ingressava na escola (SAVIANI, 2003).

No entanto, esse caráter secundário da forma escolar de educação está relacionado ao modo de produção daquelas sociedades e não deve ser interpretado como se tais sociedades tivessem gerado objetivações secundárias ao desenvolvimento do gênero humano, conforme elucidou Duarte (2012). Basta observarmos a riqueza das objetivações produzidas na Antiguidade Clássica.

A passagem à sociedade capitalista suscitou mudanças profundas nas relações entre produção material, produção do conhecimento e sua apropriação. No período moderno, em virtude do desenvolvimento das forças produtivas no feudalismo e da acumulação de recursos por meio das atividades mercantis, os

meios de produção tomam a forma de capital, o que engloba os diversos instrumentos de trabalho e a terra (deslocada agora da condição de principal meio de produção). A classe burguesa (ou capitalista) transfere o eixo do processo produtivo para a cidade e a indústria. Além disso, ao contrário dos proprietários de terra, a burguesia

[...] é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital. Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. Nesse quadro, surgem as cidades como local determinante das relações sociais. (SAVIANI, 2003, p. 96).

Assim, o domínio de uma cultura intelectual, ainda que limitado, converte-se em uma necessidade geral posta pela própria dinâmica da sociedade capitalista. Em outros termos, um conjunto de conhecimentos básicos, que implica o domínio dos códigos escritos, constitui um requisito para todos. A universalidade da escola básica se torna, portanto, uma exigência na sociedade moderna. Nesse sentido, a escola passa a ser a modalidade dominante de educação, visto que é o principal instrumento para possibilitar o acesso a essa cultura intelectual, produzida de forma sistemática e deliberada (SAVIANI, 2003, 2007).

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, *a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola*. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países [do capitalismo] assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159, grifos nossos).

Dessa forma, a universalização da escola elementar, sob o capitalismo, propicia aos indivíduos a socialização dos modos de convivência da sociedade moderna e um nível mínimo de qualificação para integrar o processo produtivo.

Não obstante, embora surja por causa da divisão de classes e seja influenciada pelos interesses de classe, o *telos* da educação escolar mantém sua relação com o da educação em sentido amplo, de modo que a escola desponta como a agência de socialização das objetivações humanas e de reprodução social. Dialeticamente, nessa contradição, residem as possibilidades e os limites da educação escolar.

Anteriormente, vimos que a natureza humana não é dada ao homem pela hereditariedade biológica, mas é produzida por ele a partir de sua atividade vital, que como elemento fundante e determinante da vida humana também o é da educação. No decorrer do processo histórico, a atividade educativa se desenvolveu como um tipo específico de atividade direcionada à formação humana. Se a educação em sentido amplo não se resume à modalidade escolar, também é legítimo constatar que a educação escolar se tornou a forma socialmente dominante de atividade educativa, como explicitou Saviani (2003, 2007).

Em virtude do caráter contraditório do processo de reprodução da sociabilidade capitalista, como explicita Duarte (2012, p. 44), “[...] é gerada a necessidade social da educação para-si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção”. Por um lado, o capitalismo instaura a fase em que a educação escolar se torna o modo dominante de formação humana, por outro, isso ocorre em um processo histórico concreto no qual as relações sociais de dominação não possibilitam o pleno acesso às conquistas produzidas pela humanidade. Assim como a socialização dos meios de produção só pode acontecer com a superação do capitalismo, a socialização mais plena das objetivações humanas pela escola, ainda que decorrente de uma necessidade produzida socialmente pelo capitalismo, não se realizará integralmente nele. Essa orientação rumo ao processo de humanização dos indivíduos e os obstáculos que se interpõem à sua realização na sociedade capitalista aponta para a necessidade de superação dessa forma de sociabilidade.

Na atualidade, o ideário educacional da escola na sociedade capitalista sofre uma influência significativa do lema “aprender a aprender”, edificado pela

pedagogia nova, mas reeditado e revitalizado pelas pedagogias contemporâneas, denominadas por Duarte (2010) como pedagogias do “aprender a aprender”, a saber: o construtivismo (baseado na epistemologia genética de Jean Piaget), a pedagogia das competências (de Philippe Perrenaud), a pedagogia do professor reflexivo (de Donald Schön) e a pedagogia de projetos (de William Heard Kilpatrick).

Considerando que não tencionamos realizar uma análise das pedagogias adotadas pela escola, mas tão somente identificar, de modo geral, suas principais tendências na atualidade, abordaremos apenas alguns aspectos compartilhados pelas pedagogias contemporâneas no tocante ao papel do conhecimento na educação escolar, uma vez que ele está relacionado à própria função da escola no processo de transmissão e de apropriação das objetivações humanas.

De acordo com Duarte (2010), as pedagogias contemporâneas difundem, nem sempre de forma explícita, a ideia de negação da perspectiva da totalidade, isto é, partem do princípio de que a realidade humana seria formada por fragmentos ligados por eventos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional, e não por relações marcadas pela totalidade social. Disso deriva um dos princípios fundamentais dessas pedagogias: o relativismo. As pedagogias contemporâneas apresentam um relativismo epistemológico ao assumir que:

[...] o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. (DUARTE, 2010, p. 35-36).

