

**A UNIDADE BÁSICA DE ANÁLISE COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO:
CONSIDERAÇÕES VIGOTSKIANAS**

**THE BASIC UNIT OF ANALYSIS AS A METHODOLOGICAL INSTRUMENT:
VIGOTSKI'S CONSIDERATIONS**

**LA UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO:
CONSIDERACIONES VIGOTSKIANAS**

LOPES JÚNIOR, Antonio Dário
adlopesjunior@hotmail.com
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
<http://orcid.org/0000-0002-7213-9840>

MORAES, Betânea Moreira
betaneamoraes@gmail.com
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú
<http://orcid.org/0000-0001-8760-0380>

FEITOSA, Eveline Ferreira
velsinha@gmail.com
PMF – Prefeitura Municipal de Fortaleza
<https://orcid.org/0000-0003-2147-8719>

RESUMO O presente estudo teve por objetivo apresentar as considerações de Vigotski acerca da unidade básica de análise. Trata-se de um estudo bibliográfico realizado a partir da discussão estudos de Vigotski, e seus comentadores, no que tange a temática supracitada. O estudo foi dividido em quatro partes; na primeira, objetivamos demonstrar a raiz marxista presente na obra do psicólogo soviético, no segundo momento, efetuamos uma discussão metodológica, evidenciando as críticas feitas por Vigotski às perspectivas vigentes e a proposição da Unidade de Análise e nas partes finais discutimos os conceitos significado/generalização e vivência. Como resultado, afirmamos que a unidade de análise consiste em uma forma de se compreender, de maneira mais acurada, a realidade, uma vez que essa se relaciona com a totalidade concreta das relações sociais.

Palavras-Chave: Vigotski. Unidade de Análise. Método.

ABSTRACT This paper aims to present Vigotski's considerations about the basic unit of analysis. This is a bibliographic research based on discussion of Vigotski's main studies and his commentators on the subject. The study was divided into four parts, in

the first one we aim to demonstrate the Marxist root present in the Soviet psychologist's work. In the second one, we conduct a methodological discussion, highlighting the comments made by Vigotski about the current perspectives and the Unit of Analysis' proposal. In the last ones, we discuss the concepts of meaning/generalization and experience. As a result, we claim that the Unit of Analysis consists of a way to understand reality more accurately, as it relates to the concrete totality of social relations.

Keywords: Vigotski. Unit of Analysis. Method.

RESUMEN Esta pesquisa tuvo como objetivo presentar los principales pensamientos de Vigotski a cerca de la Unidad Básica del Análisis. Es un estudio bibliográfico realizado a partir de la discusión de Vigotski y sus consideraciones en lo que se refiere a la temática de la pesquisa Unidad Básica del Análisis. La pesquisa fue dividida en cuatro partes; primero buscamos exponer el pensamiento marxista presente en la obra del psicólogo soviético; En un segundo momento, desarrollamos una reflexión metodológica relacionando y poniendo en evidencia las críticas hechas por Vigotski a las perspectivas vigentes y las preposiciones de la Unidad de Análisis, y en las últimas partes, la tercera y cuarta, se planteó los conceptos, significados, generalizaciones y experiencias. En los resultados llegamos a la conclusión que la Unidad de Análisis consiste en una forma de comprender, de un modo más consistente, la realidad, en la medida que este se relaciona con la totalidad concreta de las relaciones sociales.

Palabras clave: Vigotski. Unidad de Análisis. Método.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da teoria de Vigotski se configuram enquanto um requisito obrigatório para a formação dos professores. No entanto, Duarte (2004) aponta que este autor foi apropriado e utilizado na educação, sem antes ser realmente conhecido por parte dos educadores. Nesse contexto, faz-se necessário um primeiro exercício: compreender a teoria vigotskiana a partir de sua materialidade histórica, os desdobramentos dos primeiros anos após a Revolução Socialista de outubro de 1917.

Assim, uma de suas questões teóricas mais caras se converte em sua relação com o pensamento marxista, bem como seu horizonte, que se configuraria na constituição do novo homem, o homem socialista. Desvendar o terreno no qual se arvorará as discussões aqui travadas se torna relevante, pois, de acordo as contribuições de Duarte (2004) e Lopes Júnior, Moraes e Gonçalves (2017), existe uma tentativa de se desvincular Vigotski de sua materialidade e historicidade, a fim de fazê-lo ser consumido pelo ideal capitalista, ou aproximá-lo das pedagogias do aprender a aprender.

Assim, o presente artigo se propõe a abordar o aspecto metodológico das pesquisas de Vigotski. Para tanto, iremos começar com uma discussão acerca das categorias principais do marxismo, tendo em vista o assentar do autor com as discussões que a ele eram caras e que serviram de substrato para a construção de sua teoria. Num segundo momento, pautados do marxismo, discutiremos acerca da forma como Vigotski compreendia os problemas metodológicos de sua época e as limitações existentes. E a defesa que este faz a análise por unidade. O autor defende, como forma de se realizar os estudos, a análise por unidade, vista enquanto um produto da análise, possuindo propriedades indispensáveis à composição da totalidade e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.

