

CAPÍTULO 1

A UNIDADE FUNCIONAL DO PSIQUISMO HUMANO: PRINCÍPIOS E MÉTODO DE ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL*

Silvana Calvo Tuleski
Tiago Morales Calve
Andressa Carolina Viana dos Santos

Introdução

De modo geral, quando alguém inicia os estudos referentes à Psicologia Histórico-Cultural, um dos maiores problemas com o qual se depara refere-se ao domínio do método de análise que este referencial se embasa para compreender os fenômenos psicológicos. Podemos dizer que, para entender as obras de Vigotski, Luria e Leontiev, não é preciso ser marxista, mas necessariamente é preciso buscar o domínio do método de Marx, o Materialismo Histórico-Dialético. Compreender e aplicar verdadeiramente esta lógica de pensamento é um desafio para a geração contemporânea.

Não queremos, com o exposto, desanimar o leitor, apenas gostaríamos de sinalizar que o domínio do método subjacente a Psicologia Histórico-Cultural não é tarefa fácil e demanda muita paciência e dedicação, ou seja, algum tempo! Apropriar-se das categorias do materialismo dialético significa mudar o modo de pensar a realidade em sua unidade objetivo/subjetiva. Tal forma de pensar entra em choque com os processos alienadores e alienantes¹ a que estamos submetidos em nosso trabalho na sociedade capitalista, o que exige um processo de análise, crítica e autocrítica constantes.

Este capítulo, portanto, pretende discutir a análise por “unidade” na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético que fundamenta metodologicamente a Psicologia Histórico-Cultural, considerando que este termo é utilizado abordando distintos aspectos sobre o desenvolvimento do ser social, apresentando-se aparentemente com significados e “sentidos” diferentes. Partiremos deste esclarecimento preliminar estabelecendo as relações e distinções sobre o significado do termo em autores clássicos do materialismo histórico-dialético e, também, para os elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, trataremos especificamente da unidade interfuncional do psiquismo humano, visto a importância de compreendê-la em sua essência, para não recairmos em análises dicotômicas e atomísticas tão presentes na interpretação dos fenômenos psicológicos.

Conceito de unidade para o Materialismo Histórico-Dialético

Partiremos da concepção da palavra “unidade”², tal como veiculada no dicionário comum, pois muitas vezes em discussões no âmbito da Psicologia podemos evidenciar a mescla de concepções advindas do senso comum e até de áreas distintas, tal como discorre

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.15-28

¹ Por alienação entende-se: “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade)” (BOTOMORE, 2013, p. 18-19).

² Conforme consulta: "Unidade", in: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], <https://dicionario.priberam.org/unidade> e *Dicionário Michaelis* <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/unidade>.

Vigotski (1997a) no texto em que analisa o significado histórico da crise nesta área de conhecimento. Em uma consulta breve ao dicionário comum já se observa a polissemia do termo, a depender das mais diversas áreas em que este seja empregado, por exemplo, nas artes, na esfera militar, na matemática, na literatura, na informática, na filosofia, entre outras. Por outro lado, quando buscamos a origem do termo advinda do latim [*unitas*], identificamos um ponto comum, que designa a qualidade do que é uno ou indivisível. Porém, esta concepção original, quando empregada nas mais diversas áreas, vai ganhando desdobramentos distintos e, inclusive, no campo da filosofia, há diferenças significativas dependendo da corrente filosófica que incorpora o termo.

Considerando ainda o que se expõe ao público em geral nos dicionários, quando realizamos uma análise dos verbetes, parece haver duas concepções distintas sobre o termo: unidade sendo considerada como uma singularidade (na matemática por exemplo, mas não somente) e, por outro, unidade como a união ou conjunto de ações, objetos, fenômenos etc. Nosso interesse vincula-se a esta segunda concepção, a qual, também no emprego comum do termo, se bifurca em outras duas: unidade como conjunto ou união de componentes que possuem homogeneidade ou identidade, e; unidade como conjunto ou união de fenômenos, componentes heterogêneos ou distintos, portanto, diferentes, mas que não podem ser separados para sua compreensão.

Considerando esta segunda concepção de unidade, como conjunto de elementos, fenômenos ou componentes distintos, ou seja, não idênticos, que nos aproximamos do significado do termo tal como tratado pelo pensamento marxista. Tomando o dicionário do pensamento marxista de Bottomore (2013), encontraremos o termo unidade na discussão sobre a dialética da natureza em Engels, como uma das leis da dialética, como “unidade e interpenetração dos contrários”. De acordo com o autor, em Marx verifica-se o emprego do termo para descrever a sociedade capitalista como uma totalidade articulada, ou seja, “uma unidade abrangente que, por isso mesmo, deve ser examinada e apresentada como um todo interligado” (p.53). Em nenhum dos casos, portanto, refere-se à identidade e sim à diversidade, unidade do diverso, de aspectos ou partes distintas, mas que mantém uma relação interdependente.

Conforme Bottomore (2013), Engels, em *Anti-Duhring*, no cap. XIII observa que na totalidade social, “a tensão entre a unidade e a multiplicidade resolve-se pela mudança” e “o tipo específico de mudança é determinado pelas tendências associadas a cada polo da contradição” (p.349), concepção que abarca tanto os aspectos da unidade de contrários, como da heterogeneidade. O termo também é utilizado ao se compreender a relação entre teoria e prática, entre “[...] a “crítica teórica” e a “transformação revolucionária prática” (p. 351). De acordo com o autor, tal forma de análise (por unidade) é demonstrada na obra *O capital* de Marx, em que, decorrente de sua investigação da sociedade capitalista, chega à unidade do equivalente universal do valor (dinheiro), demonstrando que todo processo de produção de mercadorias “encerra uma unidade dialética entre processo de trabalho e processo de criação de valor”: a mercadoria.