Ao relativismo epistemológico, associa-se um relativismo cultural segundo o qual o mundo é formado por diversas culturas, cada uma se expressa de forma distinta, com seus valores, práticas, crenças, ideias e concepções de mundo. Logo, um conhecimento não deveria ser considerado correto ou errado em si mesmo, mas a depender do exame de suas funções e seus significados dentro de uma dada cultura. Ademais, cria-se uma imprecisão quanto ao modo como se delimita uma cultura (há desde uma cultura ocidental ou oriental, popular ou de elite, branca ou negra, dos gays, das instituições, etc.). Ora, esse relativismo cultural, como analisa

Duarte (2010), afeta diretamente o currículo escolar, provocando a sua fragmentação e, no limite, conduzindo ao seu desaparecimento, pois se perde o critério de relevância e veracidade para a definição dos conteúdos do currículo, nem se tem a categoria de cultura humana como referência para todos, se o que existe são apenas inúmeras culturas particulares, de tal sorte que se dilui o currículo. O relativismo em suas formas epistemológica e cultural conduz a uma ausência de referências para a determinação do que a escola necessita ensinar às novas gerações.

Outra ideia difundida pelas pedagogias contemporâneas passa a ser a adoção do cotidiano do aluno como referência central para as atividades escolares. Em outros termos, apenas os conteúdos que tenham uma utilidade prática no cotidiano dos alunos são vistos como significativos e relevantes. Aliado a esse utilitarismo, está o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento possui valor quando pode ser utilizado para a resolução de problemas da prática cotidiana. Nesse sentido, o conhecimento se resume a um instrumento de resolução de problemas, sendo que a prática cotidiana definiria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Na atualidade, essa concepção é chamada aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Segundo Almeida (2009), com a redução do conhecimento à experiência imediata, ocorre uma sistematização abstrata da prática, de modo que se passa a prescindir da teoria. Para Duarte (2010, n.p.), uma das consequências mais graves dessa restrição da validade do conhecimento ao critério de sua utilidade na prática cotidiana “[...] é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

Essa supervalorização do cotidiano leva a outra supervalorização, segundo Duarte (2010), no tocante a um tipo de conhecimento delimitado como conhecimento tácito (por Michael Polanyi), que se caracteriza como pessoal, espontâneo, intuitivo, não verbalizado, circunstancial, próprio das formas de percepção e reflexão da prática cotidiana.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. (DUARTE, 2010, p. 38).

Duarte (2010, 2003) esclarece que o conhecimento tácito acarreta uma desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, deslocando-o para uma posição secundária e periférica nos currículos escolares. Além disso, esse esvaziamento do conhecimento conduz também ao esvaziamento do trabalho do professor, ainda que pedagogias como a do professor reflexivo afirmem o contrário, conforme analisou Facci (2004). Se o professor não se apropria dos conhecimentos científicos a fim de sua socialização com os alunos, bem como da reflexão sobre sua prática, sua própria função é esvaziada e desvalorizada em decorrência desse processo.

Essas ideias postuladas pelas pedagogias contemporâneas, cujo núcleo definidor reside na reedição e revitalização do lema “aprender a aprender”, são caracterizadas como “concepções negativas sobre o ato de ensinar” por Duarte (1998, 2001), uma vez que operam uma desvalorização da transmissão do conhecimento objetivo; uma diluição do papel da escola como espaço destinado à socialização desse conhecimento; um esvaziamento da função do professor como aquele que ensina o conhecimento na busca de que o aluno supere sua compreensão imediata do mundo material ou empírico, possibilitando-lhe compreender o conjunto do processo histórico e se reconhecer como sujeito desse processo.

As pedagogias contemporâneas, cada qual com suas especificidades, têm em comum a defesa de uma escola direcionada à preparação do estudante ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania. Conforme analisa Almeida (2009), elas não se contrapõem à lógica do capital, pelo contrário, visam o preparo dos indivíduos segundo as exigências do processo de sua adaptação às relações sociais alienadas e alienantes que regem o capitalismo. Desse modo, tais pedagogias empreendem um esvaziamento da atividade educativa escolar destinada às classes dominadas, convertendo-a em um processo sem conteúdo. Para Duarte (2001, p. 9), “Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.”.

Na direção da superação desse ideário defendido pelas pedagogias contemporâneas, destacamos a necessidade de resgatar o *telos* da educação escolar. A escola é a instituição cuja função consiste na socialização do patrimônio científico e cultural humano, desenvolvendo um ensino que promova a apropriação

progressiva desse legado e possibilite, a cada indivíduo, a compreensão do conjunto do processo histórico, permitindo-lhe perceber-se como sujeito desse processo, capaz de realizar a sua transformação.

Compete à educação escolar o planejamento, a seleção e a organização do conhecimento objetivo relativo às objetivações humanas para sua apropriação pelos alunos no espaço e tempo escolares, bem como o provimento dos recursos necessários para que os alunos apreendam esse conhecimento não só como resultado, mas também como processo de produção e suas tendências de transformação (SAVIANI, 2003).

Diante da especificidade da atividade educativa, as atividades realizadas na escola ao mesmo tempo que demandam processos de memorização, propiciam o desenvolvimento da memória cultural ao socializar as objetivações humanas, disponibilizando recursos mnemotécnicos, sobretudo a língua escrita, a qual se torna um dispositivo externo de memória.

