

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
E APRENDIZAGEM

ANDRÉ PERUSSI SALINA

O CONCEITO DE PERSONALIDADE EM LIDIA I. BOZHOVICH: contribuições para
a Psicologia Histórico-Cultural

BAURU

2022

ANDRÉ PERUSSI SALINA

O CONCEITO DE PERSONALIDADE EM LIDIA I. BOZHOVICH: contribuições para
a Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Bauru.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Flávia da Silva Ferreira Asbahr

BAURU
2022

S165c Salina, André Perussi
O conceito de personalidade em Lidia I.
Bozhovich : contribuições para a Psicologia
Histórico-Cultural / André Perussi Salina. -- Bauru,
2023
189 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Personalidade.
3. Bozhovich. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANDRÉ PERUSSI SALINA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 06 dias do mês de abril do ano de 2023, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDRÉ PERUSSI SALINA, intitulada **O conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. AFONSO MANCUSO DE MESQUITA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Ciências Humanas e Filosofia / Universidade Estadual de Feira de Santana, Profa. Dra. SILVANA CALVO TULESKI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Dedico esta dissertação aos profissionais do cuidado e da educação, que assumem a linha de frente na transformação do ser humano. Que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do nosso trabalho rumo à emancipação de todos.

AGRADECIMENTOS

Estes dois últimos anos nos quais desenvolvi minha pesquisa foram os mais desafiadores da minha breve vida. O trabalho de construção e execução deste projeto coincide com o início da minha atuação como psicólogo, o que carrega (ou deveria carregar) muitos questionamentos. Além disso, todo este trabalho é marcado pelo cenário social da pandemia de COVID-19 e da ascensão da extrema-direita brasileira, o que torna a rotina muito mais dura.

Queria agradecer, inicialmente, à minha família. À minha mãe, Sonia, que, mesmo de longe, conseguiu me apoiar e acolher em todas as minhas decisões, por mais difíceis que elas fossem. Ao meu pai e à minha madrasta, Manoel e Claudia, que puderam acompanhar mais de perto todo o processo de me tornar adulto e que me deram um enorme suporte para este momento da vida.

Aos meus (muitos) irmãos. Aos meus irmãos mais novos, Miguel e à Mariah, que me impulsionam desde sempre a ser um bom irmão mais velho e que resgatam o que há de melhor em mim. Aos meus irmãos mais velhos, Vanessa e Fernando, que se tornaram grandes parceiros para a vida.

Aos meus amigos que fiz na faculdade e que me acompanham desde então, mesmo que de longe: Artur (Tutu), Be(atriz), Diogo, Laura, Matheus, Olivia e Victor. Todas as risadas, noites de jogos, momentos de distração e também de discussão séria sobre psicologia foram fundamentais para a construção desta pesquisa. Obrigado por me lembrarem que a vida não é só trabalho e que a gente merece descanso.

Aos meus professores do Ensino Médio, que lutaram para que todos os seus alunos desenvolvessem uma consciência mais crítica, independentemente do caminho profissional que seguiriam.

Aos meus professores da universidade, especialmente Marcos, Robson e Roseli, por expandirem meus horizontes sobre a atuação do psicólogo na educação e por abrirem os caminhos para a pesquisa em psicologia.

Aos grupos de estudos dos quais tenho feito parte, especialmente do LIEPPE – USP e do TECER. Todos os seus participantes têm contribuído muito na minha formação crítica enquanto um psicólogo dedicado à educação. Além disso, nestes grupos encontrei uma relação acolhedora que permitiu com que eu aprofundasse nos

meus estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural. Agradeço por reforçarem sempre que toda transformação social, inclusive o estudo, deve ser realizado coletivamente.

A Elenita Tanamachi, que com bastante honestidade e profundidade teórica esteve sempre contribuindo para esta pesquisa com suas reflexões sobre a Psicologia Histórico-Cultural e o marxismo. A Ana Karina, que com todo seu carinho sempre renova as minhas esperanças sobre a educação e a psicologia. As duas que me ensinaram que o processo de transformação carrega, necessariamente, uma boa dose de crítica, mas também de ternura e afeto.

Ao GIQE, que tem se constituído como grupo de referência para a luta para o desenvolvimento de uma psicologia escolar crítica, que conduza ao acesso de uma educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes. Do grupo, agradeço especialmente a Beatriz de Paula e Souza, que com toda a sua animação me lembra da importância de permanecer ativo e unido para as pequenas e grandes trincheiras.

To Dorothy Robbins, who was available to contribute to the development of this research, were always helpful and kind, and gave me access to many informations about Lidia Bozhovich's translation to English.

À UNESP e à USP, que com seus professores e espaços acadêmicos permitiram que esta pesquisa fosse desenvolvida – é uma frustração ter desenvolvido esta pesquisa em um contexto de isolamento social. À CAPES, que me deu a possibilidade de que este trabalho fosse remunerado por meio de uma bolsa de mestrado e permitiu que a execução desta pesquisa fosse mais tranquila e segura.

À professora Laura Calejón, que participou da qualificação desta pesquisa, leu o trabalho com carinho e dedicação e contribuíram com novos olhares. Ao professor Afonso Mancuso Mesquita, que participou da qualificação e da defesa desta dissertação, sempre de maneira provocativa se tornando um grande parceiro de pesquisa. À professora Silvana Calvo Tuleski, que participou da defesa e, com um olhar atento e afetuoso, possibilitou novas percepções acerca da relevância deste estudo.

À minha orientadora, Flávia Asbahr, que desde antes da pesquisa, já acolhia todas as minhas angústias e incertezas. Obrigado por ter sido uma grande companheira na construção e execução deste trabalho, por todas as conversas de orientação e por todos encontros informais – afinal, a vida não cabe apenas nas paredes da universidade. Você foi e é uma grande inspiração como professora,

pesquisadora e ser humano.

Aos trabalhadores, em geral, que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada. Apesar de distantes em nossas práticas cotidianas, nossas atividades estão unidas por fios invisíveis e complexos.

Por fim, agradeço à minha companheira, Juliane, que tem acompanhado minha vida da melhor forma possível durante os últimos cinco anos. Obrigado por ser uma parceira tão incrível, por me fazer sentir incrível na sua presença e por me mostrar que a vida em conjunto é mais fácil.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 88887.617819/2021-00.

