

DA FRAGMENTAÇÃO À UNIDADE PSICOFÍSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

DE LA FRAGMENTACIÓN A LA UNIDAD PSICOFÍSICA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

FROM FRAGMENTATION TO PSYCHO-PHYSICAL UNITY IN PEDAGOGICAL PRACTICE

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52984>

Flávia Gonçalves da Silva¹

Sandro Henrique Vieira de Almeida²

Resumo: Este ensaio tem por objetivo tecer algumas considerações que possibilitem melhor compreensão do corpo e psiquismo como unidade psicofísica e quais implicações tais apontamentos podem trazer para a prática pedagógica. As reflexões teóricas deste texto partirão dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente proposições de Vigotski sobre a análise dos fenômenos em unidades e os estudos de Luria sobre os sistemas funcionais, que tem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético. Tal discussão é pertinente para superar a fragmentação na forma de compreender o indivíduo – corpo e psiquismo; biológico e social – de tal modo a orientar práticas pedagógicas emancipadoras.

Palavras-chaves: Psicologia Histórico-Cultural. Psiquismo. Corpo. Unidade psicofísico.

Resumen: Este ensayo pretende hilvanar algunas consideraciones que permitan una mejor comprensión del cuerpo y el psiquismo como unidad psicofísica y qué implicaciones pueden aportar tales apuntes a la práctica educativa. Las reflexiones teóricas de este texto se basarán en los estudios de psicología histórico-cultural, especialmente las proposiciones de Vygotsky sobre el análisis de los fenómenos en unidades y los estudios de Luria sobre los sistemas funcionales, que tienen como base epistemológica el materialismo histórico y dialéctico. Esa discusión es relevante para superar la fragmentación en la forma de entender al individuo-cuerpo y psiquismo; biológico y social- para orientar prácticas pedagógicas emancipadoras.

Palabras claves: Psicología histórico-cultural. Psyche. Cuerpo. Unidad psicofísica.

Abstract: This essay aims to weave some considerations that allow a better understanding of the body and psychism as a psychophysical unit and what implications such notes can bring to educational practice. The theoretical reflections of this text will be based on the studies of cultural-historical psychology, especially Vygotsky's propositions about the analysis of the phenomena in units and Luria's studies about the functional systems, which have as their epistemological basis the historical and dialectical materialism. Such discussion is relevant to overcome the fragmentation in the way of understanding the individual - body and psychism; biological and social - in order to guide emancipatory pedagogical practices.

Keywords: Cultural-historical psychology. Psyche. Body. Psycho-physical unit.

Introdução

Apesar de diversas críticas sobre os limites e problemas do pensamento dicotômico na forma de compreensão do mundo, especialmente no que se refere ao humano, este ainda é hegemônico, especialmente pelo processo de educação formal. A despeito do campo científico tecer críticas ao dualismo, de modo geral, este também não conseguiu superá-lo, mesmo com a existência de teorias monistas ou que pretendem ter tal êxito.

O modelo biopsicossocial de saúde, por exemplo, tem a pretensão de compreender o indivíduo a partir de três componentes que o forma, o biológico, o psicológico e o social, mas estes são entendidos como fatores que interagem entre si; a doença é interpretada da mesma forma.

1. O corpo humano é um organismo biológico, psicológico e social, ou seja, recebe informações, organiza, armazena, gera, atribui significados e os transmite, os quais produzem, por sua vez, maneiras de se comportar; 2. Saúde e doença são condições que estão em equilíbrio dinâmico; estão codeterminadas por **variáveis biológicas, psicológicas e sociais, todas em constante interação**; 3. O estudo, diagnóstico, prevenção e tratamento de várias doenças devem considerar as contribuições especiais e diferenciadas **dos três conjuntos de variáveis citadas**; (...) (PEREIRA, BARROS & AUGUSTO, 2011, p. 526, grifos nosso).

Apesar de a intenção deste modelo ser de superar a fragmentação na compreensão do indivíduo e do processo saúde doença, acaba fragmentando-o em três partes, que podem ser somadas. Por outro lado, tendo em vista a concepção de saúde, especialmente no âmbito mental, que vem sendo entendida eminentemente por alterações neuroquímicas, o psicológico vem sendo reduzido ao cérebro, compreendido estritamente de forma biológica, e o social é um fator que pode facilitar o desenvolvimento de alguma condição que já está determinada, numa clássica concepção preformista, conforme Vigotski (2018).

A evidência desta afirmação é que a principal terapêutica adotada em casos de sofrimento e adoecimento psíquico é o uso de psicofármacos em detrimento de alternativas chamadas menos invasivas, como psicoterapias, práticas corporais, oficinas terapêuticas, entre outras. Quando tais práticas são indicadas, entram como terapêutica complementar. Esta indicação se justifica porque as hipóteses para praticamente todos os transtornos descritos no Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2014) são de origem biológica.

Tal concepção de indivíduo e do processo saúde doença também se manifesta na educação por meio da medicalização da vida e dos processos pedagógicos. Em linhas gerais, medicalização se refere ao processo de tornar um problema médico algo que é social. Uma atividade pedagógica que não é motivadora para a criança, que não a levará a prestar a atenção nos conteúdos escolares, ou, ainda, que vai exigir que ela fique muito tempo sentada ou com atividades monótonas, desconsiderando as características do seu processo de desenvolvimento, fez e ainda faz com que ela seja diagnosticada com transtornos que explicam tal condição, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Diversos estudos contundentes já denunciaram sobre este processo no âmbito escolar nos últimos dez anos (EIDT, TULESKI, FRANCO, 2014; LEITE, REBELLO, 2014; CHRISTOFARI, FREITAS, BATISTA, 2015; SIGNOR, BERBERIAN, SANTANA, 2017; PROENÇA, 2020), mas, apesar disto, este quadro ainda está muito longe de ser superado. Entre as várias possibilidades de explicação para a manutenção de tal situação, uma delas é justamente a concepção hegemônica de saúde, que fragmenta o

indivíduo e o processo saúde doença, priorizando a dimensão biológica em detrimento dos aspectos sociais e psicológicos.

Além da concepção fragmentada de saúde, a educação produz e também se apropria de outras produções científicas que, apesar de pretenderem ser monistas, acabam dicotomizando. Um exemplo é a forma como emoção e cognição são geralmente compreendidas. Os estudos de Goleman (1995) sobre a inteligência emocional e racional, e a necessidade de uma alfabetização emocional, que ocorreria por meio do autoconhecimento do indivíduo, a administração das emoções, o desenvolvimento da empatia e da capacidade de relacionamento, além da automotivação, fundamentou muitas teorias pedagógicas surgidas no início do século XXI, chamadas de pedagogia do afeto, como as propostas por Rossini (2001) e Chalita (2001).