Essas discussões são necessárias para que, ao elencar as unidades básicas de análise significado/generalização e vivência, possamos compreendê-las não enquanto estruturas estáticas ou fossilizadas, mas na dinâmica real da sociedade e das relações sociais.

2 O EMPREGO DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO NAS PESQUISAS DE VIGOTSKI

Ao adotar o marxismo como premissa teórica, o primeiro aspecto a ser considerado se refere à categoria trabalho, entendido enquanto gênese do ser social (Lukács, 2013). Tendo em vista que, por meio desta atividade consciente, o homem é capaz de transformar a natureza objetiva e, ao passo que modifica a natureza externa, acaba também por ser modificado no processo.

Devemos sinalizar com Marx (2014) que, ao nos referirmos à categoria trabalho, estamos abordando enquanto uma ação eminentemente humana. Embora os animais também possam ter determinados tipos de atividade e transformem a natureza, essa transformação está radicada em suas determinações biológicas. Já o trabalho, enquanto atividade humana, não responde exclusivamente às necessidades de adaptação do indivíduo, mas, sim, aos carecimentos de ordem social. Nas palavras de Marx, o trabalho se configura enquanto o

[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu

intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo — braços e pernas, cabeça e mãos —, a fim de *apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza*¹ (Marx, 2014, p. 211, grifos do autor).

Esta modificação se dá por meio do instrumento, configurado enquanto vetor da atividade humana, por meio do qual o homem passa a transformar a natureza segundo a sua vontade. Ao se referir à importância da atividade instrumental, Luria (1991) nos auxilia a compreender que uma das diferenciações principais do homem em detrimento dos demais seres é que o homem não apenas se utiliza de instrumentos, mas também os confecciona, fato este que facilita o seu processo de internalização.

A importância conferida ao papel do instrumento, dentro da obra de Vigotski, refere-se à relação que o autor faz entre o instrumento e o signo, apresentando uma analogia e uma diferença. A analogia se refere ao caráter da mediação, instrumentos e signos se configuram enquanto meios pelos quais o homem transfere a sua vontade à natureza. Contudo, a diferença entre essas estruturas se refere à natureza a ser influenciada. Se o instrumento é responsável pela modificação na natureza externa, transformando o ambiente natural/social, o signo não modifica a natureza externa, mas, sim, a natureza interna, sendo compreendido enquanto um meio para o domínio da conduta, tanto do outro quanto própria (Vygotski, 2012a).

A relação entre aquilo que é externo e interno pode ser entendida como a formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS) — como a linguagem, o pensamento lógico, atenção voluntária, entre outras —, compreendidas enquanto funções do desenvolvimento cultural do sujeito. Nas palavras do autor:

... toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como uma categoria intrapsíquica. [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotski, 2012a, p. 150).

¹ As traduções são de responsabilidade dos autores.



Isso posto, outras duas categorias passam a ganhar destaque: linguagem e historicidade. Acerca da linguagem, podemos entendê-la enquanto portadora do signo, aquele que auxiliará no domínio da conduta. Lopes Júnior, Moraes e Gonçalves (2021) apontam que, no que tange à dimensão da linguagem, os autores soviéticos se arvoraram nos escritos de Engels. Esses estudos apontam que a função da linguagem se configura enquanto a comunicação social, a comunicação dos resultados obtidos pelo processo do trabalho. Assim, um veículo para a apropriação da cultura e da reprodução social.

No que tange à historicidade, esta advém diretamente da categoria trabalho, tendo em vista que o aspecto histórico está no próprio movimento histórico em que o sujeito ativamente participa e se constitui.

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (Vygotski, 2012a, p. 42).

Ao colocar em relevância essa categoria, Vygotski (2012a) e seus colaboradores tecem severas críticas às perspectivas psicológicas então vigentes, as quais considerava como a-históricas. Muito embora tratassem da história, eles se negavam a reconhecê-las enquanto força motriz para o desenvolvimento do espírito. Ao retomar tais proposições de forma pormenorizada, Vygotski (2012a) assevera que, para a primeira teoria, a atividade consciente do homem é fruto direto de sua evolução do mundo animal, como se as funções psíquicas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade permanecessem imutáveis, as modificações figurando apenas no conteúdo psíquico, “já se podendo observar nos animais todos os fundamentos da consciência humana” (Luria, 1991, p. 74).

Em contraposição a tais propostas, Vygotski (2012a) assevera que o desenvolvimento do gênero humano não se esgota na simples complexificação da relação estímulo-resposta, como nos estudos pertinentes à psicologia animal,

tampouco pelo progressivo incremento qualitativo das relações. Para o autor soviético, o conhecimento das estruturas das funções rudimentares, presentes no comportamento animal, nunca poderá nos fazer conhecer nem a estrutura, nem a atividade das funções, nem seu processo de desenvolvimento, uma vez que há, no centro desse processo, um salto dialético, que modifica qualitativamente a própria relação entre estímulo e resposta. Em virtude disso, tais funções podem ser consideradas como um indício, não um quadro coerente de todo o processo.