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.*

(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo sistematizar teoricamente o conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich, uma das continuadoras da Psicologia Histórico-Cultural. Identificamos que o desenvolvimento da personalidade é um fenômeno relevante para a psicologia soviética, sendo um dos conceitos fundamentais sobre o qual a teoria se desenvolve. Porém, no Brasil, o estudo da personalidade tem tido limites significativos, especialmente determinados pela dificuldade de acessar integralmente os textos dos psicólogos soviéticos. Em nossa pesquisa, refletimos sobre a constituição de uma pesquisa teórica a partir do método materialista histórico-dialético e dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Defendemos que a teoria é um momento da apreensão da realidade e que, enquanto produto humano, contém determinada objetividade. Realizamos uma síntese introdutória entre a história da psicologia soviética e a biografia da autora. Nesta, argumentamos que vida, obra e contexto histórico existem em unidade. A partir dos textos da autora, sistematizamos o conceito de personalidade e o seu processo de desenvolvimento. Além disso, organizamos as hipóteses da autora acerca dos períodos de formação da personalidade. Neste momento, apresentamos a ideia da autora segundo a qual a personalidade em desenvolvimento se expressa de maneira qualitativamente diferente em cada um dos períodos do desenvolvimento psicológico. Concluimos que o conceito de personalidade se refere a uma propriedade do ser humano que atingiu um certo nível de desenvolvimento psicológico. A personalidade sintetiza a relação do sujeito com a realidade e as suas funções psicológicas, garantindo ao sujeito relativa estabilidade. Por organizar o comportamento humano, o desenvolvimento da personalidade permite que o sujeito oriente a sua ação a partir de suas intenções e, portanto, desenvolva a possibilidade de agir criativamente, transformando a realidade e a si mesmo. Por fim, defendemos que o conceito de personalidade deva ser apropriado por psicólogas e educadoras, pois permite que a intervenção sobre o seu processo de formação seja intencional. Neste sentido, a formação da personalidade é meio e finalidade dos processos educativos e de cuidado.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Personalidade; Bozhovich

ABSTRACT

This research aimed to systematize theoretically the concept of personality in Lidia I. Bozhovich, one of the continuators of Cultural-Historical Psychology. We identified that personality development is a relevant phenomenon for soviet psychology, being one of the fundamental concepts upon which the theory develops. However, in Brazil, the study of personality has had significant limits, especially determined by the difficulty to fully access the texts of the Soviet psychologists. In our research, we reflect on the constitution of a theoretical research from the historical-dialectical materialist method and the assumptions of Cultural-Historical Psychology. We argued that theory is a moment of the apprehension of reality and that, as a human product, it contains a certain objectivity. We made an introductory synthesis between the history of Soviet psychology and the biography of the author. In this biography, we argued that life, work and historical context exist in unity. From the author's texts, we systematize the concept of personality and its developmental process. Furthermore, we organized the author's hypotheses about the periods of personality formation. At this point, we presented the author's idea that the developing personality is expressed in a qualitatively different way in each of the periods of psychological development. We concluded that the concept of personality refers to a property of the human being who has reached a certain level of psychological development. Personality synthesizes the subject's relationship with reality and his or her psychological functions, ensuring the subject relative stability. By organizing human behavior, the development of personality allows the subject to guide his action based on his intentions and, therefore, to develop the possibility to act creatively, transforming reality and himself. Finally, we argued that the concept of personality should be appropriated by psychologists and educators, because it allows the intervention on its formation process to be intentional. In this sense, the formation of personality is the means and purpose of the educational and care processes.

Keywords: Historical-Cultural Psychology, Personality, Bozhovich

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de publicações de Lídia I. Bozhovich por década.....61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicação de Traduções de Textos de Lídia I. Bozhovich por ano de publicação original.....	63-64
--	-------

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural brasileira.....	13
1.2 A importância do estudo da personalidade para a psicologia e para a pedagogia.....	17
1.3 A importância do estudo da Teoria da Personalidade para a Psicologia Histórico-Cultural brasileira.....	23
2 – MÉTODO.....	29
2.1 Procedimentos de pesquisa.....	36
2.2 Apresentação da pesquisa.....	41
3 – CONTEXTO HISTÓRICO, VIDA E OBRA.....	45
3.1 A psicologia soviética: um resgate histórico.....	46
3.2 Lídia I. Bozhovich: vida e obra.....	57
4 – O CONCEITO DE PERSONALIDADE EM LIDIA I. BOZHOVICH.....	68
4.1 A definição e as propriedades da personalidade.....	69
4.2 Determinações da personalidade.....	82
5 – A PERIODIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE.....	97
5.1 As especificidades da periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural.....	98
5.1.1 A periodização do desenvolvimento da personalidade em Bozhovich: algumas particularidades.....	104
5.2 Primeiro ano de vida.....	111
5.3 Primeira infância.....	119
5.4 Idade pré-escolar.....	123
5.5 Idade escolar.....	133
5.6 Adolescência inicial.....	145
5.7 Adolescência.....	154
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
6.1 Os limites da nossa pesquisa.....	165
6.2 Os limites das pesquisas de Lídia I. Bozhovich.....	168
6.3 As potencialidades da Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich.....	172
REFERÊNCIAS.....	182

1. INTRODUÇÃO

Nada é impossível de mudar.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural e nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

Toda ciência se desenvolve de acordo com as demandas de uma determinada sociedade. Ao mesmo tempo, a ciência, assim que incorporada na prática social, também é capaz de produzir para esta mesma sociedade novas exigências. É a partir deste movimento dialético que teoria e prática¹ se expressam em unidade, na qual ambas são indissociáveis e se determinam reciprocamente.

Nossa pesquisa é um produto histórico, pois emerge a partir de um determinado nível do desenvolvimento da sociedade e da ciência; assim como é produto das exigências da prática social (historicamente determinadas), especialmente do trabalho da psicologia e da educação.

Nesta introdução, buscamos apresentar o ponto de partida deste estudo e, a partir dele, explicitar o principal objetivo da pesquisa: a sistematização do conceito de personalidade em Lidia I. Bozhovich. Buscamos contemplar três dimensões que consideramos fundamentais para este momento: o contexto geral no qual esta pesquisa foi realizada; a justificativa e os motivos do nosso estudo; e as possíveis contribuições desta pesquisa para a apreensão e transformação da realidade.

¹ Esta unidade é comumente apreendida a partir do conceito marxista de *práxis*. O conceito de *práxis* refere-se à atividade “criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (BOTTOMORE, 2001, p. 292), que “expressa potencialidades humanas essenciais (...)” (*idem*, p. 295). Hamada (2017, p. 87) afirma que a *práxis* expressa a unidade entre “*espírito e matéria, consciência e realidade, subjetividade e objetividade, teoria e prática*”. Entretanto, na sociedade de classes, a unidade entre a teoria e a prática é cindida a partir da divisão social do trabalho. A história do conceito pode ser consultada em Bottomore (2001), enquanto a interpretação da *práxis* a partir do marxismo pode ser consultada em Hamada (2017).

1.1 O desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural brasileira

A Psicologia Histórico-Cultural tem sido cada vez mais incorporada nos grupos de pesquisa brasileiros, especialmente nos programas de educação (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021). A teoria, inicialmente desenvolvida na antiga União Soviética, tem como principal origem os trabalhos de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Os autores, a partir da apropriação dos fundamentos do método materialista histórico-dialético e do contexto pós-revolucionário soviético, contribuíram com a construção de uma nova compreensão acerca do desenvolvimento psicológico humano, interpretando este processo como um produto do desenvolvimento histórico da humanidade (TULESKI, 2008; SHUARE, 2017).