Importante destacar que a educação socioemocional passou a integrar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que orienta os currículos escolares desde 2020. Segundo a BNCC (BRASIL, 2022), a educação socioemocional deve estar contemplada nas dez competências gerais que orientam a educação: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania. Desta forma, o documento permite compreender que é possível ter pensamento científico, crítico e criativo, por exemplo, sem qualquer emoção. Ou ainda, que emoção é apenas aquela considerada positiva, que promove o desenvolvimento da empatia, solidariedade, mediada pela alegria, e que raiva e medo não são emoções.

Várias críticas já foram tecidas sobre a dicotomia entre emoção e cognição ou emoção e razão, apontando a necessidade da compreensão da unidade afetivo-cognitiva, inclusive no campo educacional, a partir da Psicologia Histórico-Cultural (GOMES, MELLO, 2010; GOMES, 2014; MARTINS, CARVALHO, 2016; SASAKI, SFORNI, BELIERI, 2021, RODRIGUES, ARAÚJO, URT, 2022). Mas, assim como o processo de medicalização ainda não foi superado, a dicotomia emoção e razão também não foi.

Outra dicotomia que persiste nas ciências de forma geral, bem como na educação, é a mente e corpo ou psiquismo e corpo, este último também entendido como físico ou aparato biológico. Alguns estudos da Psicologia Histórico-Cultural apontam sobre a necessidade de superação da fragmentação do psiquismo com o corpo, mas estão mais voltados para unidade psicofísica cérebro e psiquismo, a partir dos estudos lurianos, evidenciando que o cérebro materializa as funções psíquicas elementares e superiores, sendo estas últimas de natureza social e histórica (TULESKI, 2011; TULESKI, GOMES, 2020). Há, ainda, estudos que evidenciam a unidade psicofísica cérebro e psiquismo, mas voltam-se para a compreensão de processos de sofrimento e adoecimento psíquico (ALMEIDA, 2018; MORAES, 2018; SILVA, 2022). Apenas os estudos de Kolyniak Filho e Melani (2006), Fátima (2020) e Santos (2022) buscaram compreender a unidade psicofísica considerando não apenas o cérebro, mas todo o corpo como construção histórica e social, em uma relação de unidade com o psiquismo, lançando alguns pressupostos teóricos, mas que necessitam ser mais aprofundados e empiricamente investigados.

A partir de tais considerações, o objetivo deste ensaio é tecer algumas considerações que possibilitem melhor compreensão do corpo e psiquismo como unidade psicofísica e quais implicações esses

apontamentos podem trazer para a prática pedagógica. As reflexões teóricas deste texto partirão dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético.

Compreensão por unidade e o desenvolvimento humano

A necessidade de superar a dicotomia e fragmentação é um dos aspectos centrais do materialismo histórico e dialético, quando aponta que todo fenômeno deve ser compreendido em sua totalidade, que é historicamente construída em uma dada materialidade e de forma dialética. A totalidade implica entender o fenômeno não apenas na forma como ele se manifesta, mas também no que está por trás do imediatamente perceptível, que exige movimento do pensamento para compreender as mediações das múltiplas determinações. Nas palavras de Kosik (1995), a imediaticidade, ou a pseudoconcreticidade, faz com que o objeto seja percebido independente da totalidade concreta e como natural a ela. O objeto, na imediaticidade, é o que parece ser, não o que é de fato.

*Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade) (KOSIK, 1995, p. 27, grifos do original).*

Esse *detour* implica conhecer as múltiplas determinações que constituem o objeto e a totalidade na qual ele está inserido. A totalidade concreta é composta por várias totalidades que são articuladas por leis históricas, sendo uma das categorias ontológicas e nucleares de Marx. O modo como Marx (1978) propõe o conhecimento das categorias (entendidas como traço pertinente do objeto que está em constante movimento e transformações e é recriado no plano das ideias) possibilita o pensamento ascender do abstrato para o concreto. Esse modo de pensar parte da imediaticidade do objeto, desvelando seu processo de constituição, por meio da abstração e de aproximações sucessivas à essência deste. A abstração não faz com que o objeto se torne abstrato; ao contrário, o torna cada vez mais real, pois é desse modo de pensar que é possível desconstruí-lo e construí-lo novamente.

O movimento do pensamento do abstrato para o concreto possibilita compreender outros três aspectos constitutivos da realidade: a universalidade, a particularidade e a singularidade. A universalidade, na ontologia marxiana, se refere aos meios de satisfação das necessidades humanas, a apropriação desses meios produzidos pelo homem e do conhecimento decorrente dessa atividade, para torná-los órgãos de sua individualidade, transformá-los em seu corpo inorgânico e em condição de sua existência, possibilitando a construção do gênero humano. Desta forma, o universal não se refere à busca de similaridades entre os fenômenos, mas as regularidades e irregularidades das particularidades manifestas nele (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

A universalidade não pode ser entendida por si mesma, mas por sua relação com a particularidade e a singularidade. A particularidade constitui as mediações que determinam a singularidade e a universalidade que se concretiza na primeira. Pensando na ontologia marxiana, o indivíduo (singular) apropria-se do corpo

inorgânico e transforma-o numa possibilidade de se desenvolver plenamente (universalidade) (OLIVEIRA, 2001). Cada sociedade oferece condições materiais específicas para que os seus membros possam se desenvolver, constituindo a particularidade. Nas palavras de Oliveira (2001, p. 17):

Ora, a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição sine qua non para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade. Somente dessa forma é possível a aproximação do pensamento ao ser concreto da realidade em movimento, ao movimento processual da tensão entre a universalidade e a singularidade, mediada pela particularidade.

A singularidade é o que distingue um homem de outros, tornando-o único na ontogênese humana. A singularidade é produto da história das condições sociais e materiais do homem, a forma como ele se relaciona com a natureza e com outros homens. Conforme a complexificação dessas relações, que foram perdendo o caráter eminentemente imediato para um conjunto de mediações, o indivíduo se distancia das relações imediatas, apropria-se das mediações e objetiva outras. É por isso que o homem só se individualiza na relação com outros homens. A forma como o indivíduo percebe e representa a realidade atribui significado às suas apropriações e objetivações, e produz sentidos dessas (o conteúdo sensível, o significado e o sentido pessoal para Leontiev) de maneira única, é a sua singularidade, que é construída pela mediação do particular entre o singular e o universal. Nas palavras de Pasqualini e Martins (2015, p. 366), “(...) o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade”. Sobre a relação entre universalidade, particularidade e singularidade, a mediação não tem a função apenas de ligar essas categorias, ela é o centro organizador objetivo dessa relação.