Nesta mesma direção, Lefebvre (1987) nos oferece pistas importantes sobre a fecundidade do conceito de unidade para o Materialismo Histórico-Dialético. Afirmar que a lógica formal é limitada em relação ao seu alcance na compreensão da realidade, por dar privilégio à forma em detrimento do conteúdo, perdendo assim o objeto para o qual se dirige o pensamento: a realidade. O pensamento formal abstrai e imobiliza o real, perdendo sua processualidade, multiplicidade, diversidade e contraditoriedade. Por outro lado, a lógica dialética muitas vezes apenas entendida como “arte do diálogo e da discussão”, abarca muito mais que isso, visa a superação do ceticismo (negação das possibilidades de se conhecer o real), mas também do diletantismo e ecletismo, condenando-os como uma “sopa eclética” (p.171-2). O autor nos faz um desafio: “Sejamos resolutamente modernos. Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em

movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição” (LEFEBVRE, 1987, p. 174).

Ao contrário do que supõe os críticos do materialismo histórico-dialético, que muitas vezes reduzem a dialética a um mero exercício discursivo, as exigências internas do pensamento dialético são resumidas da seguinte forma por Lefebvre (1987), o que demonstra sua rigorosidade: 1. Ele estabelece a ligação dos termos ou polos que a metafísica mantém isolados ou separados buscando capturar o movimento, a transição e passagem de um a outro, compreendendo as etapas percorridas; 2. “Se afirma como movimento do pensamento ao mesmo tempo que pensamento do movimento” (p. 178), o que implica em conhecer o movimento objetivo da realidade, analisando seus momentos mais importantes de transformação; 3. Esta captura do movimento se dá pela análise das contradições, aquelas concretas e possíveis de serem apropriadas pelo pensamento, “[...] descobre a relação e a unidade entre elas, determina as contradições em sua unidade e o movimento que as atravessa” (p. 178); 4. Cada processo imbricado na análise dialética introduz o novo capturado em seu movimento e “[...] cada grau novo se manifesta através de um ‘salto’ do pensamento vivo que avança” (p. 179).

Se fossemos usar uma metáfora para comparar o pensamento formal e o dialético, o primeiro está para uma fotografia por seu estatismo e descrição formalista, enquanto o segundo, para um filme com imagem e som em movimento, que captura a processualidade. A dialética materialista como método nos impõe a necessidade de nos dirigirmos à própria coisa, à realidade concreta, ou seja, é uma análise objetiva. Também requisita que apreendamos as conexões internas da coisa analisada, seu desenvolvimento e movimento que ocorre por seus momentos contraditórios que se destacam “[...] a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios” (LEFEBVRE, 1987, p. 241). Ao analisarmos a luta e conflito interno, os choques contraditórios, capturamos as possíveis tendências do movimento, o vir-a-ser.

Lefebvre (1987) destaca que ao longo da análise não é possível esquecer que “tudo está ligado a tudo” (p.241), ou seja, aquilo que em um momento parece ser insignificante ou secundário, em outro pode ser determinante ou essencial. Captar as transições é fundamental, para compreender as tendências ou regularidades que se apresentam. É um processo permanente de aprofundamento do conhecimento, que vai da aparência fenomênica e superficial à essência cada vez mais profunda, por isso não se esgota e é infinito. Este caminhar à essência envolve “penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo” (LEFEBVRE, 1987, p. 241) apreendendo as conexões invisíveis na aparência fenomênica.

O processo não se dá de modo linear, nem na realidade e nem no pensamento que pensa a realidade, ou seja, abarca transformações constantes, superações, modificações e rejeições de sua forma, remanejamento de conteúdo e novas aproximações. Em suma, envolve avanços e retrocessos, saltos adiante que incorporam momentos já apropriados em uma nova direção de análise e até recuos ao ponto de partida. Por toda esta complexidade, Lefebvre (1987, p. 241) destaca que: “O método dialético, desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo *rigoroso* (já que se liga a princípios universais) e *o mais fecundo* (capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são *vulneráveis à ação*)”.

Justamente por todo o exposto, a dialética materialista como método de análise do real, é uma atividade árdua e complexa, que não pode ser realizada por atalhos ou por caminhos ou respostas fáceis, é um constante esforço de ir e vir da realidade ao pensamento e vice-versa, superando por incorporação a aparência fenomênica e capturando o máximo de relações possíveis em um dado momento da investigação.

Concepção de unidade do psiquismo para a Psicologia Histórico-Cultural

Neste tópico nos deteremos na concepção de unidade que aparece nos escritos de Vigotski, porém compreendemos que esta é similar à de Luria e Leontiev. Procuraremos demonstrar que as concepções de unidade que integram a obra marxiana e demais autores clássicos do marxismo, tal como tratadas anteriormente, são apropriadas por Vigotski no modo como compreende e explica a constituição do psiquismo humano. Também, encontramos o termo vinculado à concepção de “unidade mínima de análise”, tal como nas produções de Marx, a unidade mínima de análise em Vigotski é o produto, o resultado do exercício do pensamento em relação ao real e, por isso, não está dada ao investigador de antemão. Procuramos também, trazê-la para a discussão mediante uma análise cronológica de como esta categoria aparece nos escritos do autor e, para isso nos concentraremos nos textos compilados no conjunto das Obras Escolhidas publicadas em espanhol.