O ponto de partida comum dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural é o princípio do desenvolvimento social e histórico do psiquismo. Entretanto, a compreensão e a interpretação deste processo não é única ou homogênea. Pesquisadores orientados por esta teoria, ainda que compartilhem da mesma base filosófica, metodológica e teórica, apresentam divergências quanto à interpretação dos fenômenos que estudam. O caráter inconcluso dos trabalhos de L. S. Vigotski, assim como outras particularidades do desenvolvimento científico soviético, produziram uma dinâmica na qual a Psicologia Histórico-Cultural se desenvolve não como uma continuidade direta dos estudos iniciais do autor, mas como um desdobramento da teoria em pesquisas realizadas por diferentes grupos de pesquisadores. Assim, o que se define por Psicologia Histórico-Cultural representa, na verdade, um conjunto de diversos estudos que apresentam diferentes níveis de aproximação e afastamento entre si e dos estudos pioneiros da teoria² (LONGAREZI, 2020).

A sistematização das possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano ainda se constitui como um grande desafio para os pesquisadores da teoria, assim como para os trabalhadores que pretendem encontrar nela a sustentação teórica para a sua prática (BEATÓN, 2005).

² A diversidade de interpretações sobre o desenvolvimento psicológico pode ter diferentes motivos e, para cada particularidade, há implicações diferentes. A divergência, em alguns casos, tem como determinante a escolha do objeto de estudo, que influencia não apenas a decisão sobre o fenômeno a ser investigado, mas também a sua interpretação. Em outros casos, os autores buscam aprofundar os estudos de fenômenos que não puderam ser pesquisados em outros momentos históricos e a divergência expressa o avanço da pesquisa científica. Entendemos que esta diversidade é legítima, desde que não se abandone os pressupostos filosóficos, metodológicos e políticos que sustentam a Psicologia Histórico-Cultural.

Tal movimento é ainda mais complexo se considerarmos as particularidades da relação das psicólogas³ brasileiras com a teoria soviética.

A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil apresenta questões como: a distância significativa (de cerca de 70 anos) entre o momento de produção da teoria na URSS e sua incorporação nos estudos brasileiros (TULESKI, 2008); os problemas de tradução e os cortes sistemáticos de conteúdo dos textos originais (PRESTES, 2012); a leitura funcionalista e descontextualizada da teoria, que desconsideram as bases metodológicas, filosóficas e políticas que a sustentam (DUARTE, 2001; TULESKI, 2008) e a ênfase no estudo de partes das obras dos autores, em detrimento de sua totalidade (BEATÓN, 2005).

Todos estes limites são reforçados pela dificuldade de acesso integral aos trabalhos dos pesquisadores soviéticos, ou seja, à totalidade dos estudos da teoria. Estes obstáculos são intensificados pela barreira linguística, fazendo com que o acesso à teoria dependa da tradução dos textos que a compõem, na medida em que o russo não é um idioma acessível para a grande maioria dos brasileiros. Nesta condição, a ausência de textos traduzidos de um determinado autor ou de determinado desdobramento da Psicologia Histórico-Cultural produz um impedimento significativo do acesso ao desenvolvimento da teoria, como um todo.

Rey (2012) e Martinez (2016) ressaltam que o movimento de divulgação internacional da teoria soviética, particularmente associado com a tradução de textos de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev⁴, produz, no Ocidente, uma possibilidade de incorporação teórica limitada quando comparada ao seu desenvolvimento geral. O acesso à psicologia soviética nos países ocidentais é acompanhado pela omissão de teóricos e pesquisadores soviéticos que contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural e, portanto, representa uma interpretação particular e privilegiada – um "recorte" – desta teoria (REY, 2014).

O estudo da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, portanto, é relativamente recente e limitado. Nestas condições, a psicologia brasileira ainda encontra dificuldade para a apropriação da totalidade da teoria soviética em sua riqueza e diversidade.

³ Optamos por utilizar o plural do gênero feminino para nos referirmos ao conjunto de profissionais de psicologia e de outras áreas que sejam compostas predominantemente por trabalhadoras.

⁴ A pesquisa de Asbahr e Oliveira (2021) confirma a prevalência do estudo destes autores nos grupos de pesquisa brasileiros sobre a teoria.

Este conhecimento, por estar inacessível, encontra pouca expressão nas práticas e pesquisas com base nesta psicologia.

Ainda assim, não podemos desconsiderar o movimento de ascensão e de desenvolvimento da teoria no contexto brasileiro, condição sobre a qual esta pesquisa emerge (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021). Por um lado, observamos a tradução de novos textos de pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural soviética, como a publicação de antologias e dossiês temáticos, ampliando o acesso aos estudos e à teoria soviética⁵. Por outro, a Psicologia Histórico-Cultural brasileira apresenta seu próprio desenvolvimento e particularidades, uma vez que, na relação com a teoria soviética, há um processo de compreensão dos alcances e limites da teoria para a interpretação e transformação da realidade brasileira (muito diferente da realidade soviética); impulsionando os pesquisadores não apenas a reproduzir os conhecimentos dos cientistas soviéticos, mas também a produzir seu próprio conhecimento, de acordo com as exigências e determinações particulares desta realidade.

Além disso, o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil acompanha o desenvolvimento geral da psicologia brasileira. No país, há, por um lado, a tendência de ampliação das atividades das psicólogas, determinado pelo desenvolvimento da sociedade, pela diversificação das atividades sociais, pelo desenvolvimento científico da psicologia e pelo aumento do alcance das políticas públicas no período de redemocratização do país. Concomitantemente ao desenvolvimento da prática, há a reivindicação do compromisso ético-político da psicologia e, portanto, a busca de teorias e práticas críticas capazes de responder às exigências sociais da realidade brasileira⁶ (PIZZINATO et al., 2022).

Por outro, observamos a tentativa de incorporar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural em práticas e contextos diferentes dos temas tradicionalmente abordados pela teoria, como a educação e a psicologia social. O aumento do número

⁵ Dentre os novos autores que têm sido traduzidos ou incorporados nas pesquisas brasileiras, podemos citar D. B. Elkonin, V. V. Davidov, B. Zeigarnik, L. I. Bozhovich, S. L. Rubinstein, dentre outros. Como exemplos de publicação de traduções, podemos citar Longarezi e Puentes (2017), Puentes, Cardoso e Amorim (2020) e Longarezi e Puentes (2022).

⁶ O termo “realidade brasileira” é genérico e não é nosso objetivo esgotar esta discussão. Entretanto, para compreendê-la, é necessário considerar esta realidade a partir do modo de produção capitalista, que, no Brasil, tem como particularidades ser um “capitalismo dependente, de gênese colonial-escravocrata, profundamente desigual, racista, machista, misógino, dentre outras características marcantes que remetem às suas estruturas exploratório-opressivas e condição periférica” (COSTA; MENDES, 2022).

de psicólogas que atuam na clínica enquanto psicoterapeutas e nos equipamentos de saúde, por exemplo, incentivou o resgate dos trabalhos de B. Zeigarnik no Brasil, a partir da demanda de compreender com maior profundidade os processos de adoecimento por meio da Psicologia Histórico-Cultural (SILVA; TULESKI, 2015).