Enquanto categoria metodológica, é a mediação que possibilita a análise dos processos, que para Vigotski (1995, p. 101, tradução nossa) era “(...) justamente de revelar e pôr em evidência as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo o fenômeno”. Desse modo, não é suficiente compreender o indivíduo apenas na sua relação com a sociedade, tampouco deve-se naturalizar a universalidade e singularidade. São justamente estes alguns dos equívocos que se observa em certas teorias ditas monistas e/ou que buscam compreender o indivíduo de forma holística/integral, como se isso fosse sinônimo de totalidade. Oliveira (2001) afirma que ficar restrito à relação indivíduo e sociedade pode propiciar, no máximo, a emancipação política, que favorece a adaptação do indivíduo, que o torna responsável pelo seu sucesso e fracasso.

Algumas teorias psicológicas e educacionais, apesar de considerarem as condições da sociedade de classe, que inviabilizam que muitos indivíduos tenham condições mínimas de moradia e alimentação, que tenham um processo pedagógico que considere suas especificidades, necessidades e, ao mesmo tempo, crie outras, acabam culpabilizando-os por suas dificuldades, cabendo a eles se adequarem à escola/trabalho, ainda que seja por meio de processos medicalizantes, como mencionado na introdução deste texto.

Oliveira (2001, p. 20) afirma que, na atuação profissional, os aspectos epistemológicos que devem orientar a prática são a “(...) relação entre a singularidade (o indivíduo) e a universalidade (o gênero humano), a qual se concretiza através das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (a particularidade) em que esse indivíduo está inserido”.

No âmbito da formação do indivíduo, parte disto pode ser conquistada na educação escolar, quando esta propicia a ele os conhecimentos produzidos pela humanidade, de tal modo a promover o seu desenvolvimento como um todo, sem que permaneça preso a escalas de desenvolvimento e aprendizagem ou prognósticos, em casos de adoecimento ou deficiências. É a apropriação dos conhecimentos e instrumentos produzidos pelo humano que possibilita a formação do corpo inorgânico. Algo que lhe é tão próprio, tão necessário, tão singular que parece fazer parte de sua natureza, mas é produzido pelo humano.

Em consonância com tal perspectiva, Saviani (1991) defende que a educação escolar deve “(...) produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, justamente para formar o corpo inorgânico.

Seguindo as mesmas proposições de Oliveira (2001), Pasqualini e Martins (2015) afirmam a necessidade de compreender as mediações que constituem e constroem a singularidade do indivíduo, identificando as determinações particulares e universais. As autoras também apontam que:

Vida individual e vida genérica encontram-se em unidade, entendendo-se gênero como algo em constante mudança histórico-social, como resultado da atividade humana e das interações dos homens que ao mesmo tempo demarca para os indivíduos um campo determinado de ação e autoconstrução (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370, grifos nossos).

A forma de conseguir apreender a relação singular, particular e universal a partir do exposto acima deve partir dos estudos da totalidade por meio da unidade, isto porque é impossível apreender a totalidade por ser constituída por múltiplas determinações. A totalidade é constituída por partes que contêm em si os elementos dela (da totalidade), mas de forma menor e menos complexa, isto é, a unidade. O que caracteriza a unidade é justamente ela conter as propriedades do todo, vida individual e genérica mediadas pela particularidade que se manifesta nela, mesmo que de modo embrionário.

Vigotski (2018) afirma sobre a necessidade de investigar o desenvolvimento decompondo a totalidade em unidades e não em elementos. Enquanto a unidade tem como uma de suas características o que foi colocado no parágrafo anterior, o elemento é o seu oposto, não contém partes do todo.

Seguindo esta lógica de pensamento, é inegável que o desenvolvimento humano depende de fatores biológicos/hereditários e sociais. O mesmo para o psiquismo: não é possível pensar em sua existência se não houver um cérebro, com determinadas condições, que vai possibilitar parte de sua materialidade, a partir de determinadas condições sociais (outra parte da materialidade psíquica). O estudo do desenvolvimento em elementos vai investigar os aspectos biológicos isolados dos aspectos psicológicos, e o contrário também pode acontecer. As teorias hegemônicas das neurociências postulam justamente a primeira possibilidade: o cérebro determina o psiquismo (personalidade, motivação, processos cognitivos, formas de aprender, inclusive o sofrimento e adoecimento psíquico).

Estudar o desenvolvimento em unidade implica decompor unidades que evidenciam os aspectos biológicos e sociais, que formam o indivíduo, que é corpo-psiquismo. Os estudos de Vigotski (2018) sobre o biológico e social na formação do psiquismo apontam para a importância em se compreender esta unidade, que não é fixa ou naturalizada. Com relação à hereditariedade, o autor escreve que:

*(...) o componente de hereditariedade participa do desenvolvimento por menor que seja seu peso específico nesse caso concreto. O papel desse componente nunca se reduz a zero absoluto e, da mesma forma, nunca a divergência é igual a 100. Isto é, um aspecto que se desenvolve nunca é determinado apenas como uma característica puramente hereditária, ou seja, o meio também participa do desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento contém sempre, numa unidade, aspectos hereditários e do meio. É verdade que essa unidade é variada. Vimos que o papel e o peso específico das influências hereditárias podem ser maiores em relação a algumas funções do que em relação a outras, e menor numa determinada idade do que em outra. Consequentemente, **essa unidade é mutável.** (VIGOTSKI, 2018, p. 72).*

A citação acima revela um conjunto de aspectos importantes para o entendimento não apenas do estudo da unidade, mas também como este conhecimento possibilita compreender o corpo e psiquismo de modo indissociável, não obstante o autor se referir a uma das dimensões biológicas, que são os aspectos hereditários. Vigotski (2018) destaca que, para aqueles que querem compreender o desenvolvimento, é necessário conhecer qual a função dos aspectos hereditários e sociais na formação do psiquismo. Isto significa que não se deve sociologizar, tampouco biologizar o psiquismo, mas, sim, integrá-lo em um processo dialético único, ou unitário.

Para Vigotski (2018), no estudo do desenvolvimento, as características biológicas/hereditárias que devem ser analisadas são: as mais complexas, que surgem e se modificam ao longo do desenvolvimento (o que o autor chama de características híbridas); as que são comuns e se diferenciam entre os indivíduos; e as que são dinâmicas. Isto é, “(...) estuda o papel da hereditariedade no desenvolvimento e, por isso, focaliza características híbridas, instáveis e que se submetem a alteração no processo de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 59, grifos do original).