Iniciaremos com o texto *Insanidade moral*, que integra o Tomo V das Obras Escolhidas em espanhol, o qual não identificamos a data de sua publicação original. Nele, Vigotski (1997b) problematiza as abordagens comuns da Psicologia de sua época referente ao que denominava de “crianças difíceis de educar”, em que as concepções confundiam efeito e causa das dificuldades apresentadas pelas crianças, justamente por operarem pelo princípio da decomposição em partes:

Se, por exemplo, queremos explicar por que a água apaga o fogo é em vão que recorramos à decomposição da água em seus elementos, pois nos assombraremos que o hidrogênio arde por si só e que o oxigênio mantém a combustão. Só no caso de que saibamos **substituir a análise que decompõe a unidade em elementos, por uma análise que articule as unidades complexas em unidades relativamente simples, subsequentemente indivisíveis, e que representem na forma mais simples as unidades próprias do todo**, podemos esperar que nossa análise aponte uma solução satisfatória do problema (VYGOTSKI, 1997b, p. 265, tradução e grifo nosso).

No excerto acima, observamos que sua linha de raciocínio se dirige ao princípio metodológico de análise que substitui a decomposição em elementos pela busca da unidade mínima de análise capaz de capturar as propriedades do todo, que não pode ser explicado por elementos aleatórios isolados. Vigotski (1997c), em seu texto *La psique, la conciencia, el inconsciente* de 1930, nos oferece outro exemplo de sua concepção de unidade: o reconhecimento da unidade do processo psicofisiológico. Destaca que o que torna original, se refere ao modo novo de compreensão de seu objeto de estudo como um processo integral de desenvolvimento do comportamento humano, que se caracteriza por aspectos psíquicos e fisiológicos que se transformam ao longo da vida, pelas relações do ser humano com o mundo/realidade social, por meio de sua atividade. Esta concepção permite a superação da primazia de uma esfera sobre outra de modo estático, como o entendimento de um mero paralelismo ou identificação dos dois processos em separado.

Nos diversos estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que integram *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* de 1931, Vigotski (2000) também tece críticas às concepções psicológicas que separam os processos orgânicos e culturais no desenvolvimento e, quando abordaram os processos superiores e complexos, acabavam por fracioná-los em seus elementos. “Desse modo surgiu um enorme mosaico da vida psíquica, formado por pedaços diversos de vivências, um grandioso quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 15, tradução nossa). Para ele, as mais diversas concepções possuíam um ponto em comum, “padecem dessa mesma enfermidade do antihistoricismo” (p. 21). O remédio para esta doença estava no estudo do

desenvolvimento concreto e não abstrato ou à margem do meio social e cultural. Porém, reivindicar o estudo histórico do psiquismo, para Vigotski (2000) conduzia a responder sobre que Psicologia e que História estamos falando. Não seria uma história cronológica, determinista ou linear, mas que compreenda as modificações essenciais tanto no tipo biológico humano como as mudanças orgânicas (estruturais e funcionais) que se dão por meio do desenvolvimento dos “órgãos artificiais”, as ferramentas (concretas e simbólicas) produzidas pela adaptação ativa do ser humano ao meio, por intermédio de sua atividade vital.

Esta mesma discussão é retomada ao tratar da idade de transição ou adolescência, no Tomo IV das Obras Escolhidas, quando destaca a importância de se compreender o processo de formação destas unidades complexas que se constituem no psiquismo humano ao longo do desenvolvimento, para que possamos entender sua desagregação em casos severos de sofrimento psíquico:

Vemos, portanto, que o cérebro conserva em si, de forma espacial, uma sequência documentada, temporal, de como vai desenvolver-se a conduta do indivíduo, enquanto a desagregação das funções complexas, unitárias, nos permite aprofundar na história do seu desenvolvimento. Esta tese foi convertida hoje em dia em um dos princípios metodológicos fundamentais de toda a psiconeurologia. **O desenvolvimento é a chave para entender os processos patológicos, os processos de dissociação das sínteses, das unidades superiores e a patologia é a chave para entender a história do desenvolvimento e estruturação dessas funções sintéticas superiores (VYGOTSKI, 2006a, p.167-8, tradução e grifo nosso).**

Em sua época ele aponta que três enfermidades poderiam elucidar os processos de desagregação das unidades complexas que se constituem no período de transição ou adolescência: a histeria, a afasia e a esquizofrenia. Nestes três casos patológicos identificava um descenso no desenvolvimento, sendo que parte das características destas formas de sofrimento se apresentavam de modo tênue e brando no curso normal, fazendo parte das transformações deste período etário, mas nas enfermidades citadas se agudizavam. O que ele quer nos dizer com isso? Para Vigotski (2006a) o desenvolvimento humano não é a sucessão de etapas estanques, com características que desaparecem para dar lugar às seguintes. Ao contrário, em sua concepção dialética, as características predominantes de etapas anteriores do desenvolvimento são superadas por incorporação por novas sínteses que são adquiridas no curso subsequente, ganhando novos contornos.

O raciocínio de Vigotski (2006a) é que nos casos de desagregação das funções psíquicas, que se apresentam por meio dos sintomas aparentes, comumente descritos na literatura psiquiátrica, ocorre uma desagregação das unidades complexas de funções psíquicas, alcançadas no curso do desenvolvimento. Para ele, caberia à Psicologia compreender qual unidade superior se desagrega em cada tipo de sofrimento, explicando porque isto ocorre de um modo não reducionista, ou seja, tomando a parte pelo todo. Vejamos outro exemplo em sua discussão sobre a esquizofrenia:

Na esquizofrenia se desintegram as unidades superiores dos conceitos, se emancipa o pensamento por complexo, que como uma subestrutura sempre está contida dentro dos conceitos, e as conexões em complexo passam a dirigir o pensamento. Contudo, como no homem normal toda a consciência da realidade e toda a consciência da própria personalidade está representada no sistema de conceitos, é natural que ao decompor-se e dissociar-se estes últimos, se destrua também todo o sistema de consciência da realidade e todo o sistema de consciência da personalidade. As mudanças no conteúdo

do pensamento são resultado direto da desintegração das funções do pensamento (VYGOTSKI, 2006a, p.189, tradução e grifo nosso).