Estas duas determinações – a diversificação da prática da psicologia e a busca por teorias críticas que a embase – estão mediadas pelo uso das redes sociais, que têm se constituído como verdadeiras impulsionadoras da divulgação da Psicologia Histórico-Cultural⁷, especialmente para os estudantes e profissionais que não tiveram acesso a ela durante sua formação inicial.

Reconhecendo o aumento do interesse pela Psicologia Histórico-Cultural, reforçamos que a prática, quando pensada em unidade com a teoria, instiga novos questionamentos e, mais do que isso, aponta para suas possíveis lacunas e insuficiências. Isso porque, quanto mais se realiza o movimento da teoria à prática, mais somos capazes de avaliar a sua precisão. Além disso, é na incerteza e na imprevisibilidade da atividade humana que nos deparamos com os limites da elaboração teórica, desenvolvendo novos questionamentos. Neste sentido, o aumento e a diversificação do trabalho das psicólogas e a tentativa de incorporar a Psicologia Histórico-Cultural como teoria orientadora desta prática impulsiona o desenvolvimento teórico, na medida em que apresenta para os pesquisadores e trabalhadores novas perguntas a serem solucionadas.

Em síntese, esta pesquisa emerge em um contexto no qual a incorporação da teoria no Brasil apresenta algumas lacunas significativas, o que limita, conseqüentemente, o potencial de explicação e transformação da realidade. Ao mesmo tempo, também temos como plano de fundo um contexto de ascensão do interesse e dos estudos orientados pela Psicologia Histórico-Cultural, o que reverbera tanto no desenvolvimento de pesquisas, quanto na atuação prática de psicólogas e educadoras.

Nesta direção, apesar de ser teórica e conceitual, esta pesquisa busca responder também às necessidades práticas das profissionais que buscam orientar o

⁷ É importante reforçar que este processo é permeado por algumas contradições, dentre elas, o esvaziamento da divulgação das teorias psicológicas a partir dos "moldes" das publicações em redes sociais, a intensificação da medicalização mascarada como conscientização sobre saúde mental ou o fortalecimento de abordagens que oferecem soluções simplórias para as questões de saúde mental e/ou desenvolvimento.

seu trabalho a partir da teoria. Em nosso estudo, identificamos a necessidade de se compreender de maneira mais aprofundada o conceito de personalidade e o seu processo de formação, sendo um conceito fundamental tanto para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural (soviética e brasileira) quanto para a qualificação da prática de profissionais que trabalham na educação e no cuidado.

1.2 A importância do estudo do desenvolvimento da personalidade para a psicologia e para a pedagogia

O conceito de personalidade⁸ é um dos conceitos mais fundamentais tanto da psicologia geral, como da Psicologia Histórico-Cultural e da psicologia marxista, em específico. Podemos compreendê-lo como um macro conceito, uma vez que contém em si relações amplas e complexas, se referindo a um determinado fenômeno da realidade profundamente dinâmico e de difícil apreensão.

Este conceito foi desenvolvido inicialmente pela filosofia, com a tentativa histórica de compreender o ser humano enquanto um ser capaz de se diferenciar dos demais, ou, nas palavras de Duarte (2009, 2013), um indivíduo que apresenta uma individualidade. É com o avanço e do reconhecimento da psicologia enquanto ciência que este fenômeno passa a ser compreendido não apenas como objeto de contemplação filosófica, mas também como objeto de estudo a ser compreendido e manipulado intencionalmente (BOZHOVICH, 1976).

Ao resgatar o desenvolvimento histórico deste conceito, Bozhovich (1965, 1976) analisa duas diferentes tendências, a ocidental e a soviética. A primeira contém

⁸ O uso dos conceitos e das palavras produz interpretações teóricas específicas e, neste sentido, consideramos importante a precisão da definição sobre o tema do nosso estudo. Silva (2009) demonstra que, na Psicologia Histórico-Cultural, tem sido utilizado os termos identidade, subjetividade, personalidade e individualidade para se referir aos fenômenos psicológicos, o que pode gerar conflitos na interpretação da teoria. Defendemos, ao longo do texto, o conceito de personalidade como uma estrutura psicológica peculiar que se desenvolve como produto da interação do ser humano com a realidade social e histórica e que apresenta qualidades específicas, tendo como referência a vida psicológica do sujeito, sem que se confunda com a totalidade psicológica ou com o "psiquismo". Assim, quando nos referirmos à pessoa que se desenvolve, utilizaremos o termo "sujeito" e ao nos referirmos à totalidade psicológica, utilizaremos o termo psiquismo. Evitamos utilizar o termo subjetividade, pois este indicaria uma cisão entre sujeito e objeto, posição incoerente com o método materialista histórico-dialético. Da mesma forma, evitamos o termo individualidade e indivíduo, porque estes carregam a ideia de "oposição" social e que, enquanto conceito, não necessariamente se refere às propriedades psicológicas especificamente humanas que buscamos estudar. Sobre estes termos, o utilizamos apenas quando fizeram parte da construção teórica de outro autor e, nesta condição, mantivemos o termo originalmente utilizado pela referência.

alguns caminhos, incluindo as interpretações mecânicas e biologicistas da personalidade, sua total negação e, posteriormente, o ecletismo. Para a autora, a aparente diversidade das teorias ocidentais muitas vezes convergia na interpretação psicanalítica do desenvolvimento, que se caracteriza pela importância dada aos impulsos biológicos, a predominância do estudo do inconsciente e a determinação do comportamento a partir das experiências na infância (BOZHOVICH, 1976).

Entretanto, se a pesquisadora considerava os esforços da psicologia ocidental em construir uma teoria explicativa da personalidade insuficientes, especialmente pela tendência à negação de uma teoria básica e a adoção do ecletismo, a autora também identificava limites nas teorias elaboradas pelos psicólogos soviéticos de sua época. Desta psicologia, Bozhovich (1976) destaca três tendências principais: o idealismo, representado pela psicologia tradicional russa pré-revolucionária, que aos poucos foi superada pela psicologia materialista dialética; o fisiologismo, representado pelos reflexologistas; e o materialismo dialético, representado pelo que é conhecido hoje como Psicologia Histórico-Cultural.

Para a autora, as teorias baseadas no idealismo são limitadas por se referirem aos processos humanos como processos exclusivos do pensamento, deslocando o desenvolvimento humano do desenvolvimento histórico e da matéria. Ainda assim, considera que esta perspectiva produziu contribuições férteis que deveriam ser incorporadas pela teoria materialista histórico-dialética, como a ênfase do desenvolvimento da cultura, da moral e dos sentimentos (BOZHOVICH, 1976).