Essa relação entre escolarização e uma sólida formação mnêmica é identificada também pelas pesquisas neurocientíficas⁵⁵. Conforme Izquierdo (2010), estudos indicam que a incidência e a gravidade do mal de Alzheimer, principal doença que afeta a memória, estão relacionadas ao nível de escolarização do indivíduo, independente de outros aspectos relativos a seu nível socioeconômico. A doença de Alzheimer tem uma ocorrência cinco ou seis vezes superior em pessoas menos instruídas (com primário incompleto ou menos) em relação às pessoas mais instruídas (com pós-graduação), o mesmo ocorre no tocante à gravidade relativa da doença. A escolarização desponta, assim, como fator interveniente na saúde.

Não obstante, qualquer desenvolvimento intelectual e prático, bem como qualquer processo de ensino ou de aprendizagem não se tornam possíveis sem a atuação da memória humana. Para a preservação das objetivações humano-genéricas das gerações passadas e sua apropriação por outras gerações no processo educativo, a memória cultural é uma condição imprescindível. A acumulação da experiência humana depende de sua fixação pela memória e pelos diversos instrumentos culturais de memória criados pela humanidade, dentre os quais destacamos a língua escrita.

⁵⁵ Para maiores detalhes, confira: IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira Et Lent, 2010.

Nesta pesquisa, constatamos que quanto mais a atividade humana se complexifica no decorrer do desenvolvimento histórico, maior também se torna a necessidade de se apropriar das conquistas do gênero humano, de dominar os processos mnemônicos que possibilitem sua conservação e de socializar tais conquistas com as demais gerações, especialmente por meio da educação escolar.

Com as investigações da psicologia histórico-cultural sobre a função psíquica superior da memória, vimos que, na ontogênese humana, o indivíduo desenvolve-se do uso ao domínio da memória, da mneme à mnemotécnica. Para tanto, o signo e seu modo de emprego na estrutura superior é o fator determinante de todo o processo. A memória mediada tem o início do seu desenvolvimento a partir da introdução voluntária e intencional de signos externos como meios auxiliares de memorização, o que permite compreender sua origem social. No decurso do seu desenvolvimento, o indivíduo se apropria dessas formas coletivas de conduta a partir da interação com as pessoas de seu entorno e somente depois passa a aplicá-las em sua própria conduta.

Ora, os signos mnemotécnicos são antes formas de relações sociais, de comunicação. Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, sustentamos nesta tese que os signos assumem esse papel de instrumento mediador no processo de memorização porque a linguagem humana é constituída dialogicamente por meio de um prolongado intercâmbio social entre os membros de uma coletividade, ou seja, da interação entre os interlocutores no processo social de comunicação. O próprio signo resulta do consenso entre indivíduos socialmente organizados no processo de comunicação, surgindo no diálogo social.

Desde o processo de aquisição da língua materna, passando pela educação escolar e contemplando todas as esferas da vida e da atividade humana, cada indivíduo se forma por intermédio de um processo de apropriação, mais ou menos criador, do universo das palavras alheias, dos enunciados dos outros. Esse processo está alicerçado na constituição dialógica da linguagem que compõe uma das circunstâncias histórico-culturais a partir das quais o signo pode atuar como estímulo-meio na memória mediada, bem como o processo educativo de formação humana pode se desenvolver.

Ancorados nos trabalhos do Círculo, depreendemos também que a herança cultural da humanidade está consolidada nas formas objetivas da própria cultura. Assim, ao preservar esse acervo cultural das gerações passadas, a memória mediada possibilita que as potencialidades semânticas, conservadas nas formas culturais (em suportes de memória como a escrita), mas ainda não conscientizadas, exploradas ou utilizadas, possam ser descobertas, apropriadas e mesmo transformadas criativamente pelas gerações futuras. A memória cultural tem, pois, uma função crucial não só para o armazenamento e a reprodução da experiência humana, mas também para a sua renovação criadora no devir da humanidade.

Os gêneros do discurso, enquanto tipos de enunciados relativamente estáveis desenvolvidos em um dado âmbito da atividade humana, captam tanto a unidade das formas típicas de enunciados em meio à diversidade dos diálogos da comunicação social, como a dinamicidade das esferas da atividade humana. Destarte, os gêneros discursivos, juntamente com os enunciados, convertem-se em correias de transmissão da história da sociedade para a da língua, encerrando uma memória cultural do modo como as experiências humanas se transmitem entre as gerações.

Com base no Círculo de Bakhtin, compreendemos que os gêneros do discurso preservam e acumulam formas de visão e de apreensão da realidade por meio de um conjunto complexo de recursos e potencialidades neles contidos. Dessa perspectiva, sobressai a importância da linguagem como instrumento de fixação da memória cultural (externa e interna), como também da inter-relação entre memória e imaginação nas esferas de comunicação cultural complexa, uma vez que a criação de algo novo requer a apropriação e a renovação criadora daquilo que já existe.

Para criar um romance é necessário ver a vida de um modo que ela possa tornar-se uma história [*fabula*] de romance, é necessário aprender a ver, em larga escala, as novas ligações e direções da vida que são mais profundas e mais amplas. Existe um abismo entre a capacidade de capturar a unidade isolada de uma situação cotidiana ocasional e a capacidade de compreender a unidade e a lógica interior de uma época inteira. Pela mesma razão, há um abismo entre a anedota e o romance. Porém, o domínio da época em seus diferentes aspectos – familiar e cotidiano, social ou psicológico – acontece em uma ligação ininterrupta com os meios de sua representação, isto é, com as principais possibilidades de construção do gênero. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 199, grifos no original).