Em outros termos,

[...] Poderíamos formular a nossa dedução, dizendo que o comportamento humano é caracterizado pela mesma peculiaridade qualitativa — em comparação com o comportamento animal — que diferencia o caráter da adaptação e do desenvolvimento histórico do homem comparando à adaptação e desenvolvimento dos animais, já que o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade (Vygotski, 2012a, p. 62).

Ao reconhecer o papel que a materialidade/historicidade exerce nas subjetividades, considera, no entanto, que as relações dinâmico-causais da forma social capital não se apresentam em sua totalidade de uma única forma, uma vez que a sociedade mesma é cindida em classes sociais. Em decorrência desse processo, sinalizamos que num determinado tempo histórico, a composição das personalidades humanas não representa algo homogêneo, uma vez que a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição (Gonçalves; Moraes; Carmo; Segundo, 2019).

3 VIGOTSKI E A ANÁLISE DE UNIDADE

Ao tratar das categorias do marxismo expressas na seção anterior, acabamos por ressaltar o princípio explicativo presente na perspectiva defendida por Vigotski, tendo em vista que colocamos o acento da relação do sujeito com a sua materialidade histórica e social. Realidade que se encontra em constante transformação mediante a ação consciente do homem. A esse respeito, Delari Júnior (2019) é cristalino ao afirmar que, no contexto da psicologia histórico-cultural, as relações sociais são fonte, força motriz e princípio explicativo das funções psíquicas propriamente humanas.

Dessa forma, por ser um processo mediado para a compreensão dos fenômenos mais simples, devemos atentar para as estruturas mais complexas, pois, para Vigotski (2018), o desenvolvimento do sujeito está em sua relação com a forma final, na relação entre o mais desenvolvido e o menos desenvolvido, em que ocorre a apropriação dos instrumentos sociais, como também os modelos de sua utilização. E, assim, evidenciar o processo pelo qual a realidade social é apropriada e objetivada em cada indivíduo singular (Zanella *et al.*, 2007).

Ao analisar os estudos de sua época, Vygotski (2012a; 2012b) acaba por sinalizar alguns problemas de cunho metodológico. Em primeiro lugar, temos uma ciência eminentemente descritiva, muito mais preocupada com o relato do fenômeno, do que com uma compreensão acerca do processo. Em decorrência disso, temos uma excessiva compartimentalização da realidade, em que se perde a dimensão do todo, dos elementos determinantes daquela realidade. Para Vigotski (2004, p. 216), a descrição por si só não é suficiente. É necessário ir além, estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno. Conforme o autor, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra”.

Vygotski (2012a) se propôs a analisar as FPS apontando três momentos decisivos que fundamentam sua pesquisa: a análise do processo e não do objeto; uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, a análise genética.

Ao promover a análise do processo, ao invés do objeto, Vigotski se contrapõe às teorias de sua época, que não percebiam as formações psicológicas como um processo, mas como uma estrutura estável, a partir da qual a forma de conhecimento se daria por meio da decomposição de determinado fenômeno a seus elementos constituintes. Vygotski (2012a) se contrapõe a tais questões ao afirmar que:

Se, em vez de analisar o objeto, fôssemos analisar o processo, nossa principal missão seria, naturalmente, restabelecer geneticamente todos os momentos do desenvolvimento desse processo. Nesse caso, a tarefa fundamental da análise seria devolver o processo ao seu estágio inicial, ou seja, converter o objeto em processo. [...] Em suma, a tarefa colocada por tal análise se reduz a apresentar experimentalmente todas as formas superiores de *comportamento não como um objeto, mas como um processo*, e estudá-lo em movimento, de modo a não se afastar do objeto ao seu entorno, partes, mas do processo aos seus momentos isolados (Vygotski, 2012a, p. 101, grifo nosso).

De acordo com Zanella et al. (2007), esse direcionamento metodológico demonstra a preocupação que Vigotski (2012a) tinha a acerca do problema estudado, vendo este enquanto um processo. Não como algo que é, mas algo que está sendo. Inaugura, com isso, na psicologia, uma noção de dinamicidade histórica do psiquismo humano.

Vigotski (2004) criticava a antiga psicologia, a qual promovia uma análise puramente descritiva e introspectiva das reações psicológicas. Para ele, a única diferença é que a análise mecanicista dos estímulos foi substituída pela análise introspectiva das experiências. A descrição das relações externas é substituída pela descrição das experiências internas. Porém, tanto num caso como no outro, uma abordagem fenotípica do próprio objeto é totalmente mantida.

Na segunda tese, a análise deve contrapor as tarefas descritivas e explicativas, uma vez que, na velha psicologia, o conceito de análise se confundia com o processo de descrição, sendo contrário à tarefa de se explicar os fenômenos (Vygotski, 2012a). Como decorrência deste processo, teríamos a preponderância de uma análise fenotípica da realidade que “toma os fenômenos tal como é externamente e supõe com toda ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexos real, dinâmico-causal que constitui sua base” (Vygotski, 2012a, p. 103).