A tendência ao fisiologismo é avaliada como uma das perspectivas mais reducionistas, uma vez que buscava a explicação da personalidade a partir dos processos biológicos básicos. Para a autora, os pesquisadores que aderiam a esta tendência realizavam a análise de elementos isolados do psiquismo, em geral processos psicológicos ou fisiológicos básicos, que não eram capazes de oferecer uma explicação para o desenvolvimento da personalidade, estrutura que é mais complexa do que o agregado das funções elementares (BOZHOVICH, 1976).

Por fim, Bozhovich (1976, 2004a) identificava que a Psicologia Histórico-Cultural representava o esforço mais desenvolvido para o estudo da personalidade. Entendia, entretanto, que o trabalho de L. S. Vigotski, uma das principais referências desta teoria, estava incompleto e, portanto, não poderia oferecer uma resposta definitiva para esta questão. Ainda assim, defendia que o autor teria realizado avanços

significativos para o estudo da personalidade, especialmente por compreendê-la enquanto uma estrutura complexa, com dinâmica própria e por enfatizar a unidade afetiva-cognitiva, em contraposição aos modelos intelectualistas da época.

Outra teoria soviética analisada pela autora foi a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, que se desenvolveu como um dos desdobramentos mais importantes da Psicologia Histórico-Cultural e que coincide cronologicamente com o desenvolvimento de sua pesquisa. Segundo ela, a principal contribuição dos autores desta teoria está na identificação das necessidades e dos motivos enquanto motores do desenvolvimento, além da tentativa de apresentar em unidade a atividade, a consciência e a personalidade. Porém, a atenção e o privilégio aos elementos objetivos da atividade, em detrimento de suas explicações internas, faz com que esta teoria seja interpretada pela autora como um esvaziamento psicológico⁹ (BOZHOVICH, 1976, 2004a, 2022).

Em síntese, Bozhovich (1976) identificava que a psicologia de seu tempo ainda não era capaz de explicar de maneira satisfatória o processo de desenvolvimento da personalidade. Compreendia que a dificuldade de estudar a personalidade estava determinada tanto pela complexidade do objeto de estudo, quanto pelas exigências metodológicas necessárias para apreendê-lo. O reconhecimento dos limites das teorias da personalidade presentes na época, então, mobiliza a autora a procurar novas possibilidades de análise e pesquisa do fenômeno, que conduziram a um impacto significativo no desenvolvimento da prática, especialmente aquelas vinculadas aos processos educativos.

Bozhovich (1976) afirma que a pedagogia deveria ter como uma de suas bases científicas a psicologia. Segundo ela, a psicologia seria a ciência capaz de produzir explicações sobre os processos de desenvolvimento psicológico, que emergem como produto da educação. Tal análise é reforçada por Magalhães e Martins (2020), que defendem que a psicologia educacional e a pedagogia devem ser compreendidas em

⁹ É importante mencionar que a análise da Teoria da Atividade realizada pela autora é fonte de debate e divergências entre os pesquisadores. Muitos estudiosos de A. N. Leontiev entendem atualmente que a crítica feita pela autora tem como base uma análise superficial e enviesada da teoria, uma vez que a Teoria da Atividade é uma teoria sobre o desenvolvimento psicológico. Dito isso, é importante considerar que no contexto da psicologia soviética o embate e a crítica eram estimulados como forma de relação entre os cientistas. Este cenário pode ter produzido tanto o aprofundamento de cada teoria a partir dos questionamentos colocados, quanto um contexto no qual o debate e a crítica eram vistos como uma necessidade para que cada autor defendesse seus próprios posicionamentos – em detrimento dos posicionamentos de outros pesquisadores.

sua interrelação, tendo ambas suas particularidades e relativa autonomia. Neste sentido, a psicologia é uma das bases científicas para a prática pedagógica porque se propõe a estudar o psiquismo do sujeito em desenvolvimento. Além disso, toda teoria pedagógica se apoia em uma teoria psicológica para se realizar.

A partir da análise da psicologia pedagógica soviética, a pesquisadora identifica que a relação entre a pedagogia e a psicologia carrega particularidades históricas. Em um primeiro momento, a pedagogia exigia da psicologia, enquanto uma ciência em ascensão, respostas para os processos pedagógicos. Esta psicologia, porém, ainda não era capaz de responder aos anseios das educadoras, uma vez que estava apoiada essencialmente no estudo de processos psicológicos básicos (BOZHOVICH, 1976; BOZHOVICH; SLAVINA, 1967).

A distância e a ausência de diálogo entre a psicologia e pedagogia na antiga União Soviética foi uma característica de longa duração¹⁰. Os pedagogos soviéticos já anunciavam como finalidade da educação a formação da personalidade, entretanto, permaneciam sem soluções significativas para suas questões, seja pela ausência completa de respostas ou porque a psicologia apresentava apenas interpretações superficiais e mecânicas do fenômeno (BOZHOVICH, 1976).

Para a autora, o crescente diálogo entre ambas as ciências soviéticas, estimulado pelas exigências colocadas pela revolução socialista, fez com que a psicologia não apenas oferecesse novas alternativas para os problemas pedagógicos, mas também produzisse à pedagogia novas perguntas. Isso porque o avanço na compreensão dos fenômenos psicológicos mais complexos instigava os trabalhadores da educação a aprimorar suas práticas pedagógicas, que deveriam incorporar a nova compreensão sobre o desenvolvimento destas estruturas. O estudo do desenvolvimento da personalidade, então, se tornou cada vez mais importante, contribuindo para o avanço da ciência e da prática pedagógica (BOZHOVICH, 1976).

Bozhovich (1976) defendia que uma compreensão científica acerca do desenvolvimento da personalidade contribuiria para o desenvolvimento de práticas educativas mais consistentes. A pesquisadora afirma que o conceito de personalidade

¹⁰ Ainda que exista uma distância histórica significativa, nos parece que a situação apresentada por Bozhovich acerca do início do século XX permanece enquanto paradigma, com a ascensão dos estudos na chamada Psicologia Baseada em Evidências, que tem como base a generalização de estudos experimentais de laboratório. Neste contexto, a relação entre psicologia e pedagogia tende à separação e à adaptação dos conhecimentos da psicologia, obtidos por estudos isolados do contexto pedagógico, pelos profissionais da educação.

só poderia ser incorporado de maneira produtiva pela pedagogia se fosse compreendido a partir de seu movimento de constituição e de suas determinações. Para a autora, era essencial compreender não apenas o que é a personalidade ou cada uma de suas etapas; mas a partir de que leis ela se desenvolve, quais são os seus motores de desenvolvimento, enfim, qual é o seu processo de formação.