Os escritores da literatura são notórios no exercício de renovação criadora desses recursos e potenciais acumulados nos gêneros. Entretanto, por que não encontramos esse exercício intencional de transformação criadora amplamente disseminado entre a população? Segundo os fundamentos estudados nesta tese, julgamos que isso não ocorre em virtude de a apropriação das objetivações humanas preservadas pela memória mediada e por seus diversos dispositivos culturais constituir uma condição para o processo de criação/imaginação. Sendo a escola o principal meio de acesso a tais objetivações e diante das contradições que incidem sobre ela, como a difusão do ideário das pedagogias contemporâneas, com sua defesa de uma educação centrada no cotidiano e nas necessidades imediatas e pragmáticas dos alunos e, por consequência, com a desvalorização do conhecimento científico, não é improvável que parte da população sequer se aproprie dos gêneros secundários, quanto mais tenha condições de transformá-los.⁵⁶

Um falante ou um escritor não usará plena e criativamente um determinado gênero do discurso sem antes dominar essa forma típica de enunciado. Considerando que os gêneros secundários são fundamentalmente escritos, pois envolvem situações de comunicação mais complexa, essa condição vai ao encontro da necessidade de uma educação escolar que possibilite aos alunos não apenas o acesso a rudimentos da língua escrita, mas ao seu efetivo aprendizado, viabilizando a apropriação do patrimônio cultural humano donde emergem tais gêneros.

De acordo com os estudos da psicologia histórico-cultural, discutimos anteriormente que o processo de desenvolvimento humano segue o de aprendizagem, esclarecendo que nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, mas apenas aquela que é fruto de um ensino que se adianta ao desenvolvimento real da criança, fazendo-o avançar e suscitando nele novas formações. Cabe-nos agora destacar que, no interior da educação, a modalidade escolar têm um papel crucial para as funções psíquicas superiores, uma vez que por meio do ensino ela propicia, de modo intencional, a apropriação das objetivações humano-genéricas que engendram o desenvolvimento dessas funções, com destaque para a apropriação da língua escrita.

⁵⁶ Para não mencionarmos os problemas relativos à falta de infraestrutura de muitas escolas públicas e de incentivo e valorização da carreira docente, no caso de países subdesenvolvidos como o Brasil.

Por essa razão, o salto na direção da conquista da memória mediada durante a idade escolar, observado nas investigações de Vigotski e Leontiev, decorre não só do desenvolvimento da linguagem⁵⁷, mas também do influxo do ensino sistematizado na educação escolar. Por outro lado, a falta de domínio dos gêneros secundários e, por extensão, dos potenciais semânticos que eles preservam está também relacionada às limitações e deficiências da educação escolar, especialmente no que se refere à apropriação das obras que integram o patrimônio humano e dos gêneros discursivos com os quais elas operam.

Nessa perspectiva, evidenciamos como necessária a defesa da função social da escola como espaço privilegiado para a socialização das objetivações humano-genéricas, sob a forma de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades – concepção essa alicerçada na pedagogia histórico-crítica. Como argumenta Duarte (2001), isso não significa a defesa de uma educação intelectualista ou a restrição da luta educacional a uma demanda por maior ou menor quantidade de conteúdos.

A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. (DUARTE, 2001, p. 9).

Nesse sentido, esclarecemos que a luta por uma escola que efetivamente realize seu caráter humanizador situa-se no interior da luta pela superação da sociedade capitalista. No caso da educação escolar, essa luta passa, entre outros, pela oposição: a uma educação direcionada à cultura presente no cotidiano dos alunos como referência principal para as atividades educativas, limitação essa alienante na medida em que distancia o ser humano de sua relação com as objetivações humano-genéricas; a uma educação centrada nas necessidades imediatas e pragmáticas dos alunos, que não possibilita o desenvolvimento de suas

⁵⁷ Como tratamos anteriormente, o indivíduo se apropria dos signos mnemotécnicos no processo de comunicação com as pessoas ao redor.

necessidades para além do cotidiano⁵⁸ alienado; a uma educação fundada em uma concepção de conhecimento como algo fragmentado, relativo, subjetivo, que conduz a uma desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico e, no limite, ao esvaziamento da atividade educativa escolar (DUARTE, 2001; 2010; FACCI, 2004).

Essa oposição tem como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos ao conceber como finalidade da atividade educativa, tanto no sentido amplo de educação como no sentido estrito da educação escolar, a socialização da humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. Nesse sentido, buscamos a defesa radical do papel da escola, na direção de possibilitar aos alunos transcender seus horizontes mediante um processo de apropriação das objetivações humanas na forma de elementos culturais que gerem nos alunos necessidades superiores em busca de um desenvolvimento mais multilateral e pleno de sua individualidade (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2001).