O autor soviético se apropria de Marx ao afirmar que, se a aparência do fenômeno fosse confundida com sua essência, não seria necessária a atividade científica. Para transcender a dimensão fenomênica, é necessário que ocorra o processo de ascensão do abstrato ao concreto, este que, para Marx (2011, p. 54-55), “[...] é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto [...]”. Devemos entender que, para a perspectiva marxista, o concreto é tido como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, uma vez que propõe a união das forças materiais e espirituais.

Temos, assim, a reprodução do concreto no pensamento, como ponto de chegada de nossa ação, que se configura enquanto um conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade. A abstração — e conseqüentemente a conceituação — eleva a nossa forma de conhecer, de uma apreensão apenas da dimensão empírica rumo ao universal.

Nessa forma de análise, compreende-se o fenômeno como histórico e social. Conforme o autor supracitado, é necessário evitar o estudo de “processos psicológicos fossilizados”, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados, que se caracterizam enquanto processos que, graças ao seu longo desenvolvimento histórico, se automatizam, perdendo seu aspecto primitivo, cuja aparência externa é incapaz de revelar sua natureza interior (Vygotski, 2012a).

Para estudar tais processos, é necessário converter o processo fossilizado em um processo, colocando-o em movimento, nas palavras de Vygotski (2012a, p. 105):

Para isso, o pesquisador deve frequentemente transformar o caráter automático, mecanizado e fossilizado da forma superior, retratando seu desenvolvimento histórico, fazendo-a retornar experimentalmente à forma que nos interessa, aos seus momentos iniciais para ter a possibilidade de observar o processo de seu nascimento.

A defesa de Vigotski (2014) muito nos remete ao que é colocado por Marx (2014, p. 214), quando este defende que o papel do instrumento para a compreensão das estruturas sociais extintas adquire importância semelhante à exercida pelas estruturas fósseis no estudo das espécies animais já extintas. Tendo em vista que “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz”.

Junto a esses três elementos, Vigotski (2009, p. 5) apresenta outro princípio fundamental em suas pesquisas: a análise de unidades, explicitado no primeiro capítulo da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, escrito pelo autor em 1934. A obra propõe que “o estudo de quaisquer formações psicológicas pressupõe necessariamente uma análise”.

Vigotski (2009) acrescenta que essa análise pode assumir duas formas diferentes.

[...] uma das quais, a nosso ver, responde por todos os fracassos sofridos pelos pesquisadores ao tentarem resolver essa questão multissecular, cabendo à outra ser o único ponto inicial e verdadeiro de onde se pode dar ao menos o primeiro passo no sentido da solução (Vigotski, 2009, p. 5).

A primeira forma apresenta uma análise psicológica dos elementos, ou seja, essa forma de análise não consegue explicar a totalidade utilizando a decomposição do fenômeno em partes, gerando uma visão fragmentada do objeto pesquisado.

Vigotski (2009) se utiliza de um exemplo da química para demonstrar o problema do processo de decomposição, o da molécula da água. Caso um pesquisador almejasse explicar por que a água tem a capacidade de apagar o fogo e decidisse efetuar o processo de decomposição, tal tarefa seria infrutífera, tendo em vista que, uma vez a molécula de água decomposta em seus elementos, hidrogênio e oxigênio, ambos atuariam facilitando o processo de combustão. Isolados, o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio, um elemento que conserva a combustão (Vigotski, 2009; Delari Júnior, 2019).

O exemplo serve de mote para o autor nos apresentar as questões que envolvem a dificuldade de se analisar todas as especificidades da relação, tanto entre o pensamento e a linguagem, como das relações entre a personalidade e o meio. A análise por meio da decomposição

[...] aplicada de modo planejado pela psicologia, redundava em profundos equívocos ao ignorar o momento de unidade e integridade do processo em estudo e ao substituir as relações internas de unidade pelas relações mecânicas externas de processos heterogêneos e estranhos entre si. (Vigotski, 2009, p. 6-7).

Vigotski (2009) se contrapõe à dita perspectiva quando elege o método de análise que desmembra o fenômeno estudado em unidades. O autor compreende por unidade, um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades indispensáveis à composição da totalidade e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. Delari Júnior (2019) esclarece que a escolha pela unidade de análise se dá em virtude da impossibilidade de se esgotar a totalidade da consciência humana, tanto quanto a totalidade das relações sociais das quais esta consciência se desenvolve, cabendo ao “investigador eleger unidades de análise que permitissem estudar tal complexidade em caráter concentrado, adensado” (Delari Júnior, 2019, p. 51).

Dentro da obra de Vigotski (2009), temos dois conceitos principais que assumem o lugar de categoria metateórica, ou seja, o lugar de uma unidade de análise. Estes se caracterizam enquanto o significado/generalização (unidade funcional do pensamento e da linguagem/fala) e a vivência (unidade funcional entre a personalidade e o meio).

4 SIGNIFICADO/GENERALIZAÇÃO: UNIDADE DE ANÁLISE DA RELAÇÃO PENSAMENTO E LINGUAGEM

Para Vigotski (2009), a unidade que não se deixa decompor e contém as propriedades inerentes ao pensamento e a linguagem é encontrada no aspecto interno da palavra, ou seja, no seu significado. Essa é a unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem, nas palavras do autor:

[...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. (...). Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. [...] É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (Vigotski, 2009, p. 398, grifo do autor).