Por isso, a pesquisadora defendia também a necessidade de uma periodização adequada sobre o desenvolvimento da personalidade, identificando que esta seria fundamental para a organização adequada do processo pedagógico. Por entender a formação da personalidade como um processo que pode ser dividido em diferentes períodos, cada qual com suas particularidades e necessidades, a periodização da formação da personalidade poderia contribuir para a organização do ensino de acordo com as exigências de cada momento do desenvolvimento – sem que se distancie dos determinantes gerais deste processo (BOZHOVICH, 1976).

Além disso, embora não tenha sido objeto de análise da autora, consideramos que o estudo da personalidade também contempla o potencial de contribuir para as práticas de cuidado em saúde mental. Este campo de atuação da psicologia tem se constituído historicamente – especialmente no ocidente – a partir da ênfase nos diagnósticos com base em critérios estatísticos generalistas. Nesta interpretação, caberia ao psicólogo identificar os sintomas supostamente universais do sujeito e aplicar uma intervenção considerada adequada – "cientificamente validada" – para aquele tipo específico de adoecimento. Assim, a finalidade do trabalho de cuidado em saúde mental estaria restrita à diminuição ou superação dos sintomas, que são compreendidos como entidades que existem por si mesmos.

A apropriação do conceito de personalidade e a apreensão de sua constituição na realidade produz a demanda de que o sujeito seja visto em sua integralidade¹¹. No cuidado em saúde mental, isso se expressa como a necessidade de se avaliar tanto o impacto do sofrimento na personalidade, como o impacto da personalidade no sofrimento psicológico. Em outras palavras, caberia ao psicólogo se aprofundar na relação entre o sintoma e a vida do sujeito, entre a singularidade de sua personalidade e as determinações sociais.

Levando em consideração que a personalidade é um produto das relações

¹¹ Como menciona Vigotski (2000, p. 44, grifos nossos): "É importante (...) saber não qual doença tem a pessoa, mas qual *ser humano* tem uma dada doença".

sociais e históricas, o próprio cuidado deve ser visto como uma atividade que intervém no desenvolvimento desta estrutura. Não se trata, portanto, da simples tentativa de diminuição de um ou outro sintoma, mas da tentativa de potencializar, por meio do processo de cuidado, o desenvolvimento da personalidade do sujeito.

Se, por um lado, o estudo da personalidade impulsiona a prática pedagógica porque amplia o seu objeto de intervenção – não mais os processos psicológicos isolados – por outro, também impulsiona o trabalho de cuidado em saúde mental, por não se contentar com o estudo genérico dos sintomas patopsicológicos e por se debruçar sobre os impactos do adoecimento na vida do sujeito concreto.

O conceito de personalidade, então, enfatiza a necessidade de se compreender o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade em todo contexto para o qual o conhecimento da psicologia for demandado.

Desta forma, o estudo do desenvolvimento da personalidade tem expressão prática por subsidiar a compreensão da realidade e o seu potencial de transformação. Trata-se do entendimento e da intervenção sobre a formação de uma das estruturas psicológicas humanas mais complexas. A apreensão deste fenômeno pode contribuir para a transformação da realidade, tendo como instrumento e horizonte o desenvolvimento das funções psicológicas mais desenvolvidas.

Neste sentido, o conceito de personalidade pode ter a função de mediação da prática de psicólogas e professoras e a compreensão acerca dos processos de formação da personalidade requalificaria a relação de trabalho. A análise das qualidades e as necessidades de determinada etapa do desenvolvimento da personalidade, a compreensão dos atos e dos motivos de uma pessoa, a apreensão da síntese entre a posição social e a posição interna, são fatores que podem orientar e enriquecer a compreensão teórica sobre a prática e, portanto, impulsionar intervenções mais conscientes e intencionais sobre estes processos.

Além disso, o desenvolvimento da personalidade pode se qualificar como finalidade do trabalho de psicólogas e de educadoras. Uma pessoa se torna uma personalidade apenas em relação com a sociedade, sendo papel da psicologia compreender as condições de sua formação e as suas máximas possibilidades de desenvolvimento. A elaboração de uma finalidade mais desenvolvida é acompanhada pela ampliação do horizonte da prática. Assim, o ensino ou o cuidado com o objetivo de desenvolver uma personalidade é mais rico (e mais desafiador) que o objetivo de

desenvolver ou cuidar de processos psicológicos isolados.

Dito de outra forma, o estudo da personalidade é importante porque, por um lado, permite a apreensão qualificada de fenômenos que já estão presentes no cotidiano profissional – a personalidade da pessoa em atendimento, a formação da personalidade da criança ou do adolescente, por exemplo – e, a partir da apropriação deste conceito, as psicólogas e educadoras terão mais condições de agir intencionalmente sobre o desenvolvimento destes mesmos processos. Por outro lado, o estudo da personalidade impulsiona novas exigências e possibilidades para a prática de psicólogas e educadoras, pois a assunção da formação da personalidade enquanto finalidade da atividade educativa ou de cuidado produz novas demandas para a organização da prática profissional: a formação da personalidade do sujeito em sua integralidade e em seu máximo potencial de desenvolvimento.

Tal compreensão, por fim, também estimula a integração entre a teoria e prática, assim como a unidade entre a psicologia e as demais áreas do conhecimento, afinal, a compreensão da integralidade do sujeito depende também da integração do conhecimento sobre o seu desenvolvimento. Posto que o conceito de personalidade é uma elaboração teórica sobre um fenômeno da realidade, sua apropriação por parte dos trabalhadores deve contemplar a transformação do conceito em propriedade de sua consciência e, a partir de então, transformar sua prática por meio de sua conscientização. Neste sentido, a consciência sobre o desenvolvimento da personalidade passa a mediar a relação da trabalhadora da educação e do cuidado com o sujeito, se constituindo tanto como instrumento mediador de interpretação da realidade, quanto como finalidade a ser alcançada por meio da práxis.

1.3 A importância do estudo da Teoria da Personalidade¹² para a Psicologia Histórico-Cultural brasileira

Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2019) defendem, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, que o resgate de pesquisas científicas e trabalhos teóricos podem enriquecer as explicações que encontramos para os fenômenos da realidade, nos tornando mais capazes de transformá-los intencionalmente. O estudo

¹² Teoria da Personalidade é o termo pelo qual a teoria de Lidia I. Bozhovich e colaboradores ficou popularmente conhecida na antiga União Soviética, sendo um desdobramento particular da Psicologia Histórico-Cultural.

teórico não é apenas um estudo das ideias, mas um estudo da relação do ser humano com a realidade. A teoria está subordinada à prática, da mesma forma que a prática está orientada por uma teoria, uma forma de compreender a realidade.

Assim, a unidade prática e teórica não existe em abstrato, ambas as dimensões se desenvolvem a partir de e em direção a relações sociais reais. A ciência, apoiada no materialismo histórico-dialético, deve contribuir não apenas para a explicação da realidade, mas para a sua transformação (MARX; ENGELS, 2007). Não se trata, porém, de uma intervenção qualquer, mas de uma atividade que tem como finalidade a emancipação humana (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2019).