Um exemplo bem evidente para ilustrar a citação acima é a transformação de comportamentos reflexos incondicionados de um bebê, como a apreensão e sucção, em comportamentos intencionais como pegar e sugar, ainda nos primeiros meses de vida. Isso significa que “o desenvolvimento não realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que se refratará uma ou outra influência hereditária” (VIGOTSKI, 2018, p. 68, grifos do original).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores segue esse caminho: a partir das funções elementares (biologicamente dadas ao nascimento), que se caracterizam também por serem involuntárias, na relação com o meio (o social), transformam-se por incorporação em funções voluntárias, predominantemente conscientes. As funções elementares não deixam de existir, mas ficam subjugadas às funções mais complexas, que surgem ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Vigotski (2018) afirma que, quanto mais longo é o caminho do desenvolvimento de uma dada função ou processo, menor é o peso da hereditariedade. Outro aspecto importante a ser considerado é que

o peso que a hereditariedade tem ao longo do desenvolvimento é diferente. Em determinadas etapas do desenvolvimento, ela pode estar em primeiro plano, em outros momentos, em segundo.

Em síntese:

(...) o desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluisse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem pra frente (VIGOTSKI, 2018, p. 73, grifos do original).

Até o momento, foi exposto como é possível analisar o desenvolvimento humano por meio de unidades e como estas devem ser compreendidas. A partir da relação hereditariedade e meio, exposta por Vigotski (2018), fica evidente a indissociabilidade entre estes dois aspectos, ainda que ambos sejam diferentes, e como se manifestam de forma indissociável, evidenciando como o biológico (corpo orgânico) e social na formação do psiquismo origina uma unidade psicofísica.

Apesar de a hereditariedade se referir a aspectos biológicos, estes não se restringem àqueles. Há determinações biológicas que não são determinadas por cargas genéticas, mas por fatores exógenos ao organismo, à determinada organização neuroquímica, ao próprio crescimento do organismo, entre outros fatores que constituem o corpo. É importante compreender como o desenvolvimento corporal/físico possibilita o desenvolvimento do psiquismo e vice-versa, compondo, junto com os aspectos hereditários, a unidade psicofísica. É o que será apresentado a seguir.

A unidade psicofísica na Psicologia Histórico-Cultural

Ainda que na obra vigotskiana não serem encontrados muitos estudos voltados para o desenvolvimento do corpo orgânico (físico) e sua relação com o desenvolvimento psicológico, estes não foram negligenciados pelo autor bielorrusso, nem por vários autores da Psicologia Histórico-Cultural. A clareza de Vigotski sobre a necessidade de compreender os processos psíquicos como unidades, como afetividade e cognição, consciência e inconsciente, pensamento e linguagem, implica necessariamente compreender a unidade biológico (ou físico, corpo) e psicológico.

Rigorosamente, dividir o desenvolvimento da criança em psicológico e físico, como foi admitido durante muito tempo, não nos parece correto nem se justifica cientificamente, porque o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado ao físico e nunca se apresenta como linha independente (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

Por outro lado, Vigotski (2018) afirma que estes aspectos não se confundem, sendo preciso diferenciá-los, isso porque estão contidos no desenvolvimento físico o sistema ósseo, circulatório, endócrino, nervoso, entre outros. O autor destaca, por exemplo, a importância do sistema endócrino no crescimento do organismo e estruturação de outros sistemas orgânicos, e que sua ação é mais preponderante em determinados períodos do desenvolvimento que em outros.

Mas nem sempre é possível observar a divisão entre o desenvolvimento físico e psicológico, pois “(...) os movimentos do homem ou da criança são manifestações de sua atividade consciente, de sua atividade psicológica, mas, por outro lado, o movimento é sempre um ato motor realizado e executado pelo organismo” (VIGOTSKI, 2018, p. 110).

Nesta perspectiva, Luria propõe que o desenvolvimento das ações motoras conscientes ocorre a partir dos sistemas funcionais, que são historicamente determinados em sua origem, resultado da atividade objetiva teleologicamente orientada e da comunicação social, sendo mediatas em sua estrutura e consciente e intencional em seu funcionamento. Os sistemas funcionais representam um complexo dinâmico que permite a um objetivo invariável uma variação de ações para cumpri-lo, ampliando de forma ímpar as possibilidades de variáveis para o mesmo fim. O autor destaca, também, que os sistemas funcionais “(...) se apoiam no complexo das zonas do córtex cerebral que trabalham conjuntamente.” (LURIA, 1979, p. 40) ou, como é mais presente em outros textos de Luria, operam em concerto. Assim, o processo de investigação da atividade psíquica é o processo de

(...) determinar mediante uma análise cuidadosa que zonas do cérebro operando em concerto são responsáveis pela efetuação da atividade mental complexa, qual a contribuição de cada uma dessas zonas ao sistema funcional complexo, e como a relação dessas partes do cérebro que operam em concerto na efetivação da atividade mental complexa se modifica nos vários estágios de seu desenvolvimento. (LURIA, 1981, pp. 18-19, grifos do original)

Observa-se, portanto, que uma vez que se considere que a atividade psíquica é um sistema funcional complexo, com a participação de um grupo de zonas corticais operando em concerto e baseado numa complexa e dinâmica “constelação” de conexões, o sintoma decorrente da perda de uma função particular, por exemplo, não indica sua efetiva localização no cérebro, sendo necessária a análise da totalidade do funcionamento psíquico/cerebral para o seu correto diagnóstico e entendimento. Tendo apresentado este modo de compreensão da atividade psíquica, Luria (1981) postula que o encéfalo é constituído por três unidades funcionais.

A primeira delas está voltada para a regulação do tono cerebral, processos sono-vigília e estados mentais, ou seja, é esta que propicia as condições mínimas do organismo estar no mundo, observando a prontidão, descanso, atenção (ou reflexo de orientação), enfim, mantém o tônus cortical e a base para o funcionamento de todo o sistema. É importante notar que são as regiões mediais do cérebro, diencéfalo e tronco cerebral as áreas mais ativadas.

Já a segunda unidade funcional tem como função central a recepção, análise e armazenamento de informações. Com o processo de internalização das relações sociais, as atividades vão se caracterizando como voluntárias, ligando-se diretamente à atividade gnóstica e à apropriação das informações oriundas do mundo, sendo o desenvolvimento das ações voluntárias uma grande conquista com o decorrer do processo de apropriação do mundo. Destaque deve ser dado às sensibilidades. É válido observar que existe um corpo que sente e age no mundo em sua atividade sensível, o que leva a um problema: como estão os processos de humanização dos sentidos e da motricidade.

A terceira unidade funcional é a mais complexa, visto que é a responsável pelos processos de programação, regulação e verificação da atividade. É relevante ressaltar que parte considerável da obra

luriana e de seus orientandos versava sobre esta terceira unidade funcional, ou seja, aquela responsável pela ação intencional. Esse terceiro bloco circunscreve praticamente os lóbulos frontais e pré-frontais, estes mais bem desenvolvidos no *Homo sapiens*, sendo filo e ontogeneticamente determinados pelo trabalho e pela linguagem, e essenciais para a execução da atividade consciente.