Ao abordar a questão da palavra, devemos evidenciar dois elementos que se interligam ao longo do desenvolvimento do sujeito: o seu aspecto fonético e a sua estrutura semântica. A palavra, apenas em seu sentido fônico, não é palavra, mas um som vazio. Para ser uma unidade que promove o entendimento e a comunicação, necessita ter também a estrutura de semântica. Os sons necessitam dizer algo ou alguma coisa para os interlocutores; necessitam de um sentido e um significado, os quais se caracterizam como:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (Vigotski, 2009, p. 465).

Percebe-se, assim, que os sentidos se configuram enquanto uma formação fluida, das quais emerge uma forma de cristalização, o significado. Este último, embora apresente certa estabilidade, não se configura enquanto estrutura imutável.

Ou seja, os significados das palavras também se desenvolvem e se modificam paulatinamente, ao longo tanto do desenvolvimento da criança quanto do próprio desenvolvimento histórico da humanidade.

Desse processo emergem dois aspectos básicos: em primeiro lugar, à medida que a criança vai crescendo e, conseqüentemente, tem mais contato com a sociedade, ela passa a adquirir, de forma mediada, os sentidos e os significados presentes na prática social, desenvolvendo o pensamento por conceitos, ou as estruturas de generalização. Essas nos auxiliarão no entendimento das relações entre sujeito e ambiente, as quais podem ser modificadas com o passar do tempo (Vigotski, 2009).

Em segundo lugar, temos o “descompasso” do aspecto sintático e semântico da linguagem. Na dimensão sintática, a criança começa de “palavras isoladas à frase e da frase simples à composta, à combinação de frases e orações” (Vigotski, 2003, p. 65). Contudo, em seu aspecto semântico, ocorre o caminho inverso, a criança parte da significação total, da intenção/vontade, existindo a “tomada de consciência dos significados das palavras que correspondem a sua relação específica entre os aspectos semânticos e fásicos da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som” (Vigotski, 2009, p. 419). Um bom exemplo disso está no uso de palavrões pela criança. A criança escuta aquilo que o adulto fala e não entende o seu significado, mas consegue captar o sentido, a intenção de sua enunciação. Daí repete em situações que se assemelhem àquelas vistas no contato com o adulto.

Com efeito, os processos de pensamento e linguagem não podem ser resumidos um no outro, como se a única diferença fosse a dimensão fonética, em que o pensamento seria uma linguagem desprovida de som, existem certas diferenças funcionais nas duas funções, tendo em vista que, conforme Vigotski (2009, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Isso se deve ao fato de que, no momento da conversão do pensamento em linguagem, esta passa por uma reestruturação, uma vez que a utilização da palavra envolve um intrincado processo em que estão em jogo o desenvolvimento da dimensão semântica e sonora da fala, bem como a partilha de um sujeito psicológico sobre o que se falar/transmitir.

O pensamento imprime a marca do acento lógico, tendo em vista que sua função consiste na descoberta das conexões existentes entre os dados presentes na



realidade sensível, colocando em relevo questões que poderiam não ser disponibilizadas pela sensibilidade imediata, reorganizando a estrutura da consciência e a maneira como o sujeito se relaciona com a realidade (Vigotski, 2009).

Ao analisar os aspectos inerentes ao pensamento, devemos, inicialmente, rejeitar quaisquer perspectivas idealistas, por meio da qual teríamos um pensamento puro — pensamento se originando a partir do próprio pensamento. O pensamento surge por meio de uma tarefa imposta no processo de trabalho, a qual desperta em algum campo de nossa consciência um motivo para a ação, um afeto. Nesses termos, para Vigotski (2009, p. 479), “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva”.

Assim, a relação entre pensamento e linguagem não pode ser resumida em uma dimensão apenas espiritual ou alheia às demais searas da consciência. A relação entre pensamento e linguagem também demonstra o elo entre a face afetiva e intelectual da consciência humana. Ancorado em Vigotski, Ponzio (2016) demonstra que:

... Não se pode separar o aspecto intelectual da consciência do aspecto afetivo e volitivo, separando o pensamento de toda a plenitude da vida, dos impulsos, interesses, inclinações. Separando o pensamento do afeto, não se pode explicar o próprio processo do pensamento, porque se o isola dos motivos motores, das necessidades, dos interesses, dos impulsos, das tendências que dirigem o seu movimento (Ponzio, 2016, p.1553).

Retomamos, assim, a relevância do aspecto semântico da linguagem, tendo em vista que este comporta de forma mais explícita o signo e, conseqüentemente, promove o entendimento do que é dito e a apropriação da riqueza, tanto material, quanto espiritual, existentes na humanidade. É o pensamento que dá a tônica do que é dito, o acento lógico. Em nossa forma de sociabilidade, a escola pode ser tida como um dos espaços responsáveis por tensionar a criança e auxiliar o desenvolvimento do pensamento teórico, que nada mais é do que uma forma de cristalização da experiência historicamente acumulada, que serve como uma forma de a pessoa conseguir ver os nexos causais que regem a realidade.