É possível compreender, a partir de seus escritos, que o conceito de unidade é vital tanto para a compreensão do curso normal do desenvolvimento do ser social, como nos casos em que o ser humano singular apresenta processos agudos de sofrimento em que emergem sintomas de desorganização psíquica. Na citação acima, o termo unidade se refere à formação de conceitos como unidade complexa do psiquismo que emerge na idade de transição, como nova síntese superior das funções psíquicas. Por outro lado, de maneira implícita, temos no mesmo excerto a compreensão da unidade entre forma e conteúdo do pensamento que não pode ser dissociada, ou seja, as mudanças de conteúdo precisam ser apreendidas pela mudança nas formas do pensar e vice-versa.

Nos textos sobre o primeiro ano de vida, primeira infância e sobre a crise dos sete anos, produzidos no período de 1932 a 1933, integrantes também do Tomo IV das Obras Escolhidas de Vigotski (2006b, 2006c, 2006d) esta compreensão também está presente. Demonstra o quanto eram errôneas as concepções que explicavam os movimentos do bebê como reflexos isolados e aleatórios que iam se juntando aos poucos em processos coerentes. Para ele o curso era exatamente inverso, de movimentos integrais, que abarcam todo o corpo para a diferenciação e discriminação de atos motores isolados, os quais por sua vez se integram em novas unidades motoras mais complexas.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem simbólica na primeira infância, novamente Vigotski (2006d) enfatiza a impossibilidade de se separar o aspecto fônico do semântico, pois ambos se desenvolvem em unidade, ainda que mantenham diferenças nas relações que estabelecerão conforme a etapa do processo. Além disso, o processo e as peculiaridades destas relações dependerão do sistema de cada idioma, que colocará configurações diferentes às unidades sonoras/semânticas. São estas relações complexas que explicam os saltos no desenvolvimento da linguagem infantil e demonstram que nos casos de plurilinguismo, por exemplo, é falsa a ideia de que um idioma prejudica o desenvolvimento do outro. Para o autor, a criança não assimila os idiomas como estruturas fechadas, mas em um ambiente de colaboração com dadas finalidades sociais, sendo estes aspectos essenciais para a atividade comunicativa infantil.

Considerando este aspecto como essencial, a criança consegue comunicar-se com a mãe em um idioma e com o pai em outro sem que haja dificuldades para além do curso normal do desenvolvimento e, neste caso, a unidade que permite a compreensão do processo estaria posta na situação social de comunicação. Esta mesma questão referente à linguagem simbólica está destacada no texto *A crise dos sete anos* de 1933:

Que significa, realmente, tanto na teoria como na investigação enfocar o estudo de alguma unidade e de todas as propriedades inerentes a ela como tal? Significa achar cada vez unidades reitoras, isto é, partes que representam as propriedades da unidade como tal. Por exemplo, quando querem estudar a relação entre a linguagem e o pensamento da linguagem e se perguntam logo o que cada um contribui. Dir-se-ia que se trata de dois líquidos distintos que podem mesclar-se. **Se queremos saber como se forma a unidade, como se modifica, de que modo influi sobre o curso do desenvolvimento infantil, o fundamental é não fracionar a unidade em suas partes integrantes, porque o fazendo se perdem as qualidades essenciais próprias desta unidade, e de outra forma tomar a unidade, por exemplo, em relação com a linguagem e o pensamento.** Já foi tentado ultimamente destacar uma unidade, por exemplo, o significado. Mas o significado da palavra é uma parte dela mesma, uma formação verbal, já que uma palavra carente de significado deixa de ser palavra. Todo significado da palavra, por ser uma generalização, é o produto da atividade intelectual da

criança. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível da linguagem e do pensamento (VYGOTSKI, 2006c, p.382-3, tradução e grifo nosso).

Percebe-se que ao longo de suas produções, Vigotski vai sistematizando melhor as implicações metodológicas de se trabalhar analiticamente com o princípio da unidade. Este aspecto Vigotski (1997d) também aborda no texto *La psicología e la teoría de la localización de las funciones psíquicas* de 1934, destacando que grande parte dos impasses nos estudos sobre o funcionamento cerebral estava posto na relação entre as unidades estruturais (regiões do cérebro) e as funcionais (funções psíquicas) na atividade cerebral. Novamente propõe uma mudança radical na abordagem do problema, principalmente nos experimentos psicológicos:

1. Substituir a análise que decompõe o complexo conjunto psicológico em seus elementos integrantes (e que neste processo de decomposição do conjunto em seus elementos perde-se aquelas propriedades globais próprias do conjunto que se pretende explicar), por outra forma de **análise em que se decompõe o conjunto completo em unidades que não podem mais ser objeto de decomposição posterior, mas que continuam a preservar em sua forma mais simples as propriedades inerentes ao conjunto**. 2. Substituir a análise estrutural e funcional, incapaz de abranger a atividade como um todo, pela **análise interfuncional ou de sistemas, com base na análise das ligações e relações interfuncionais, determinantes de cada uma das formas de atividade dadas** (VYGOTSKI, 1997d, p. 139, tradução e grifo nosso).