O estudo do desenvolvimento da personalidade, quando apreendido em suas determinações, apresenta o potencial de contribuir para este processo, na medida em que apresenta a possibilidade de compreender as condições necessárias para a formação desta estrutura em seu maior nível de desenvolvimento. Isso porque, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psicológico e, conseqüentemente, da personalidade estão determinados social e historicamente. A formação da personalidade de cada ser humano, então, está condicionada pela dinâmica social a partir da qual emerge.

O capitalismo, como modo de produção hegemônico, nesta interpretação, é um modo de organização da vida social que não apenas interfere no desenvolvimento da personalidade, mas o determina. Desta forma, o processo de desenvolvimento psicológico de cada pessoa sob este contexto – inclusive daquelas que não estão diretamente vinculadas a ele – carrega as particularidades deste modo de produção, historicamente determinado. A formação dos desejos, das necessidades, dos motivos e da consciência de uma pessoa, então, expressa com maior ou menor evidência as contradições próprias da sociedade capitalista.

A compreensão do processo de formação da personalidade pressupõe, portanto, a compreensão das relações sociais que o sustenta. O contexto brasileiro possui especificidades quanto à sua inserção no capitalismo global, o que qualifica nosso modo de produção. Trata-se de um país periférico do capitalismo global, que passou por séculos de colonização, que teve sua população originária dizimada e que se fundou a partir do trabalho escravizado durante séculos. Um país que contém uma extrema-direita em ascensão, que se beneficia da divisão sexual do trabalho e que tem se organizado a partir da moral conservadora.

Estas condições materiais e históricas produziram e produzem um país profundamente marcado por desigualdades de classe, de raça, de gênero e de sexualidade, com distintos e complexos processos de alienação. O estudo do conceito de personalidade pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento (ou de seu impedimento) do sujeito determinado por estas relações. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de entender como estas determinações sociais particulares produzem determinadas formas de desenvolvimento (ou fragmentação) do sujeito integral – como uma sociedade produz uma forma de ser sujeito. A personalidade (em desenvolvimento) seria, portanto, a propriedade psicológica mais desenvolvida do ser humano socializado, contendo em si tanto a sua história singular quanto a história do gênero humano, que se materializa e se qualifica a partir das relações sociais.

Entretanto, como mencionamos antes, não cabe ao pesquisador apenas contemplar a realidade, mas encontrar as suas vias de transformação. Isto posto, entendemos que o trabalho de cada psicóloga e educadora se constitui na tensão entre aquilo que existe e precisa ser superado, e aquilo que poderia existir, de acordo com as alternativas que se apresentam na realidade. Parte-se, necessariamente, da realidade imediata, ou seja, das circunstâncias objetivas, que são produto de uma sucessão histórica de eventos. A partir destas condições o sujeito é capaz de intervir na realidade não apenas para a sua manutenção ou reprodução, mas para a sua transformação. O sujeito, então, é definido por sua capacidade de pensar sobre a realidade e de produzir nela mudanças significativas.

O objetivo da emancipação humana, apreendido em seu caráter concreto, deve ser capaz de compreender as particularidades da realidade da qual emerge. A luta pelo desenvolvimento dos seres humanos como personalidade só pode ser realizada em uma sociedade real, que determina este desenvolvimento. Entendemos que o compromisso da psicologia em relação ao nosso objeto de estudo seria o de desenvolver a personalidade de acordo com suas máximas potencialidades de desenvolvimento em determinado contexto histórico. Nesta relação, o desenvolvimento pleno¹³ da personalidade está necessariamente condicionado pelo

¹³ Utilizamos a palavra "pleno" ou "plenitude" para nos referirmos à qualidade da personalidade em seu máximo potencial de desenvolvimento. Entretanto, tal palavra não deve ser confundida com a ideia de harmonia ou de completude. Para Bozhovich (1976, 2004a, 2022), o desenvolvimento da personalidade é um processo inacabado, tendo como motor a contradição, que condiciona a sua expressão.

desenvolvimento pleno da sociedade¹⁴.

O capitalismo, como modo de produção hegemônico, contém em sua base o trabalho alienado e, nesta condição, se beneficia da alienação do trabalhador. O desenvolvimento pleno da personalidade de cada ser humano é, portanto, incompatível com o modo de produção capitalista, uma vez que este tem como base, por sua estrutura e necessidade, a divisão de classes e da exploração do trabalho de uma classe sobre a outra¹⁵.

Neste sentido, a sociedade capitalista é ao mesmo tempo a condição e o impedimento para a humanização de cada ser humano que nasce e se desenvolve neste contexto; já que o sujeito e o seu processo de desenvolvimento, transformados em mercadoria, são apreendidos apenas no seu potencial de se tornar mão-de-obra geradora de capital. Por isso, a superação do desenvolvimento alienado e fragmentado da personalidade pressupõe a superação do modo de produção e as relações sociais que produzem esta alienação e fragmentação.

A apropriação do conceito de personalidade por psicólogas e educadoras brasileiras contém, por um lado, a possibilidade de que estas observem a própria realidade e a própria prática – socialmente determinadas – e identifiquem tanto os processos de desenvolvimento da personalidade, como as condições necessárias para que esta se desenvolva nos sujeitos concretos. Por outro, o entendimento do desenvolvimento humano enquanto um processo histórico e cultural também pressupõe a crítica ao modelo de sociedade vigente, contribuindo para a desnaturalização tanto do modo de produção capitalista, quanto da formação alienada e fragmentada da personalidade.

Argumentamos, então, que a apreensão do desenvolvimento da personalidade pode contribuir para o projeto político de emancipação humana, porque fornece aos trabalhadores ferramentas para pensar sobre a própria realidade e porque coloca a formação plena da personalidade como objetivo a ser alcançado. Entretanto, identificamos que os estudos brasileiros ainda apresentam lacunas significativas quanto ao estudo do tema: por um lado, o próprio conceito de personalidade é pouco

¹⁴ Para mais informações sobre a relação entre o desenvolvimento da personalidade em interface com os modos de organização social, consultar o texto “*A transformação socialista do homem*” (VIGOTSKI, 2004).

¹⁵ Essa breve discussão é retomada de maneira mais aprofundada nas considerações finais.

incorporado nas pesquisas nacionais, especialmente se comparado com outros conceitos como consciência, atividade, sentido e significado, dentre outros; por outro, o acesso aos estudos soviéticos que têm como objeto a personalidade ainda são dificultados¹⁶.

Desta forma, os estudos da Psicologia Histórico-Cultural brasileira e os trabalhos sustentados por esta base teórica encontram limites significativos para a compreensão de um fenômeno psicológico que pode ser considerado essencial para esta teoria e, conseqüentemente, para a prática profissional. Nestas condições, a intervenção transformadora de cada trabalhador sobre os processos de desenvolvimento psicológico pode não contemplar o seu potencial de desenvolvimento.