A aquisição das formas de generalização, que partem do pensamento sincrético até o conceito propriamente dito, modificam, sobremaneira, a forma como os sujeitos significam o seu meio e a forma como esse meio acaba influenciando seu desenvolvimento, consistindo na categoria da vivência.

5 VIVÊNCIA: UNIDADE DE ANÁLISE ENTRE A PERSONALIDADE E O MEIO

O conceito de *vivência* pode ser definido como a *Unidade de Análise* da relação entre a personalidade e o meio. No entanto, destacamos que as primeiras experiências da criança no mundo, em seus primeiros níveis de desenvolvimento, ainda estão relacionadas à esfera biológica, em que reinam os comportamentos instintivos. Isso ocorre conforme nos relata Toassa (2011, p. 193), visto que somente por meio “da estruturação de um sistema que possa ser denominado ‘consciência’ as vivências podem constituir, pois, sua unidade mínima”.

Para Vigotski (2018, p. 78, grifos do texto):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia — a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa —, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

Ao eleger a *vivência* como unidade, não podemos tomar o papel do meio de uma maneira absoluta ou determinista. Pelo contrário, devemos sinalizar de que maneira a criança se relaciona com o meio em dado momento. Destacamos que, diferente do que acontece com os animais, determinados por suas relações ambientais, tendo em vista que estão em uma relação de ou adaptação ou morte, o ser humano é um ser social. Enquanto ser social ele não simplesmente se adapta à natureza, mas transforma a natureza segundo a sua vontade.

Com efeito, Toassa (2011) apresenta que Vigotski tecia severas críticas aos estudos de sua época, os quais separavam a criança de seu meio social, tendo esse meio uma força extrínseca ao sujeito, não os considerando enquanto sujeitos ativos. Contudo, para o autor de *Gomel*, a criança se configura também enquanto um ser social. Dessa forma, o ambiente não pode ser compreendido apenas enquanto algo externo a ela, mas também interno. Nas palavras de Vygotski (2012b, p. 382): “se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do entorno social”.

O estudo da *vivência* se refere ao entendimento da *posição real do sujeito em meio às suas relações sociais*, e de que maneira tais relações se alteram ao longo do desenvolvimento, posição condicionada pelo lugar objetivo e subjetivo que a criança ocupa em meio às relações sociais, tendo em vista que a ela compreende também a unidade consciente e emocional da criança, de elementos do ambiente e da personalidade, podendo ser tida como o prisma por meio do qual se produz a influência do meio sobre o sujeito.

Em outros termos, podemos compreender que a vivência tem uma dimensão objetiva, que se caracteriza como a história, ou as relações socialmente postas, e uma dimensão subjetiva, que se relaciona à forma como a criança consegue compreender tais relações. Assim, à medida que a criança se desenvolve, a maneira como ela se relaciona com esse meio vai sendo paulatinamente modificada, e assim também as suas vivências.

Toassa (2011) admite a existência de duas dimensões implicadas na vivência de si mesmo: a primeira, referindo-se à dimensão proprioceptiva, em que o sujeito toma consciência de seus estados internos, frio, fome, calor etc.; a segunda, já consistiria no aspecto afetivo da vivência, estruturas mais complexas

[...] pelas quais a criança pode compreender e utilizar expressões genéricas como: “estou alegre”, “estou desgostoso”, “sou bom” etc. Trata-se de formações de sentido consciente sobre a própria personalidade, ou sobre seu estado passageiro, que o autor considera como uma fusão de pensamento, linguagem e emoção/ afeto (Toassa, 2011, p. 201).

Esses aspectos remontarão uma das características da *crise dos sete anos*, em que em uma forma generalizada da vivência de diversas experiências, em determinado sentido, acabam sendo generalizadas e abstraídas pelo sujeito, servindo de base para a construção de um senso de si mesmo, pelo qual este atuará no mundo. Todavia, esse senso de si se desenvolve em um processo mediado pela cultura, tendo a linguagem como um de seus principais veículos. Uma vez que a criança é tanto significada em uma determinada linguagem, como também, por meio de seus signos, consegue classificar e compreender, tanto a experiência externa, quanto a interna, para Vygotski (2012a, p. 379):



A linguagem como meio de comunicação nos força a designar verbalmente e expressar nossos estados internos. O nexu verbal nunca significa que uma relação associativa simples foi formada, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado

Enquanto um processo mediado, um dos aspectos que condicionam a *vivência*, conforme apontado, se refere ao grau de compreensão e consciência que a criança tem acerca dos acontecimentos no ambiente (Vigotski, 2018). Ao longo do desenvolvimento, a criança tem diferentes graus de consciência: um mesmo acontecimento pode ter significados diferentes, dependendo da capacidade de entendimento da criança. Assim,

[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas (Vigotski, 2018, p. 79, grifo do texto).