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também criam *intenções*, formam *planos* e *programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas, o homem *verifica* a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido (LURIA, 1981, p. 60, grifos nossos).

Os processos psicológicos em geral, assim como a consciência, são atividades decorrentes (não em sua origem) do funcionamento em concerto dessas três unidades funcionais, sendo que cada uma é responsável por um aspecto do desempenho desses processos, em um sistema funcional. Há vários caminhos para a mesma tarefa, ampliando, em muito, as possibilidades de ação e intervenção. Em síntese temos que:

Cada uma dessas unidades básicas exibe ela própria uma *estrutura hierarquizada* e consiste em pelo menos três zonas corticais construídas uma acima da outra: as áreas *primárias* (de projeção) que recebem impulsos da periferia ou os enviam para ela; as *secundárias* (de projeção-associação), onde informações que chegam são processadas ou programas são preparados, e, finalmente, as *terciárias* (zonas de superposição), os últimos sistemas dos hemisférios cerebrais a se desenvolverem e responsáveis, no homem, pelas formas mais complexas de atividade mental que requerem a participação em concerto de muitas áreas corticais (LURIA, 1981, pp. 27-28, grifos nossos).

Tendo o desenvolvimento humano como decorrente da ação humana, observa-se que a educação motriz não pode estar limitada ao seu desenvolvimento natural e exercício físico (aspectos orgânicos). Para o domínio da atividade motora complexa (humana), é necessário que o indivíduo aprenda e desenvolva o controle voluntário (consciente) do movimento. Este desenvolvimento não é, como usualmente se coloca, uma mera maturação biológica ou, ainda, acumulação de hábitos motores elementares (ZAPOROZHETS, 1987). Como indica Zaporozhets (assim como Leontiev, 1978; Luria, 1981; e Vygotski, 1995), esse desenvolvimento voluntário ocorre na ontogênese pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Ou como indica Luria (1981), o indivíduo deve aprender a realizar uma execução organizada do movimento voluntário, lembrando que esta execução depende dos motivos da atividade do indivíduo, e, assim sendo, está orientada pela realidade.

A partir dos estudos lurianos e dos pressupostos gerais sobre o desenvolvimento e aprendizagem de Vygotski, os autores Kolyniak Filho e Melani (2006) explanam como compreendem o que é e o desenvolvimento do que denominam como motricidade humana, que nada mais é do que a compreensão do movimento humano. Eles afirmam que a motricidade humana é formada por significados, pois perceber qualquer coisa no mundo implica necessariamente representá-lo, inclusive pelo movimento. Ela também se refere à movimentação do corpo pelo espaço-tempo, das sensações conscientes que o afeta, possibilitando a relação do homem com a natureza, construída na filogênese e ontogênese.

Como exemplo, pode-se citar a aprendizagem do andar. Apesar da necessidade do crescimento ósseo, do fortalecimento muscular de tronco e membros inferiores, da mielinização do sistema nervoso, o

andar depende também de alguém que vai ensinar a criança em como fazê-lo, dar apoio, estimulá-la a continuar, mesmo depois que cai e se machuca (KOLYNIK FILHO; MELAINI, 2006). Neste exemplo, os aspectos emocionais são importantes e inerentes, pois, ao cair, a criança pode se machucar ou sentir dor e ficar triste; será acolhida e consolada por alguém que fará com que ela continue, mesmo com o percalço. Também pode-se pensar que, nesta mesma situação, o adulto que vai consolá-la, quer protegê-la de outros tombos e não a estimulará por algum tempo a andar, o que pode retardar um pouco mais esta aprendizagem.

Tendo como referência o desenvolvimento dos sistemas funcionais de Lúria e os estudos de Vitor da Fonseca, os autores Kolyniak Filho e Melani (2006) estabelecem a relação do desenvolvimento das capacidades psicomotoras com as atividades cognitivas. Por capacidades psicomotoras, entendem que são aquelas que dependem do sistema nervoso, que se diferenciam das capacidades físicas que necessitam mais diretamente do sistema cardiorrespiratório, excretor e músculo esquelético, como a resistência, a força e a flexibilidade. Com relação às capacidades psicomotoras, para facilitar a compreensão, os autores elaboraram um quadro relacionando-as com os sistemas funcionais propostos por Lúria e as estruturas orgânicas necessárias, que está reproduzido no Quadro 1.

Quadro 1: Relação das capacidades psicomotoras com os sistemas funcionais

UNIDADE FUNCIONAL	FATORES PSICOMOTORES	ESTRUTURAS
PRIMEIRA Regulação dos estados de alerta, vigília, atenção, sono e tonicidade	Tonicidade Equilibração	Medula Tronco cerebral Cerebelo Tálamo Hipotálamo
SEGUNDA Recepção, análise e armazenamento da informação. Interpretação do significado da informação.	Lateralização Noção de corpo Estruturação espaço-temporal	Córtex cerebral dos hemisférios esquerdo e direito. Lobos parietais Lobos occipitais Lobos temporais
TERCEIRA Programação, regulação e verificação da atividade. Planejamento de movimentos voluntários	Praxia global Praxia fina	Córtex cerebral dos hemisférios esquerdo e direito Lobo frontal

Fonte: Kolyniak Filho; Melani (2006, p. 61)

O desenvolvimento das capacidades psicomotoras apresentadas acima vai possibilitar, gradativamente, que os movimentos involuntários, como os reflexos, percam sua função na medida em que se desenvolvem movimentos intencionais e conscientes (como o exemplo de pegar, que surge a partir do reflexo de apreensão). Ao mesmo tempo, vão possibilitar que movimentos surjam independentes dos reflexos, formando outros mais complexos, a partir da relação do indivíduo com o mundo, formando o que os autores denominam de funções motoras superiores.

Os autores destacam um aspecto que consideram importante como mais uma evidência da unidade psicofísica:

(...) as estruturas cerebrais que possibilitam o controle dos movimentos são as mesmas que tornam possível funções como atenção voluntária, a memória, o raciocínio, a formação de conceitos, o planejamento das ações, o autocontrole, a imaginação. Isso

significa que na aquisição e no exercício de diferentes movimentos, estão envolvidas tanto as chamadas funções psicológicas superiores quanto aquelas específicas para o controle das ações musculares (contração e descontração das fibras musculares). É exatamente esse conjunto de funções que constitui a motricidade humana (KOLYNYIAK FILHO; MELANI, 2006, p. 61-62).