Contrariamente às concepções pedagógicas de caráter imediatista e pragmático, salientamos que a pedagogia histórico-crítica considera professor e alunos como indivíduos concretos, sínteses de múltiplas determinações, e não se pauta por seus interesses imediatos:

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa

⁵⁸ Baseados em Heller (1987), compreendemos a vida cotidiana como o conjunto das atividades orientadas à reprodução do indivíduo (do homem singular), em oposição às atividades não cotidianas, direcionadas à reprodução da sociedade, às objetivações humano-genéricas. Nesse sentido, tal concepção de cotidiano não é sinônimo daquilo que ocorre no dia-a-dia, visto que um cientista pode desenvolver uma pesquisa diariamente até a sua finalização, porém essa atividade pertence à esfera não cotidiana, considerando que visa atender uma necessidade da sociedade. Segundo Heller (2014), toda vida cotidiana caracteriza-se por ser heterogênea, hierárquica, espontânea, pragmática, econômica, fundamentada em juízos provisórios, na ultrageneralização e na imitação. Embora tais tendências tornem a vida cotidiana um terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada, para isso depende das condições histórico-sociais existentes. No entanto, quando há uma cisão entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo ocorre a alienação, com a expansão da cotidianidade alienada para as demais esferas sociais.

precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI, 2012b, p. 80).

Em razão da sua origem e da sua função na totalidade social, sob nenhuma hipótese consideramos que a educação tanto no sentido geral como na modalidade escolar possa gozar de uma autonomia absoluta, o que conduziria a uma fetichização do fenômeno da educação, ou de uma dependência absoluta no tocante à totalidade social, compreendendo a escola exclusivamente como um mecanismo de reprodução das relações sociais de dominação.

Dado o caráter contraditório da sociedade capitalista, consideramos necessário lutar em defesa de uma educação escolar, nos espaços existentes no seio dessa sociedade, ainda que eles sejam limitados, que propicie a apropriação do desenvolvimento alcançado pelo conjunto da humanidade. Apesar de uma formação omnilateral só ocorrer em uma sociedade emancipada, como discutiremos adiante, a necessidade dessa formação já está posta na sociedade atual. Ademais, se os homens são produtos das circunstâncias, também são os responsáveis por modificá-las (MARX, 1974).

Em oposição à realidade da alienação humana, emerge a exigência de uma formação omnilateral que promova um desenvolvimento mais pleno e universal das faculdades, aptidões e capacidades humanas. No entanto, para que isso ocorra, Marx e Engels (2007) evidenciam que a totalidade existente de forças produtivas tem de ser apropriada pelos indivíduos, que não estariam mais subsumidos à divisão social do trabalho e à propriedade privada. Trata-se, portanto, do desenvolvimento livre dos indivíduos em uma sociedade emancipada.

Somente nessa fase a autoatividade coincide com a vida material, o que corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos até se tornarem indivíduos totais e à perda de todo seu caráter natural; e, assim, a transformação do trabalho em autoatividade corresponde à transformação do restrito intercâmbio anterior em intercâmbio entre os indivíduos como tais. Com a apropriação das forças produtivas totais pelos indivíduos unidos, acaba a propriedade privada. Enquanto na história anterior uma condição particular aparecia sempre como acidental, agora se tornou acidental o isolamento dos próprios indivíduos, a aquisição privada particular de cada um. (MARX; ENGELS, 2007, p. 74).

Nos *Grundrisse*, Marx discute como, no mundo moderno, a produção desponta como finalidade do ser humano e a riqueza, como objetivo da produção. Na sequência, o autor alemão indaga o que é a riqueza, despida de sua limitada forma burguesa, “[...] senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerada pela troca universal?” (MARX, 2011, p. 646).

De acordo com Manacorda (2007), na obra marxiana, o homem omnilateral aparece como uma totalidade de disponibilidades, resultante de um processo histórico de autocriação:

A apropriação individual [...] de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico. O homem aparece agora universalmente disponível [...] nas exigências humanas. (MANACORDA, 2007, p. 92).

Como decorrência dessa nova forma de sociabilidade, o indivíduo passa a ter condições de se apropriar de modo mais livre e multilateral das objetivações humano-genéricas, de modo que seu desenvolvimento corresponda, de forma mais universal possível⁵⁹, ao do legado do gênero humano, contribuindo para a sua reprodução.

Não obstante, sem obliterar que a educação escolar seja parte do processo de reprodução da sociabilidade capitalista, incidindo sobre a escola as contradições inerentes à sociedade de classes, consideramos que nem por isso ela deixa de representar um avanço histórico no que tange ao processo de formação humana, pois se constitui como agência que atende a necessidade de apropriação das objetivações humanas por parte das novas gerações. Esse é o *telos* da educação escolar no processo de humanização e é a partir dele que a escola pode contribuir para autoconstrução do homem, formando indivíduos capazes de compreender o conjunto do processo histórico, identificar-se como sujeitos desse processo e realizar a sua transformação.

⁵⁹ A escolha do adjetivo *possível* não é aleatória, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo nunca será idêntico ao desenvolvimento do gênero humano devido à constante produção de novas objetivações que geram novas necessidades num processo contínuo e cumulativo, mas também em constante transformação no decorrer do tempo, o que impulsiona a elevação da individualidade a novos patamares.

Se reconhecermos que, na sociedade capitalista, o desenvolvimento do gênero humano caminha em um sentido cada vez mais universal e livre, resultado da atividade objetivadora do trabalho, ao mesmo tempo em que a maioria dos indivíduos não consegue se apropriar das objetivações humanas senão de forma unilateral, deformada e empobrecida, podemos observar que essa contradição incide agudamente na educação escolar, entre outros aspectos, mediante a desvalorização do conhecimento científico e do esvaziamento da própria atividade educativa convertida em um processo sem conteúdo.