Conforme apontado, o processo de atribuição de sentido é um ato racional e emocional, no entendimento de que o sentido não se converte em uma cópia especular da realidade. Ela pode se converter em uma representação ao mesmo tempo mais ampla e estreita da realidade sensível. Ampla, pois, por meio do pensamento por conceitos, conseguimos descobrir as leis que regem a realidade, ou estreita, pois, dependendo da vivência, o sujeito pode não compreender aquilo que se diz, ou sobre o que se diz. Em outros termos, isso significa dizer que a esfera perceptiva é modificada, tendo em vista que as impressões humanas são imbuídas de sentido.

Enquanto um movimento mediado, devemos sinalizar que o resultado do desenvolvimento da criança já se encontra, desde o começo, presente no meio, como sendo a *forma final*, na qual, em virtude da relação entre o mais desenvolvido e o menos desenvolvido, a criança vai se apropriar tanto dos instrumentos sociais, como também os modelos de sua utilização.

Vygotski (2012b), ao abordar *A crise dos sete anos*, tece críticas aos estudos desenvolvidos por Zalkind, já que este defende que, ao longo do desenvolvimento social da criança, os aspectos do meio permanecem constantes, ou seja, temos uma análise eminentemente descritiva desse objeto, não percebendo o desenvolvimento

humano enquanto um processo. Vigotski (2018, p. 75, grifo nosso), por outro lado, afirma que:

[...] o mero fato de *a criança mudar, no processo de desenvolvimento*, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. *Um evento que tem determinado significado, desempenha um papel numa idade específica.*

Com efeito, reafirmamos que isto se deve ao fato de que, em primeiro lugar, o sujeito é um ser social. Ele não simplesmente reage a transformações naturais, mas modifica a natureza segundo a sua vontade, ou seja, a atividade sempre está presente; em segundo lugar, ao longo do desenvolvimento infantil, o papel desempenhado pelo meio sobre a criança sofre modificações drásticas de uma idade para outra, pelo grau de consciência que a criança tem, a percepção desse meio se modifica. Num mesmo ambiente, as próprias características absolutas adquirem significados diferentes para crianças de um, três, sete ou doze anos. A tarefa de se estudar a *vivência* seria estudar essa relação dinâmica que temos com o meio.

A título de exemplo dessa modificação da relação da criança com o meio em determinadas idades, Vygotski (2012b) demonstra que uma das características da crise dos sete anos seria a perda da dita espontaneidade infantil, bem como uma diferenciação entre uma atividade interna e sua expressão externa. Nas palavras do autor,

[...] a perda da espontaneidade significa que incorporamos ao nosso *comportamento um fator intelectual* que se insere entre a vivência e o ato direto, que passa a ser o polo oposto da ação ingênua e direta da criança. (...) Dizemos que em cada experiência, em cada uma de suas manifestações, com efeito, surge um determinado momento intelectual (Vygotski, 2012b, p. 378, grifo nosso).

A incorporação deste fator intelectual gesta duas modificações básicas no campo da vivência, a primeira delas se refere que, a partir deste momento as vivências começam a fazer certo sentido para as crianças, onde graças ao processo de generalização, esta consegue enxergar relações completamente novas e ter um conhecimento mais estrutural.

Ao abordar a vivência, conseguimos elencar algumas repercussões para a prática pedagógica arvoradas neste processo. Em primeiro lugar, temos a importância

de se considerar a dimensão emocional que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (2010) aponta que: “o trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam”, sinalizando de que forma a emoção se liga ao aspecto do conhecimento. Vigotski (2010, p. 145) advoga ainda que:

Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo.

Assim, Vigotski (2010) exorta a importância da brincadeira como uma estratégia para a aprendizagem, pois ao passo que desperta nos sujeitos fortes emoções, o brincar combina com as regras, fazendo com que estas possam ser alvo da consciência.

Como uma segunda consequência pedagógica, deveremos exortar a relevância de um ambiente que proporcione uma diversidade de experiências à criança, processo este que servirá de base para a sua criação. A esse respeito, Vigotski (2014; 2018) afirma que, ao examinarmos as grandes criações, os grandes inventos na história, todas surgiram tomando como base uma vasta experiência previamente acumulada. Em outras palavras: “[...] toda fantasia parte da experiência acumulada: quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes à imaginação” (Vigotski, 2014, p. 12).

Assim, por meio do pensamento conceitual, a consciência se utiliza dos dados presentes na memória e os combina de diferentes formas, inclusive daquelas não encontradas na realidade concreta. A fantasia pode auxiliar o processo da construção fantástica da realidade ou mesmo o reconhecimento dos elementos complexos presentes na realidade. A imaginação “não apenas reproduz o que foi por mim assimilado das experiências passadas, mas cria, a partir dessas experiências, novas combinações (Vigotski, 2014, p. 13).

Percebe-se, assim, que a criação se converte em um ato racional e intelectual, estando intimamente relacionada ao grau de apropriação da experiência historicamente elaborada. Com efeito, a educação, ao promover um processo de



assimilação dos signos e dos instrumentos, tem o dever de, também, proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento de sua imaginação.