A aprendizagem das capacidades psicomotoras ocorre em determinadas situações, geralmente por meio de certos conteúdos, como jogos lúdicos (principalmente na educação infantil), jogos cooperativos e/ou esportivos ou treinos específicos (fora de um contexto) da capacidade em si. Apesar da necessidade do aparato orgânico descrito no Quadro 1, os conteúdos têm determinado significado e a capacidade/movimento é aprendido nesta situação. Retomando o exemplo do andar, se ao cair a criança não é mais estimulada a andar, a representação dele pode ficar vinculada ao risco de se machucar, mediada pela emoção de medo. Esta situação poderia ser traduzida da seguinte forma, usando as palavras de Shuare (2021):

Uma das mais importantes conclusões é que qualquer tipo de atividade motora, desde as ações mais elementares até os processos mais complexos (a escrita, a articulação, etc.) se orientam e determinam, antes de tudo, pelo sentido da tarefa motora e a antecipação do resultado buscado na ação, embora as vias para alcançar esse resultado possam ser diferentes (SHUARE, 2021, p. 210, tradução nossa).

Outro estudo que traz contribuições importantes para pensar a unidade psicofísica é o de Santos (2022), que teve como objetivo compreender o sintoma psicossomático, a partir de outras unidades como afetivo-cognitivo e biológico-social. A autora apresenta algumas hipóteses para a compreensão do processo psicossomático, que, em determinadas condições, pode formar um sofrimento psicossomático (seu principal objeto de análise), a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A primeira delas é que, em alguns momentos, o corpo tem maior destaque que a mente, mesmo sendo unidades. Para Santos (2022), no sofrimento psicossomático, o corpo é figura enquanto a mente é fundo, pois nele se expressam sintomas que pouco foram conscientizados. Outra hipótese da autora para explicar o sofrimento psicossomático se refere à forma como o indivíduo se apropria do mundo que o afeta, tanto a partir das bases sensoriais e perceptivas (processos fisiológicos e neurofisiológicos), as emoções (sinais fisiológicos) relacionadas ao conteúdo apropriado (significado e sentido pelo indivíduo), que promovem reações somáticas. A terceira hipótese apresentada por Santos (2022) é que a constituição deste sofrimento também é determinada por processos inconscientes, pois nem tudo é acessível à consciência.

A autora conclui seu estudo afirmando que:

(...) o sentir no corpo pressupõe pensar sobre e agir sobre quando necessário. A grande questão é que, na sociedade capitalista, o sentir, pensar e agir se alienam, tornando-se muitas vezes cindidos e desconectados. Os processos alienantes, intensificados pela ideologia da decadência na sociedade burguesa, interferem na forma como vemos e sentimos nossos corpos, sendo parte da formação unilateral e não multilateral (SANTOS, 2022, p. 156).

Partindo dos mesmos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente das concepções de desenvolvimento de Vigotski e da necessidade de compreender o indivíduo como unidade psicofísica, Nikolaeva e Arina (2009) e Nikolaeva, Arina e Leonova (2012) apresentam sobre os aspectos

sociais que formam a corporalidade, assim como Santos (2022). Nikolaeva e Arina (2009) compreendem o corpo como:

(...) um órgão hierarquicamente organizado, quase-sistema com vários níveis de regulação e desregulação (em diferentes partes do sistema nervoso e, na verdade, psicologicamente, - no nível das sensações, da imagem corporal e do senso de corpo, seus sintomas), incluindo subsistemas fisiológicos, psicofisiológicos, intrapsicológicos e sociopsicológicos (NIKOLAEVA, ARINA, 2009, p. 452, tradução nossa).

Para as autoras, assim como as funções psicológicas se modificam na relação com o meio e se tornam mais complexas, denominadas por Vigotski como superiores, o corpo passa pelo mesmo processo, tal como apontado por Kolyniak Filho e Melani (2006). A apropriação dos aspectos histórico-sociais não apenas modifica o corpo, como também cria processos psíquicos, como a imagem corporal, a tolerância em relação à dor, a concepção de bem-estar, tornando-se órgãos funcionais.

Nikolaeva e Arina (2009) também afirmam que, no e pelo corpo, surgem processos psíquicos. As autoras não explicitam, mas, a partir do exposto sobre os estudos de Kolyniak e Melani (2006), pode-se compreender que se referem também aos aspectos psicomotores. Nikolaeva e Arina (2009) destacam a importância das significações sociais na experiência corporal do indivíduo, que ocorrem por meio dos processos psíquicos.

A percepção das crianças sobre seu corpo depende principalmente do componente afetivo e com a idade aumenta o valor do componente cognitivo e da dor, a estrutura categórica da experiência corporal se expande e uma separação subjetiva gradual dos fenômenos emocionais e somáticos no nível verbal das ideias. A categoria do corpo está gradualmente se formando, o que ajuda a superar o isolamento subjetivo e a fragmentação dos fenômenos corporais (NIKOLAEVA, ARINA, 2009, p. 449, tradução nossa).

As autoras entendem que o processo de significação social é diferente ao longo das etapas do desenvolvimento do indivíduo, pois as possibilidades psíquicas para isso também são.

Em diferentes estágios da ontogenia a regulação dos fenômenos da corporalidade muda de psicológico exterior para psicológico interior, de acordo com o nível alcançado de desenvolvimento mental, com os mecanismos de interiorização. Então, nos estágios iniciais da socialização da corporeidade, a regulação psicológica externa é central, fornecendo progresso e leis do desenvolvimento psicossomático, mas em adultos existe basicamente na forma reduzida, embora possa atuar como fator psicológico líder no aparecimento de sintomas (como no caso da conversão), auxiliando os processos de comunicação rompidos (NIKOLAEVA, ARINA, 2009, p. 452, tradução nossa).

Isso porque, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo não aprende apenas a nomear as partes do corpo, mas a compreender o seu funcionamento e, gradativamente, controlar algumas destas partes, na medida em que observa como alguém mais experiente faz e como este o ensina a fazer. Assim como os significados apropriados proporcionam reorganização e novas formações psíquicas, possibilitando que processos interpsicológicos se tornem intrapsicológicos, o mesmo ocorre com o corpo, pois senti-lo e compreendê-lo perpassa, necessariamente, por processos psíquicos, como a cognição. Assim, o domínio de qualquer ação corporal, como andar, a um movimento técnico bem elaborado de uma modalidade esportiva, necessita de uma estrutura psíquica complexa que a medeia (NIKOLAEVA, ARINA, LEONOVA, 2022).