Para o autor, o emprego deste método permitiria à psicologia clínica explicar tanto os sintomas positivos como negativos, unificando em uma estrutura regular todos os sintomas (o que Luria em *Fundamentos de Neuropsicologia* (1981) depois designará de análise síndrômica). E, também, estabelecer correlação com as transformações que partem das alterações específicas identificadas às mudanças concretas que ocorrem no indivíduo em sua totalidade, que impactam suas relações sociais. Em seu texto *El problema y el método de investigación* que integra a obra *Pensamento e Linguagem* de 1934, Vygotski (2001) retoma a discussão sobre como a Psicologia vinha tratando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, opondo-se novamente à análise atomística, que separa os elementos para estudá-los e depois os une mecanicamente, perdendo as relações existentes entre eles. Faz destaque ao termo unidade, compreendendo-a como “unidade de análise”:

[...] **ao contrário dos elementos, possui todas as propriedades fundamentais características do todo e constitui uma parte viva e indivisível do todo**. Não é a fórmula química da água, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular que é a chave para explicar as propriedades que definem a água. Assim, a célula viva, que preserva todas as propriedades fundamentais da vida, que definem os organismos vivos, é a verdadeira unidade de análise biológica. (VYGOTSKI, 2001, p.19-20, tradução e grifo nosso)

Na citação acima ele retoma o exemplo da água utilizado em trabalhos anteriores, apontando novamente a fragilidade do método de decomposição por elementos. Tal como Marx fez ao analisar a sociedade capitalista e encontrou na “mercadoria” a unidade mínima de análise deste sistema social complexo, Vigotski (2001, p. 20) defende para a Psicologia a busca pelas “unidades indivisíveis que conservam as propriedades inerentes ao conjunto em sua totalidade”. Para ele, no que se refere às relações entre pensamento e linguagem, a Psicologia tem no significado da palavra a unidade que encerra as propriedades inerentes ao

pensamento linguístico. Mas por que a identificação desta unidade mínima de análise é importante?

Revela a existência de um sistema semântico dinâmico, representado pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra como qualquer ideia contém, transformada, a atitude afetiva do indivíduo em relação à realidade representada nessa ideia. Também nos permite descobrir o movimento direcional que parte das necessidades ou impulsos do indivíduo para uma determinada intenção de seu pensamento e o movimento reverso que parte da dinâmica do pensamento para a dinâmica do comportamento e da atividade concreta da personalidade (VYGOTSKI, 2001, p. 25, tradução e grifo nosso).

No excerto acima, ele inclui a importância de se compreender como imbricada no desenvolvimento do significado da palavra (unidade de duas funções, pensamento e linguagem), a unidade afetivo-cognitiva. Da citação acima também fica evidente que a identificação da unidade mínima de análise é o resultado de um processo de investigação complexo dos fenômenos de modo articulado, que permite revelar as relações complexas de todo um sistema integrado de funções, que se transformam ao longo da vida e constituem o sujeito concreto, a personalidade como expressão da singularidade do ser social. A unidade assim concebida é um exercício e desdobramento do método materialista dialético, que revela e demonstra a história da formação das células iniciais ou unidades do psiquismo, tanto na filogênese como na ontogênese. Tal concepção metodológica implica não somente na integração de aspectos distintos, mas também opostos como unidade dialética.

Nas sete aulas proferidas por Vigotski no final de sua vida, que foram publicadas originalmente, conforme Prestes e Tunes (2018), no livro *Fundamentos de Pedagogia*, pela editora do Segundo Instituto de Moscou em 1934, a discussão sobre o princípio metodológico da unidade também se faz presente. Na segunda aula, intitulada *A definição do método da pedagogia*, do livro *7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia* conforme sua publicação em língua portuguesa, o autor traz o método por unidade. Logo no início pontua que o método de unidade não é um estudo multilateral e não exclui a análise, pois nenhuma ciência é desenvolvida sem análise. Ao contrário, difere do estudo multilateral que considera cada elemento isoladamente e ao final realiza uma combinação ou somatória mecânica. Em termos gerais, Vigotski (2018) enfatiza que “[...] quando se fala de método por unidade, novamente, não se deve supor um método que, por algum motivo, seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico” (p. 38). O que caracteriza a unidade, encontrada por meio da análise da relação entre os fenômenos distintos, é a sua especificidade de condensar as propriedades do todo. Nesta direção ele indica a importância desta diretriz para ir à essência das relações entre fenômenos complexos como a hereditariedade e o meio social (abordadas na terceira e quarta aula) para uma compreensão não dicotomizada sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Após esta breve exposição, vejamos a seguir que perspectivas se abrem para a psicologia e educação a partir deste princípio.

Implicações teórico-metodológicas para a psicologia e para a educação

Considerando o exposto anteriormente, seria cabível ao psicólogo ou educador em suas atividades, pretender avaliar as funções psíquicas em separado, para nelas intervir? Que relação pode existir entre procedimentos e conteúdos de ensino para se produzir novos níveis de desenvolvimento no destinatário (o educando)? Como não cair numa

visão atomística e reducionista, que vai na direção contrária aos postulados vigotskianos? Como evitar outro perigo, a psicologização do ensino?

Podemos contornar algumas armadilhas se entendermos que o papel da Psicologia para a Pedagogia é elucidar como se desenvolvem os educandos quando lhe são ensinados os conteúdos escolares, conforme Magalhães e Martins (2020). As autoras esclarecem que partem da concepção da unidade dialética entre ensino e desenvolvimento para especificar o papel destas ciências quando se voltam à educação, ao mesmo tempo demonstrando sua indissociabilidade. Tomando como base os princípios vigotskianos e a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (processos interpsicológicos se transmutam em intrapsicológicos), postulam ensino e desenvolvimento como unidade de contrários, polos opostos pertencentes ao mesmo processo, no qual “só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem” (p.4). Ou seja, esta díade, no processo social ao qual faz parte, torna-se uma tríade: ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Processo pelo qual o novo não existente ainda no desenvolvimento é produzido e consolidado intencionalmente por meio do ensino.