6 CONCLUSÃO

A partir do acima exposto, esperamos contribuir para o entendimento acerca da dimensão metodológica da psicologia histórico-cultural, iniciada por Vigotski, situando as categorias trabalho, linguagem e historicidade como lentes teóricas que auxiliam o autor soviético em sua busca por uma saída para os *becos sem saída* existentes na psicologia, demarcada por perspectivas idealistas e positivistas. Assim, evidenciamos a necessidade de procurar essa resposta na base material e, assim, conceber as categorias existentes no gênero humano à luz das relações que estes travam com sua generalidade.

Na esteira dessa discussão, demonstramos como Vigotski, ao retomar as categorias do marxismo, se opõe às perspectivas vigentes, as quais tratavam as particularidades humanas como processos imateriais ou que não tinham um desenvolvimento, percorrendo o caminho metodológico que leva o autor a reconhecer a importância de considerar a unidade de análise, que não consegue esgotar a totalidade do objeto, mas o vê em relação com outras funções, das quais depende.

Assim, os principais problemas encontrados em outras perspectivas seriam a análise do processo, e não do objeto; uma análise explicativa e não descritiva; e a análise genética, defendendo a análise por unidade, que pode ser entendida enquanto uma unidade que encontra determinações de diferentes elementos que possuem todas as propriedades que são indispensáveis a compreensão desta totalidade.

Como formas de circunscrever essa análise por unidade, tomamos por exemplo o significado/generalização, mostrando a interrelação entre o pensamento e a linguagem (fala). O processo de significação vai ocorrendo ao longo da vida do sujeito, tendo em vista o controle da dimensão fonética e semântica da fala, por meio da qual o sujeito compreende sobre o que se fala. No que tange à vivência, destacamos que, ao pensar a relação da criança com o ambiente, não podemos concebê-la em um aspecto passivo, em que somos simplesmente determinados pelo ambiente, mas

enquanto uma relação ativa, na qual, à medida que mudamos o meio, também somos modificados no processo.

Como repercussão pedagógica desse processo, não podemos pensar as FPS como algo dado pela natureza, mas como funções que se desenvolvem a partir da interação da criança com a cultura. Em outros termos, são funções que se desenvolvem por meio da mediação. Evidencia que, em nossa forma de sociabilidade, a escola e a instrução escolar podem ser vistas enquanto vetores para o desenvolvimento das ditas funções.

Ao trazer o acesso às generalizações por meio do acesso à linguagem, sinalizamos como estas possibilitam uma nova forma de discriminação do mundo então circundante, servindo também como um dos vetores para a formação de nossa personalidade, ao passo que o acesso ao conhecimento científico possibilita transpor a dimensão fenomênica da realidade, indo em direção a sua essência.

Tais discussões levam à conceituação da vivência, em suas dimensões objetivas e subjetivas, com uma compreensão da realidade que se vai tanto pela via emocional, quanto racional. O desenvolvimento, para a psicologia histórico-cultural, se relaciona ao contato com a *forma final*, ou seja, é um desenvolvimento prospectivo. O acesso à escola e a instrução intencional acabam por proporcionar ao estudante um ambiente que tensiona e possibilita a ele o desenvolvimento de funções que o simples contato com o seu entorno imediato não conseguiriam, como o caso dos conhecimentos teóricos/científicos, que possibilitam aos sujeitos o entendimento de suas próprias vivências.

ANTONIO DÁRIO LOPES JÚNIOR

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2016) Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2021). Professor Adjunto Universidade Federal da Paraíba.

BETÂNEA MOREIRA DE MORAES

Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará cedida para a Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-doutora em psicologia social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).

EVELINE FERREIRA FEITOSA

Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Doutora em Educação (PPGE- UECE 2022). Professora alfabetizadora e pesquisadora do processo de leitura e escrita da criança.

REFERÊNCIAS

- DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In. TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2019.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas-SP, : Autores Associados, 2004.
- GONÇALVES, R. M. DE P.; MORAES, B. M. DE; CARMO, F. M. DO; SEGUNDO, M. DAS D. M. et al. A Escola de Vigotski e suas contribuições para uma práxis revolucionária. *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, n. 1, p. e44598, 13 nov. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/44598/751375148970>>. Acesso em 10 set. 2020.
- LOPES JUNIOR, A. D.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. As contribuições de Vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco. *Educação em Perspectiva*, v. 8, n. 1, p. 72-88, 2017. Disponível em: <<https://educacaoem perspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/802/202>>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- LOPES JÚNIOR, A. D.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. Trabalho, Linguagem e o Processo de Humanização do Homem: A Influência de Engels Para a Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 13, p. 492-503, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/39116/24628>>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LURIA, A. R. *Curso de Psicologia.*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. I.
- MARX, K. *Grundrisse*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011. p. 54-61.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos.*, Rio de Janeiro: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Vol. I, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.
- PONZIO, A. Pensamento e palavra em Vigotski. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p.1550-1558, out./ dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1550/33373>. Acesso em 2 mar. 2021.

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

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Paidologia del adolescente, problemas de la psicologia infantil*. Madri: Machado Libros, 2012b, Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, Visor, 2012a, Tomo III.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicol. Soc.* [online]. 2007, vol. 19, n. 2, p. 25-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

Submetido em: 29/05/2023

Aceito em: 26/06/2024