O domínio da ação corporal não perpassa apenas por aspectos psicomotores, como lateralidade, equilíbrio, orientação espacial, como apontou Kolyniak Filho e Melani (2006), mas também por emoções que constituem o significado e o sentido que a ação pode ter para o indivíduo. Nem sempre as percepções em relação ao corpo ou como o mundo o afeta são conscientes para o indivíduo, especialmente no início do seu desenvolvimento. “Os mecanismos e fases da consciência corporal não são tão claros, mas permanecem os mesmos: a emoção partilhada com um adulto próximo forma a base emocional para o domínio do fenômeno (...)” (NIKOLAEVA; ARINA; LEONOVA, 2012, p. 70, tradução nossa).

Mesmo no adulto, nem sempre as emoções e os significados são conscientes em relação ao corpo. Os padrões de produtividade, saúde e estética postulados na sociedade levam muitos indivíduos a se adequar a tais padrões, ainda que isto leve a um processo de mortificação do corpo. Quando o trabalhador negligencia o cansaço intenso ou dores no corpo e continua a produzir, como é o caso de muitos professores, que não podem parar para garantir seus empregos; a realização de exercícios físicos de modo exagerado e incorreto, ou fazer dietas restritivas para que o corpo fique dentro de padrões estéticos, como alguns adolescentes e adultos fazem, são alguns exemplos da ausência do controle em relação ao próprio corpo, mesmo que muitas vezes o indivíduo tenha certa consciência destas determinações sobre ele. Nas palavras de Ratner (1995):

Práticas sociais destrutivas confundem, despersonalizam, desprezam e amedrontam pessoas, despojam-se do apoio e da estabilidade necessários, questionam veracidade de suas ações e percepções, colocam-nas em situações contraditórias insustentáveis, coagem-nas a atividades não desejadas, corroem sua autoconfiança e interferem em seus poderes de raciocínio (RATNER, 1995, p. 209).

Neste sentido, Nikolaeva, Arina e Leonova (2012) compreendem a consciência corporal como função psicológica superior pois:

O desenvolvimento de um plano de representação, que também requer a presença de um adulto com uma função significativa, ajuda a diferenciar e tornar mais complexa a estrutura categórica do corpo; a inclusão num contexto semântico permite posicionar a imagem do corpo no sistema de coordenadas dos valores reais dos sujeitos (NIKOLAEVA; ARINA; LEONOVA, 2012, p. 70)

Pelo exposto, as autoras são contundentes ao afirmar a necessidade de processos educacionais, inclusive escolares, que vão possibilitar o desenvolvimento corporal. Considerando as colocações feitas por Kolyniak Filho e Melani (2006), Nikolaeva e Arina (2009) e Nikolaeva, Arina e Leonova (2012), não basta criar condições para que os aspectos psicomotores sejam aprendidos e promovam o desenvolvimento, os conteúdos que vão promover tais processos são significados socialmente e serão apreendidos de forma singular pelo indivíduo. Isso porque o conteúdo será aprendido em uma atividade (ou ação) pedagógica, que é constituída por motivos e finalidades, como bem explicitou Leontiev (1978) na sua teoria da atividade.

A partir do exposto, é possível fazer algumas sínteses sobre a unidade psicofísica. A primeira é que ela é mediadora de outras unidades, como pensamento e linguagem, consciente e inconsciente, afeto e cognição, pois ela revela a relação biológico e social. Ao mesmo tempo, na unidade psicofísica está contida, em alguns momentos do desenvolvimento de forma bastante embrionária, mas contém em si elementos essenciais que compõem a totalidade.

Um segundo aspecto importante sobre a unidade psicofísica é que determinadas condições sociais vão promover o desenvolvimento dela, tornando-a ainda mais complexa. Importante ressaltar que, assim como Vigotski (2018) destacou, a unidade não anula as diferenças que há em cada um dos elementos que a constitui. Isso quer dizer que, apesar de as exigências sociais possibilitarem a formação do corpo, a partir de certos movimentos e da própria imagem corporal, compreender as especificidades do desenvolvimento físico é importante, pois este difere do desenvolvimento psicológico. Não ficar isolado no estudo de um ou outro elemento da unidade é possível quando a relação singular-particular-universal orienta a investigação ou a intervenção. Compreender como, em certas particularidades, os padrões estéticos em relação ao corpo são manifestados, tendo em vista necessidades para manter a sociedade capitalista, e como estas se evidenciam em valores que são apropriados de modo singular por cada indivíduo, considerando também sua etapa de desenvolvimento, são fundamentais.

Um terceiro aspecto importante é que, não obstante as especificidades que o desenvolvimento físico (orgânico) tem em relação ao psicológico, sua relação de interdependência com aquele na relação com o mundo possibilita o surgimento de ações motoras superiores, que vão transformar o corpo de modo radicalmente diferente. Isso porque a relação do corpo com o meio não vai possibilitar apenas experiências corporais, mas também a construção do significado e sentido delas, possibilitando o controle voluntário das ações motoras, o surgimento de habilidades ou refinamento das já existentes, entre outras possibilidades. Por outro lado, o desenvolvimento da corporalidade cria condições para que processos psíquicos surjam ou se reorganizem, como as capacidades psicomotoras.

Considerações para a prática pedagógica

Diante do exposto, é possível tecer algumas considerações sobre as implicações que os apontamentos teóricos feitos podem promover para a prática pedagógica. Kolinyak Filho e Melani (2006) destacam a necessidade de, no processo de escolarização, considerar a motricidade em duas perspectivas: a que é necessária para a aprendizagem de determinados conteúdos e aquela que é a capacidade desenvolvida durante o processo ensino-aprendizagem.

Poucos educadores percebem a importância do movimento para o desenvolvimento do indivíduo, ou o percebem apenas para a criança pequena, que ainda não tem a linguagem oral bem desenvolvida. Isso é evidenciado nas escolas, que cada vez mais priorizam algumas unidades curriculares, como português e matemática, em detrimento de outras, especialmente a educação física, orientada por uma política nacional de educação, pois entende-se que o desenvolvimento intelectual é mais importante que outros aspectos, mostrando mais uma vez a forma fragmentada de compreender este processo. Ainda que se compreenda a necessidade da criança pequena que está na educação infantil se movimentar, geralmente a aprendizagem se refere aos aspectos psicomotores necessários para a aprendizagem de conteúdos “intelectuais”.

Além disso, a forma como os conteúdos das unidades curriculares é ensinada exige movimentos cada vez mais restritos, preferencialmente apenas do pensamento, que não pode se apoiar em outros, como andar pela sala, expressar as emoções sobre como determinado conteúdo está afetando o indivíduo,

compartilhar com os colegas e professores as dúvidas e descobertas do próprio processo de aprendizagem e explorar o espaço da escola e seu entorno. Como bem afirmaram Kolinyak Filho e Melani (2006, p. 39, grifos do original), “a passagem da visão fragmentária do corpo e de movimento para a visão unitária e complexa da motricidade trará benefícios para a Educação em geral e para a Educação Física”.