Por que é importante o destaque sobre a unidade destes três aspectos? Em primeiro lugar porque as primeiras investigações sobre o psiquismo vieram da Biologia, estabelecendo que o cérebro é o órgão do psiquismo. Se no período da Idade Média, os processos psíquicos eram compreendidos como “faculdades”, que seriam as formas da manifestação psíquica. De acordo com Martins (2011), foi a partir do século XIX, que as pesquisas se voltaram a encontrar as atividades psíquicas em uma parte sólida do cérebro, principalmente no córtex, período do localizacionismo cerebral. Foi neste mesmo contexto, como aponta Martins (2011), que Luria afirmou não ser possível localizar a estrutura específica de cada função psicológica complexa, desencadeando uma crise em torno das teorias que estabeleciam uma relação mecânica entre a organização funcional do cérebro e os processos psíquicos. Buscando elucidar esta problemática, a psicologia tradicional dedicou-se à compreensão dos processos psíquicos superiores por meio do fracionamento de seus componentes, postulando que estes são formados a partir da somatória dos elementos mais simples. Para Vigotski (apud Martins, 2011), esta perspectiva, como vimos, é atomística/dicotômica, apenas descreve os fenômenos mais simples que fazem parte do todo complexo, ocultando a relação dinâmico-causal de cada elemento na totalidade a qual faz parte.

Vigotski foi enfático ao postular a necessidade de superação desta visão descritiva em Psicologia e seus estudos se voltaram em construir uma psicologia explicativa e com base na lógica dialética, desenvolveu uma forma de análise a partir da unidade interfuncional do psiquismo. Por unidade considerou: “o resultado da análise que, diferentemente da dos elementos, dispõe de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2001, apud MARTINS, 2013, p. 65).

Podemos dizer que, embora Vigotski seja recorrente em seus textos sobre o princípio analítico da unidade, este foi plenamente desenvolvido e aplicado em seus estudos acerca do pensamento e da linguagem, onde buscou identificar qual a ação dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio de experimentos pode concluir que a utilização dos signos aumentava a capacidade do sujeito de resolver problemas e ter maior controle sobre sua conduta. Tais constatações o levaram a considerar o estudo do signo como fundamental para compreensão do psiquismo humano como um sistema de relações interfuncionais. Postulou o signo como “[...] unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo” (MARTINS, 2013, p. 67), ou seja, propulsor das transformações psíquicas.

Os signos e os significados (fenômeno da linguagem e do pensamento) são apreendidos pelo homem por meio de suas atividades, em sua existência concreta, que de

forma dialética promovem uma rearticulação interfuncional. Tal como os autores clássicos do marxismo, seu interesse era identificar o surgimento do novo no desenvolvimento, as novas formas da expressão psíquica, novas reorganizações ou ‘saltos dialéticos’, que demonstram a relação dinâmica que acontece no psiquismo, explicando sua gênese e transformações. Neste processo unitário, os aspectos biológicos e sociais não podem ser tratados de modo isolado, pois nenhum deles têm em si o surgimento da fala na criança. O desenvolvimento da fala dependerá da unidade de ambos e a linguagem simbólica emerge desta relação, considerada como uma totalidade complexa. O som emitido pelos seres humanos se distingue de outros sons da natureza, pois o som humano contém sentido e significado, sendo uma forma de linguagem culturalmente criada, com finalidade social. Considera que “[...] a fala humana, por um lado, se desenvolve e, por outro, se estrutura de forma desenvolvida não de sons, mais de fonemas, ou seja, de sons que exercem a função fundamental ou mais precisamente, a de significado” (VIGOTSKI, 2018, p. 45). Por exemplo, a criança vai ao longo de seu desenvolvimento apreendendo a função do som e tornando cada vez mais sua fala significante, e isto ocorre na relação ativa que a criança exerce no meio. Se estabelece, portanto, “a relação entre o meio falante e a fala da própria criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 47). A fala infantil, portanto, ultrapassa os elementos isolados que se somam (meio & criança) e só pode ser compreendida em sua essência como unidade complexa do movimento entre os momentos do meio e os momentos da criança em interação recíproca, produzindo o novo no desenvolvimento.

Segundo Vigotski, não há uma linha gradativa de maior ou menor determinação genética no desenvolvimento, o que ocorre é uma ruptura, que se divide em dois grupos, o das funções elementares e o das funções superiores, que mantém uma íntima relação, como já posto anteriormente. Se as primeiras possuem uma determinação biológica, como um conjunto de funções dadas ao nascimento, comuns à espécie humana, as segundas se erigem sobre a base daquelas, tendo sua gênese nas relações sociais mediatizadas por instrumentos e signos historicamente elaborados e socialmente disponibilizados. Compreende-se que,

[...] quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência da hereditariedade (...) as inclinações hereditárias no caso das funções inferiores são mais ou menos diretamente determinantes de seu desenvolvimento, no das superiores, é mais provável que desempenham papel de condições e não de momentos determinantes de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 68).

Do exposto, evidenciamos que quando se trata das funções elementares as características hereditárias influenciam de modo mais direto, enquanto nas superiores a hereditariedade serve como base para o desenvolvimento, mas seu motor são as apropriações externas (instrumentos e signos). Os caracteres hereditários não mudaram, mas o que muda é sua importância e influência no processo de desenvolvimento. O peso que a hereditariedade exerce sob o processo de desenvolvimento não chega em nenhum momento como 100% e nem 0%, pois trata-se de um processo dinâmico que forma uma unidade relacional entre o que é hereditário e o meio (VIGOTSKI, 2018). Esta unidade dinâmica não é dada *a priori*, já que não corresponde a uma simples união mecânica entre as partes.