Nesse sentido, consideramos que explicitação dessa contradição entre o desenvolvimento do gênero humano e o alcançado pelos indivíduos, bem como a defesa da função social da escola e a articulação da atividade educativa com a luta pela superação da sociedade capitalista fazem parte dos esforços na direção da emancipação humana.

Por fim, destacamos que o estudo da memória cultural propiciou-nos a compreensão de que ela é base para a conservação da experiência sócio-histórica, o desenvolvimento humano e a fixação da aprendizagem, o que é fundamental a toda atividade educativa. Entretanto, para o próprio desenvolvimento da memória cultural, o papel da educação escolar torna-se crucial, na medida em que ela promova a socialização das objetivações humano-genéricas, ou seja, do patrimônio científico, artístico e filosófico acumulado historicamente e necessário ao processo de humanização do homem e à sua continuidade como ser social, convertendo o que foi objetivado e apropriado no passado em base para o desenvolvimento futuro da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos a memória cultural e suas relações com a educação escolar, considerando as contribuições do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev. Em virtude de a memória cultural não ter constituído um objeto de estudo desses pensadores russos, constatamos que esse conceito encontra-se subjacente em suas obras. Não obstante, sustentamos a hipótese segundo a qual a concepção acerca da constituição dialógica da linguagem e a teoria dos gêneros discursivos desenvolvidos pelo Círculo trazem subsídios à compreensão do caráter mediado da memória cultural, especificamente humana, e de seu papel na educação escolar.

Dado que nosso objeto de estudo refere-se à memória cultural, encontramos nas investigações da psicologia histórico-cultural fundamentos para apreendermos o seu desenvolvimento na ontogênese humana. Na primeira seção desta tese, compreendemos que a memória cultural ou mediada insere-se no conjunto das funções psíquicas superiores que integram o psiquismo humano. Considerando a natureza social do psiquismo humano, vimos que as funções psíquicas superiores são produtos do desenvolvimento cultural da conduta, visto que envolvem processos de domínio de estímulos-meios (signos) do desenvolvimento cultural. A partir do emprego de estímulos-meios, essas funções têm um caráter mediado e voluntário, o que possibilita ao ser humano o controle ou domínio de sua própria conduta. Nesse sentido, verificamos que os processos superiores produzem-se do exterior para o interior: cada indivíduo precisa realizar, primeiramente, a apropriação dos signos da conduta coletiva, por meio do processo de interação e comunicação com as pessoas ao seu redor e depois do influxo da educação escolar, só em decorrência desse processo os signos são interiorizados durante a adolescência.

No que concerne à memória mediada, constatamos que ela tem uma importância crucial para a vida e a atividade humanas, uma vez que ela consiste no registro, conservação e recordação do que existiu no passado, possibilitando a preservação não só da experiência individual, como também da experiência sócio-

histórica da humanidade. Dessa forma, a memória cultural é um requisito para a continuidade de qualquer desenvolvimento prático ou teórico e para a realização de qualquer processo de aprendizagem.

Em razão da unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos, verificamos que o substrato material da memória humana está relacionado a um complexo processo de reações neuroquímicas em cadeia e circuitos interligados de neurônios. Desse modo, o fundamento fisiológico da memória reside nas modificações estruturais das sinapses usadas pelo cérebro. Complexas redes de neurônios são acionadas para traduzir as experiências humanas na formação das correspondentes memórias, as quais não estão restritas a uma única região do cérebro, mas sim distribuídas nele. No entanto, diferentes sistemas cerebrais participam de maneira distinta dos processos de formação, armazenamento e evocação de memórias.

Apoiados nos estudos de Vigotski e Leontiev, constatamos que a faculdade humana da memória passa por um processo de desenvolvimento que envolve uma transformação da natureza à cultura. Ele inicia-se com a memória elementar ou natural, cujo mecanismo de memorização é direto ou imediato. Sustentada nas funções orgânicas, a memória elementar tem um caráter involuntário ou não intencional e uma relação direta com a percepção imediata, uma vez que o indivíduo não se propôs a tarefa de memorizar, o que a torna característica das crianças no início da infância. Desde o momento em que ocorre a introdução de um estímulo-meio externo (signo mnemotécnico) no processo de memorização, a partir da interação e comunicação do indivíduo com as pessoas de seu entorno, começa o desenvolvimento de uma estrutura mediada de memória. Esta tem um caráter voluntário ou intencional na medida em que o indivíduo serve-se de instrumentos de memorização, o que lhe propicia sair do uso para o domínio da memória. A memória cultural não elimina a elementar, mas conforme aquela se desenvolve, esta se encontra subsumida pela memória cultural.

Embora a memória mediada tenha um desenvolvimento veloz durante a idade escolar, esse processo não ocorre de uma só vez, posto que depende da apropriação, durante a infância, de signos mnemotécnicos externos (desenho, objeto, escrita) da conduta coletiva, bem como de sua inter-relação com outras funções psíquicas. Assim, vimos que a memória cultural é influenciada pelo

desenvolvimento da linguagem e pela ação da educação escolar. Ao longo da adolescência, os signos mnemotécnicos externos são interiorizados, tornando a memória internamente mediada (memória lógica), devido à mudança da relação interfuncional entre memória e pensamento. Por conseguinte, na estrutura superior da memória, a apropriação dos signos é o elemento determinante do processo de seu desenvolvimento cultural.