Considerar o desenvolvimento corporal no processo pedagógico implica também possibilitar o movimento e expressão dele no tempo e espaço. Deste modo, a estrutura física da escola deve possibilitar espaços de convivência, atividades corporais individuais e coletivas, circulação entre os ambientes (KOLYNIK FILHO; MELANI, 2006), além da necessidade de cuidar da iluminação, limpeza, cores das paredes, conforto, que além de interferirem na qualidade do movimento em si, também são aspectos que interferem nos processos perceptivos, atencionais e motivacionais.

É necessário ensinar um sistema conceitual que não negligencie o corpo, que vai desde o desenvolvimento de aspectos motores, psicomotores e teóricos (promovendo o desenvolvimento do pensamento concreto, a partir do abstrato), considerando as singularidades de cada indivíduo e sua relação com a universalidade, mediada pela particularidade.

A escola pode fazer parte desta particularidade, em que o repertório linguístico seja apropriado de forma mais elaborada, que as problematizações sobre padrões estipulados na sociedade capitalista sejam refletidas a partir do confronto entre conceitos cotidianos e científicos. Compreender as dimensões políticas e ideológicas que permeiam a formação da corporalidade e, ao mesmo tempo, promover a apropriação de práticas que promovam o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e das ações motoras superiores de forma significada, contextualizada, são ações necessárias para que o desenvolvimento do indivíduo alcance suas máximas possibilidades.

Referências

- ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos de humor**. 2018. Orientador: Sueli Teresinha Ferreiro Martin. 417 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina UNESP, Botucatu/SP, 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 24 jan. 2023.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.
- CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educ. Real**. [online], v.40, n.4, p. 1079-1102, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Hm54ZmPqwdPSvbpdjBsXbgS/?lang=pt> Acesso em: 12 dez. 2022.
- EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 78-96, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2759> Acessado em: 12 dez. 2022.
- FÁTIMA, C. R. **Corpo e Educação Física: uma revisão integrativa da produção científica brasileira**. 2020. 219 f. Orientador: Mitsuko Antunes. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.

GOLEMAM, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, C. A. V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-168, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nxjxQTRXQhg9gbBkbMbdjvQ/?lang=pt> Acesso em: 12 dez. 2022.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677> Acesso em: 12 dez. 2022.

KOLYNIK FILHO, C.; MELANI, R.A. **Motricidade**: um novo olhar sobre o desenvolvimento humano. São Paulo: EDUC, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEITE, H. A.; REBELLO, M. P. O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque Histórico-Cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 59-77, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2729> Acesso em: 12 dez. 2022.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978.

LURIA, A. R. **El cerebro y los procesos psíquicos**: análisis psicológico de la actividad consciente. Barcelona: Fontanella, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro/São Paulo: LTC/Edusp, 1981.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia Em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p.699-710, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/32431> Acesso em: 12 dez. 2022.

MARX, K. **Introdução para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MORAES, R. J. S. **Determinação social do consumo de drogas**: estudo de história de vida um uma perspectiva marxista. 2018. Orientador: Sueli Teresinha Ferreiro Martin. 287 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina UNESP, Botucatu/SP, 2018.

NIKOLAEVA, V. V.; ARINA, G. A. Clinical psychology of corporeality: principles of cultural-historical subject analysis. **Psychology in Russia: State of the Art**, v. 5, n. 1, p. 441-456, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275404775_Clinical_Psychology_of_Corporeality_Principles_of_Cultural-Historical_Subject_Analysis. Acesso em: 12 dez. 2022

NIKOLAEVA V. V.; ARINA G. A.; LEONOVA, V. M. Vzgl'yad na psikhosomaticheskoye razvitiye'rebenka skvoz' prizmu kontsep'sii P.YA. Gal'perina'. **Kul'turno Istoricheskaya Psikhologiya**, Moskva, n. 4, p. 67-72, 2012. Disponível em:

<http://psyjournals.ru/kip/2012/n4/57807.shtml>. Acesso em: 12 dez. 2022

OLIVEIRA, B. **A dialética do singular-particular-universal**. Disponível em: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf> Acesso em: 12 dez. 2022.

- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqCp/?lang=pt#> Acesso em: 12 dez. 2022.
- PEREIRA, T. T. S. O.; BARROS, M. N. S.; AUGUSTO, M. C. N. A. O cuidado em saúde: o paradigma biopsicossocial e a subjetividade em foco. **Mental**, Barbacena, v.9, n.17, p. 523-536, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167944272011000200002&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 12 dez. 2022.
- RATNER, C. A loucura. In: RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 206-262.
- RODRIGUES, A. F.; ARAUJO, S. S.; URT, S. C. Brain-mind unity and consciousness in the light of historical-cultural theory. **SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4697/version/4976> Acesso em: 12 dez. 2022.
- ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SANTOS, A. C. V. **Aproximações entre a unidade mente-corpo e a unidade afetivo-cognitiva**: um caminho para compreensão do sofrimento psicossomático. 2022. Orientador: Silvana Calvo Tuleski. 216 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2022.
- SASAKI, A.H.; SFORNI, M. S. F.; BELIERI, C. M. Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, p. 74-94, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10498>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- SHUARE, M. **Fisiología y psicología**: complejidad y dialética. São Paulo: EACH, 2021.
- SIGNOR, R. C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 743-763, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zjX54HZ6LJqPb4s3nfGF6tb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12. dez. 2022.
- SILVA, F. G. **Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia soviética**. Curitiba-PR: Appris, 2022.
- SOUZA, M. P. R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 57, p. 11-29, 2020. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/2%20Marilene%20Rebello%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 12 dez. 2022.
- TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.
- TULESKI, S.; GOMES, M. D. H. As apropriações dos estudos neuropsicológicos de Luria na atualidade. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, n.13, p. 178-201, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60894/3/2020_art_stuleski_mdhgomes.pdf Acesso em: 22 dez. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.
- VYGOTSKI, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquica superiores. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995. p. 11-340.
- ZAPORÓZHETS, A. V. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 71-82.

Notas

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – campus Bauru), mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado no Programa de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da UNESP – campus Botucatu/SP. Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus Diamantina, no curso de Educação Física. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1585197177825574> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9222-2406> . E-mail: flaviagonsalves@yahoo.com.br .

² Doutor e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica/SP. Psicólogo formado pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/Bauru. Docente do Departamento de Ciências Básicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3073536009617453> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9777-0700> . E-mail: sandro.almeida@ufvjm.edu.br .

Recebido em: 14 de fev. 2023

Aprovado em: 05 de abr. 2023