Cabe acrescentar que ao tratar das linhas do desenvolvimento biológico e cultural, Vigotski não tinha por objetivo separá-las, mas estudá-las pelos seus nexos: “descobrir as relações e os nexos dinâmico-causais que sustentem a existência concreta dos fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 85). O autor objetivou ir à essência dos fenômenos e não ficar na aparência, perseguir e capturar o movimento que se dá pela unidade dos contrários e de

fenômenos distintos, que produzem as transformações qualitativas no psiquismo ao longo do desenvolvimento, do nascimento até a morte.

Nos seus mais diversos estudos sobre o desenvolvimento, interessava a Vigotski elucidar as regularidades de um novo tipo de desenvolvimento, o histórico-cultural, característico do ser social, radicalmente distinto das demais espécies animais em que o desenvolvimento é naturalmente/biologicamente condicionado. No ser humano, os aspectos naturais, hereditários subordinam-se às transformações operadas pelas apropriações das produções históricas humanas, modificando a forma e o conteúdo do próprio desenvolvimento. Os estudos por ele empreendidos com crianças das mais diversas faixas etárias, procurando encontrar as regularidades ou peculiaridades das relações entre criança (personalidade) e meio social, constituintes das qualidades novas que se apresentam no psiquismo, permitiu a sistematização do seguinte postulado:

Primeiramente, devemos começar esclarecendo a principal regularidade do desenvolvimento psicológico. Ela consiste no fato de que, no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente **mudam as correlações entre elas**, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária (VIGOTSKI, 2018, p. 95, grifo nosso).

Para se formar as novas funções psicológicas superiores, a inferior é negada e conservada, a base biológica se confronta com a cultural, sendo transformada. Vigotski postula a natureza social humana e neste processo o papel do ensino e aprendizagem recebe um destaque especial. Este processo (ensino/aprendizagem) é considerado para Psicologia Histórico-Cultural como propulsor do desenvolvimento por oportunizar a apropriação dos instrumentos e signos culturais. Para Vigotski, há uma unidade entre aprendizagem e desenvolvimento, que só pode ser apreendida dialeticamente, tendo nos processos educativos a mola propulsora em que “a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem” (MARTINS, 2011, p. 218).

Vejamos o que Vigotski (2018) explicita como três leis básicas do desenvolvimento infantil, que constam em sua *Quinta aula: leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança*. A **primeira** delas indica que é necessário ter em conta que em cada período do desenvolvimento ocorre a diferenciação interna de funções em graus distintos, sendo que algumas se apresentam de modo mais diferenciado e separadas da consciência como um todo, ou seja, o desenvolvimento não se dá de modo regular e homogêneo. A **segunda** lei destaca que aquela função que em uma determinada época se diferencia e ocupa um lugar central no sistema interfuncional, dirigindo a atividade consciente, alterando hierarquicamente a relação com as demais funções. Ou seja: “graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade, uma vez que aquela função começa a predominar” (p.102). A **terceira** lei indica que a diferenciação de uma dada função não se dá de modo aleatório, mas ocorre porque esta se encontra em melhores condições para o seu desenvolvimento, atingiu o seu máximo desenvolvimento no interior da atividade guia daquela etapa.

Complementa ainda com um postulado fundamental: a mudança de uma diretriz para outra não significa apenas uma mudança de lugar, mas uma reestruturação de todo o sistema em um grau maior de complexidade. Portanto, se no primeiro ano de vida a sensação logo dá lugar à percepção como diretriz do sistema funcional em decorrência da transformação da atividade inicial de comunicação emocional direta do bebê em atividade objetual-manipulatória, que promoverá o desenvolvimento máximo da percepção como reguladora das demais. Em seguida, a memória se diferenciará em virtude da atividade colaborativa adulto-criança, mediada pelo emprego das palavras, denominação dos objetos,

que proporcionará o impulso para a apropriação da linguagem simbólica pela criança. Neste período a memória se enriquecerá em forma e conteúdo, pelas relações entre palavras e objetos explorados e manipulados pela criança, tornando-se diretriz das demais funções e reestruturando todo o sistema interfuncional para patamares mais complexos.

Este processo dinâmico e complexo de reconfiguração das unidades que vão se estabelecendo entre as funções psíquicas ao longo do desenvolvimento, permite uma compreensão que supera os reducionismos, tanto biológico como de cunho social determinista, comuns em diversas concepções, tanto psicológicas como pedagógicas. Por outro lado, é importante destacar que qualquer psicologização do ensino é nociva, ainda que esta se assente em uma concepção histórico-cultural. É necessário ter claro como nos aponta Magalhães e Martins (2020, p. 7) “[...]que psicologia educacional e a pedagogia escolar são ciências distintas” que mantém uma relação de reciprocidade e não de identidade. Ou seja, “o objeto de estudo da psicologia – desenvolvimento psíquico – é condição para a atuação pedagógica e vice-versa: o objeto de estudo da pedagogia – o ensino – é condição para a promoção do desenvolvimento”.

Concordamos com as autoras o quanto é equivocada a centralidade posta nas teorias psicológicas, colocando-se em primazia e secundarizando a teoria pedagógica. O trabalho colaborativo entre psicólogos e educadores precisa estar assentado em suas especificidades: “Os profissionais da psicologia educacional voltam seu olhar para o desenvolvimento humano, avaliando as diferentes manifestações desse processo; enquanto os pedagogos efetivam o desenvolvimento, ao identificar e transmitir os conteúdos escolares necessários em cada momento da vida, organizando-os às melhores formas de ensino” (MAGALHÃES e MARTINS, 2020, p.8). Temos clareza de que a Psicologia não deve ser protagonista no processo educativo, não desmerece o seu papel ou anula a sua importância como ciência que produz e oferece os conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento humano a ser alcançado pelas práticas pedagógicas, mas “as leis do ensino, seus conteúdos e formas de transmissão são tarefas do pedagogo” (MAGALHÃES; MARTINS, 2020, p.9).