Nossa reflexão sobre os subsídios da concepção dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin para a compreensão da memória cultural decorre da atuação precípua dos signos no processo de memorização mediada, pois sem cultura, linguagem, signos e mediação semiótica, não existiria a forma superior da memória humana.

Ao partir do ser humano e de suas relações sociais, o Círculo compreende que a linguagem constitui-se como produto do intercâmbio social entre os homens nas diversas esferas da atividade humana, mostrando que a língua é um fenômeno histórico e concreto, vinculada aos indivíduos concretos e às suas práticas sociais. Dessa forma, a existência da linguagem e da língua reside no processo de interação entre os interlocutores, no diálogo social. Em consequência disso, sustentamos, na segunda seção desta tese, que a constituição dialógica da linguagem é uma condição para que os signos tornem-se instrumentos mnemotécnicos no processo de memorização, visto que a criança apropria-se deles no contato com as pessoas ao seu redor, no processo de comunicação e de diálogo, e não de um dicionário ou de uma língua neutra e impessoal.

Ancorados nos estudos do Círculo de Bakhtin, Volochínov e Medvedev, evidenciamos o caráter histórico-cultural da memória humana, tendo em vista que tais pensadores observam que a memória mediada está consolidada nas formas objetivas da própria cultura e não em uma esfera subjetiva isolada ou em algum psiquismo coletivo abstrato. No tocante às relações dialógicas, constatamos que as obras da cultura humana encerram potenciais semânticos ou uma memória dos significados ainda não descobertos, conscientizados ou explorados no contexto da época de sua criação, relevando-se apenas no encontro ou confronto dialógico com outros sentidos culturais de épocas posteriores. A preservação desses potenciais semânticos é possível graças à atuação da memória cultural e dos dispositivos externos de memória, como a língua escrita, no processo de conservação da

experiência humana para as demais gerações, colaborando não só para a continuidade desse legado no processo de reprodução do ser social, como também para possibilitar a sua renovação criadora.

Por outro lado, verificamos que os gêneros do discurso, enquanto formas típicas do enunciado concreto no processo de comunicação social, também são dispositivos de memória cultural na esfera da língua, uma vez que acumulam modos de transmissão da experiência entre os homens, formas de visão e de apreensão da realidade, tornando disponível um conjunto de recursos e potencialidades inscritos na língua para as demais gerações. Assim sendo, a linguagem desponta como um instrumento fundamental de comunicação, apreensão da realidade, fixação de conhecimentos e transmissão da experiência humana. No entanto, para explorar o sentido tanto dos potenciais semânticos contidos na produção intelectual humana como dos gêneros do discurso é necessário a apropriação do patrimônio cultural humano no qual eles existem e estão manifestos ou latentes.

Com efeito, a apropriação das objetivações do gênero humano constitui o conteúdo fundamental do desenvolvimento das faculdades, aptidões ou características humanas. Considerando que a natureza humana é produzida pelo homem por meio de sua atividade vital, não lhe basta nascer humano sob o aspecto biológico, pois ele precisa se apropriar da humanidade objetivada historicamente. Esse processo de apropriação realiza um princípio crucial do desenvolvimento ontogênico: a reprodução das aptidões e propriedades do gênero humano, constituídas historicamente, pelas aptidões e propriedades do indivíduo. Todavia, numa sociedade de classes, fundada na propriedade privada e na divisão social do trabalho, as condições objetivas para que os diferentes indivíduos desenvolvam sua humanidade são desiguais. Nesse sentido, observamos que o desenvolvimento do gênero humano torna-se cada vez mais universal e livre, ao passo que o desenvolvimento da maioria dos indivíduos é unilateral e limitado.

Em busca da construção de outro tipo de sociabilidade e apoiados na pedagogia histórico-crítica, defendemos que a natureza da educação está ligada à necessidade de apropriação da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens, na forma de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos representativos das máximas conquistas do gênero humano; de modo a contribuir

para a autoconstrução do homem e a reprodução do ser social. Nesse sentido, a educação é uma mediação fundamental a todas as atividades sociais.

Vinculada às condições sócio-históricas, com a complexificação do trabalho, a educação também passa por uma complexificação manifestada nas formas concretas que o fenômeno educativo assume em cada sociedade. Nesse processo, surge a educação na modalidade escolar. Ainda que originada da divisão de classes e influenciada por interesses de classe, desde o início a educação escolar mantém uma relação com o *telos* da educação, sendo a escola a agência que possibilita a realização intencional desse processo de socialização e apropriação das objetivações humano-genéricas. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas na escola requisitam processos de memorização e, ao mesmo tempo, possibilitam o desenvolvimento da memória mediada ao viabilizar a apropriação de signos mnemotécnicos, como a língua escrita.

Assim sendo, nesta tese, constatamos que a memória cultural é condição fundamental para preservação das objetivações do gênero humano, produto do desenvolvimento das gerações passadas, as quais precisam ser apropriadas pelas próximas gerações não só para a reprodução do ser social, mas também para a humanização de cada indivíduo. Por conseguinte, a compreensão do processo de desenvolvimento da memória mediada, do dialogismo, dos potenciais semânticos e dos gêneros discursivos como instrumentos de memória consolidados nas obras do patrimônio cultural da humanidade possibilitou-nos afirmar a relevância da educação escolar na promoção do desenvolvimento humano mediante a socialização e a apropriação das objetivações humanas. Nesse sentido, consideramos confirmada a hipótese inicial deste estudo.

Entretanto, a defesa da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não ignora que a teoria, em si mesma, não modifica a realidade, porém, ao mesmo tempo, reconhece que ela é necessária para a formação de sujeitos capazes de desenvolver uma prática transformadora. Ademais, a educação escolar pode contribuir para a autoconstrução humana naquilo que é específico à sua natureza, ao seu *telos*. Trata-se, pois, da socialização do que se estabeleceu como representativo das máximas conquistas da humanidade, capaz de elevar o indivíduo para além da vida cotidiana, propiciando-lhe a apreensão do conjunto do processo histórico e o reconhecimento de sua condição de sujeito desse

processo e de sua transformação. Dependendo das condições sócio-históricas concretas, a efetivação desse *telos* pode ocorrer de forma mais limitada e unilateral ou mais universal e multilateral.

Por último, evidenciamos que a explicitação do significado decisivo da educação escolar no processo de apropriação das objetivações humano-genéricas, necessárias ao desenvolvimento da memória cultural, entre outras faculdades humanas, como também à humanização do homem e à reprodução do ser social, articula-se à luta maior pela superação da sociedade capitalista na direção da emancipação humana. Esperamos que esta pesquisa traga contribuições aos interessados em estudar o caráter histórico-cultural da memória na esfera da educação escolar, considerando as reflexões do Círculo de Bakhtin.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. *Ontologia do ser social e educação: da desigualdade burguesa à emancipação humana*. [S.l.], 2009. Mimeo.

ALMEIDA, S. H. V. de. *O conceito de memória na obra de Vigotski*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993/1927>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BAKHTIN, M. M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: EDUNB, 1999.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradutor: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradutora: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1998.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. “Da Rússia czarista à web”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *ALFA. Revista de Linguística*. São Paulo, v. 56, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRANDIST, C. Introduction: the 'Bakhtin Circle' in its own time and ours. *Studies in East European Thought*, v. 67, n. 3-4, p. 123-128, 2015. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11212-015-9234-5#page-1>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. *Repensando o Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLOT, Y. "Psicologia". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, M. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2011.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

_____. "O debate contemporâneo das teorias pedagógicas". In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

_____. “Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica”. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

EL ESTADO de la inseguridad alimentaria en el mundo 2015. Disponível em: <<http://www.fao.org/hunger/es/>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GOMES, M. L. *Contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da educação brasileira: a apropriação das categorias da enunciação e do dialogismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2008.

GRILLO, S. V. de C. “Esfera e campo”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. “A obra em contexto: tradução, história e autoria”. In: MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer: cérebro e memória*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira et Lent, 2010.

_____. *Memória*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982. Tomo 1.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEONTIEV, A. N. "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil". In: VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTYEV, A. N. *The development of mind*. Pacifica, CA: Marxists Internet Archive, 2009. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/development-mind.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mai. 2015.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Atenção e memória. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 3.

_____. *Curso de psicologia geral*. Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

_____. *A mente e a memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Neuropsicologia de la memoria*. Madrid: H. Blume Ediciones, 1980.

MACHADO, I. “Gêneros discursivos”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

MANACORDA, M. A. *Marx e pedagogia moderna*. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARCHEZAN, R. C. “Diálogo”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

MÁRKUS. G. *Marxismo y “antropología”*. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

MÁRKUS. G. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência (Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

_____; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a02.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1. Tomo 1.

_____. *Manuscritos económico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. “Tesis sobre Feuerbach”. In: MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

_____; F. ENGELS. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. *Manifesto comunista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Surdermann, 2003.

MEDVIÉDEV, I. P.; MEDVIÉDEV, D. A. O Círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 9, p. 26-46, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/11535>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin*: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PONZIO, A. “Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta”. In: BAKHTIN, M. M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

REIS FILHO, D. A. *As revoluções russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RELATÓRIO de monitoramento global de educação para todos: progressos e desafios. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

RUBINSTEIN, J. L. *Principios de psicologia general*. México D. F.: Editorial Grijalbo, 1978.

SAVIANI, D. “Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético.” In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____; DUARTE, N. “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. “Marxismo, educação e pedagogia”. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SCHNAIDERMAN, B. *Turbilhão e semente: ensaios sobre Dostoiévski e Bakhtin*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México, D. F.: Editorial Grijalbo, 1960.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2011.

SOUZA, G. T. *A construção da metalingüística: fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo*. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

_____. Gêneros discursivos em Marxismo e Filosofia da Linguagem. *The ESPecialist*, São Paulo, vol. 24, p. 185-202, especial, 2003. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9493>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002b.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto: Porto Editora, 2002.

TONET, I. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

VOLOSHINOV, V. N. *Freudismo: un busquejo crítico*. Buenos Aires: Paidós, 1999a.

_____. “El discurso en la vida y el discurso en el arte (acerca de la poética sociológica)”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudismo: un busquejo crítico*. Buenos Aires: Paidós, 1999b.

_____. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. Tomo I.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2001. Tomo II.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

WERTSCH, J. V. Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 123-132, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/28222/30048>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1993.