Assim, numa concepção histórico-cultural, adotando o princípio da unidade postulado por Vigotski na maioria de seus estudos, a relação entre Psicologia e Pedagogia é também uma unidade do diverso, cada qual com sua especificidade, porém mantendo uma relação indissociável por meio de seus objetos de estudo:

[...] a especificidade da prática pedagógica escolar define-se pelo seu objeto de estudo – as leis de ensino, quando conteúdo e forma se apresentam como figuras sobre o fundo representado pelo destinatário; e a especificidade da prática da psicologia educacional define-se pelo seu objeto de estudo – as leis do desenvolvimento psíquico, quando o destinatário se apresenta como figura sobre o fundo conteúdo e forma consubstanciados no ensino (MAGALHÃES; MARTINS, 2020, p.9-10).

Em consonância com Martins (2011), sabemos que nem todo conteúdo aprendido promove o desenvolvimento e nessa direção, cabe à Psicologia pensar com o professor o destinatário e cabe à Pedagogia auxiliar na seleção dos conteúdos e procedimentos didáticos para este fim. Os conteúdos precisam ser escolhidos intencionalmente, de tal forma que se diferencie dos conteúdos espontâneos, ou seja, daqueles que os estudantes têm acesso na vida cotidiana. Para a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, cuja base filosófica e metodológica é o Materialismo Histórico-Dialético, a instituição escola tem como papel principal possibilitar um espaço de socialização dos conhecimentos científicos sistematizados historicamente.

Considerações finais

O presente capítulo pretendeu demonstrar a vitalidade do Materialismo Histórico-Dialético como método subjacente à Psicologia Histórico-Cultural e toma como eixo para reflexão o conceito de unidade presente tanto no pensamento de autores do marxismo como da Psicologia marxista. Por este método de investigação, o Materialismo Histórico-Dialético, coloca-se, a possibilidade de compreensão e análise do psiquismo para além do imediatamente perceptível, das superficialidades, dos meros exercícios descritivos das funções psíquicas em separado. Tendo por base, o pressuposto materialista, torna-se possível a compreensão do humano como síntese de múltiplas determinações, em sua totalidade e conexões dinâmicas, junto à primeira base de determinação que é a material: a base de produção da vida que une (unidade) o ser humano, a natureza e a sociedade.

O desenvolvimento do psíquico, nesta concepção, surge como a constituição de sínteses, sínteses de novas relações entre as funções psíquicas dentro de um sistema interfuncional que se constitui por meio da atividade social. Portanto, esta categoria analítica é fundamental para a compreensão do ser humano concreto, nos processos de desenvolvimento dos sistemas interfuncionais e nas situações de desagregação, permitindo compreender a constituição e desenvolvimento da complexa combinação entre atividade prática e simbólica humana, por meio da atividade guia ou dominante em cada período da vida. Cabe aqui um registro de monta, a fim de evitar uma leitura distorcida das funções psicológicas superiores como elementos isolados, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de **unidade** aqui exposto.

Em síntese, para além da conceituação e uso corriqueiro do conceito de “unidade” tal qual aparece no dicionário, que implica em união de componentes por uma determinada homogeneidade, uniformidade ou identidade, o conceito de unidade para os autores que estudamos, está vinculada a um determinado método de análise do real. Um método de análise que implica em capturar a essência dos fenômenos psicológicos, sua unidade e interdependência, compreensão de suma importância no que se refere às necessidades e demandas contemporâneas postas nos mais diversos campos da Psicologia: Educação, Saúde, Assistência Social, Clínica, dentre outros espaços. Portanto, a categoria unidade passa a ser um princípio norteador para a prática, diga-se de passagem, para uma *práxis* comprometida com a transformação dos sujeitos, e, por conseguinte, da sociedade.

Referências

BOTTOMORE, T. **Dicionário** do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar Editor. Edição digital: abril 2013, ISBN: 978-85-378-0611-1.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal Lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista educação em questão**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>. Acesso em: 8 fev. 2021.

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, 2011.

MARTINS, L. M.; O psiquismo como sistema funcional. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

- UNIDADE. In: **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa** (DPLP). Lisboa: Priberam, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/unidade>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- UNIDADE. In: **MICHAELIS On-line Dicionário**. Ed. Melhoramentos Ltda, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/unidade>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: **Obras Escogidas I**. Madri: Visor, 1997a.
- VYGOTSKI, L. S. La moral insanity. **Obras Escogidas V** Fundamentos de defectología. Madri: VISOR, 1997b, p.265-268.
- VYGOTSKI, L. S. La psique, la conciencia, el inconsciente. **Obras Escogidas I**. Madri: VISOR, 1997c, p. 95-110.
- VYGOTSKI, L. S. La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. **Obras Escogidas I**. Madrid: Visor, 1997d, p.133-140.
- VYGOTSKI, L. S. Introducción. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. **Obras Escogidas V** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor , 1997e, p. 11-40.
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. El problema y el método de investigación. Pensamento e Linguagem. **Obras Escogidas II**. Madrid: A. Machado Libros, 2001, p. 15-28.
- VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006a, p. 117-204.
- VYGOTSKI, L. S. El primer año. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006b, p. 275-318.
- VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006c, p.377-386.
- VYGOTSKI, L. S. La infancia temprana. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006d, p. 341-368.
- VYGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana.1. ed.-Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.