Neste sentido, a realização desta pesquisa procura contribuir para a superação desta lacuna teórica quanto aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e, ao mesmo tempo, para o enriquecimento da prática dos trabalhadores da educação e/ou do cuidado. Nossa pesquisa teve como principal objetivo a sistematização do conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich, assim como a apresentação dos estudos da autora sobre a personalidade em seu processo de desenvolvimento.

A escolha de pesquisar uma expressão específica do conceito de personalidade, os estudos de Bozhovich, se deu porque, embora os trabalhos científicos da autora tenham uma grande relevância para a psicologia soviética, o seu estudo é relativamente ausente nas pesquisas brasileiras sobre a Psicologia Histórico-Cultural. Lídia I. Bozhovich é, portanto, uma autora cuja teoria e trabalho científico são pouco apreendidos pelos pesquisadores, psicólogas e educadoras brasileiros e, conseqüentemente, suas contribuições para a teoria são pouco conhecidas e incorporadas na prática destes profissionais.

O estudo da Teoria da Personalidade por pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural brasileira tem o potencial de auxiliar os trabalhadores a compreenderem o processo de desenvolvimento da personalidade, necessidade que se faz cada vez mais presente conforme a psicologia diversifica as suas atividades.

¹⁶ Podemos identificar que, dentre estes estudos, a obra clássica mais relevante da psicologia soviética que trabalha com o conceito de personalidade traduzida para o português brasileiro é "*Atividade, Consciência e Personalidade*", de Leontiev (2021), uma publicação recente. Outros trabalhos de autores que se dedicaram especificamente ao tema, como L. I. Bozhovich e S. L. Rubinstein, ainda permanecem com pouquíssima tradução para o português, sendo incorporados lentamente nos estudos acadêmicos.

Trata-se de um desdobramento teórico fértil da Psicologia Histórico-Cultural, pois tem como base o trabalho desenvolvido durante mais de três décadas dedicado ao estudo específico da formação da personalidade e de temas subordinados a este processo.

Além disso, o desenvolvimento teórico e científico de Bozhovich não está amparado em uma suposta neutralidade, mas, pelo contrário, contém em si as reflexões sobre o processo histórico de formação da personalidade e, a partir dele, reflexões sobre a necessidade de transformação da realidade. A autora assume como finalidade da psicologia a apreensão do desenvolvimento da personalidade em sua máxima possibilidade e se orienta para a construção de uma sociedade emancipada.

Neste sentido, encontramos nos trabalhos da autora a potencialidade de encontrar respostas para os nossos questionamentos não apenas em sua dimensão técnica, mas também política; pois teoria, prática e finalidade se expressam em unidade. Por lutar pelo desenvolvimento pleno de cada ser humano e por emergir de um contexto pós-revolucionário, entendemos que a Teoria da Personalidade pode ser fértil para pensar sobre a nossa realidade, tanto naquilo que ela é, quanto no seu potencial de ser. Assim, a apropriação da teoria e do conceito de personalidade tem o potencial de aprofundar nosso compromisso com a luta coletiva pela transformação da realidade e pela emancipação humana.

Reconhecemos, ainda, que o estudo desta teoria não nos apresentaria apenas soluções para os nossos questionamentos acerca do desenvolvimento da personalidade, mas contribuiria para a formulação de novas perguntas relacionadas com o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural e da prática que nela se apoia. O estudo sobre o tema instiga a compreensão acerca do papel da psicologia dentro das condições objetivas nas quais se encontra, ou, em específico, qual é o lugar do estudo da formação da personalidade na sociedade capitalista e como ele pode contribuir para a superação deste modo de produção.

2. MÉTODO

*Aprende – lê nos olhos, lê nos olhos – aprende
a ler jornais, aprende:
a verdade pensa com tua cabeça.
Confere tudo. Faça perguntas sem medo
não te convenças sozinho, mas veja com teus olhos.
Se não descobriu por si, na verdade não descobriu.
Afinal você faz parte de tudo, também vai no barco,
vai pegar no leme um dia.
Aponte o dedo, pergunta o que é isso? Como foi
parar aí? Por que? Você faz parte de tudo.
Aprende, não perde nada das discussões, do silêncio.
Esteja sempre aprendendo por nós e por você.
Você não será ouvinte diante da discussão,
não será cogumelo de sombras e bastidores,
não será cenário para nossa ação.*

(Bertolt Brecht)

Toda ciência é produzida a partir de um método, que tem como objetivo a apreensão da realidade. Nossa pesquisa, desenvolvida a partir da Psicologia Histórico-Cultural, tem como base o método materialista histórico-dialético, que se constitui como a referência filosófica determinante e diferencial da teoria psicológica (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2019). De acordo com as autoras, este método contempla não apenas a dimensão epistemológica (as propriedades da ciência, sua metodologia e procedimentos, seus instrumentos), mas as dimensões gnosiológicas (a lógica do pensamento na apreensão da realidade) e ontológicas (as determinações e propriedades do real).

Além disso, o conhecimento construído a partir deste método deve vislumbrar as possibilidades de transformação da realidade. Neste sentido, o método materialista histórico-dialético não restringe o trabalho do pesquisador ou do filósofo à contemplação ou constatação da realidade. A ciência produzida a partir dele deve apreender o movimento de constituição da realidade e, justamente por conceber a realidade como movimento, procura identificar os meios de sua transformação (NETTO, 2011; TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2019).

Neste capítulo, apresentamos de maneira sistematizada a metodologia de pesquisa, isto é, as escolhas metodológicas realizadas, os instrumentos utilizados, as formas empregadas de apreensão, organização e apresentação dos resultados. Buscamos relacionar nosso processo de pesquisa com alguns princípios metodológicos da pesquisa embasada na Psicologia Histórico-Cultural e, conseqüentemente, com os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Vigotski (1996) defende a unidade entre o fenômeno (o objeto de estudo) e o seu método investigação. Objetos particulares, com propriedades particulares, requerem procedimentos particulares de investigação, adequados às propriedades do fenômeno investigado. Para o autor, é o objeto de estudo que determina o procedimento de investigação, ou, em outras palavras, é a realidade que determina o seu método de apreensão. O pesquisador, portanto, tem o papel fundamental de construir e se apropriar dos procedimentos e instrumentos de pesquisa capazes de apreender, da melhor forma possível, as leis e determinações da realidade.

Na filosofia marxista, a defesa de que a apreensão da realidade é um produto da interação do sujeito com o objeto de estudo não pode ser confundida com uma interpretação metodológica subjetivista. Para os autores, a realidade, que é anterior e existe independentemente da consciência humana¹⁷ (tanto da sociedade, quanto do pesquisador individual) não perde sua objetividade ao ser conscientizada pelo sujeito. O pensamento do pesquisador, então, não cria a realidade, mas a apreende. O caminho inverso também é verdadeiro, pois a objetividade da realidade não anula a subjetividade do pesquisador que procura apreendê-la. Porém, para que esta mesma realidade seja apropriada pelo sujeito, há um processo ativo de reconstrução da realidade no pensamento, mediado pelas ações de investigação.

A unidade entre objetividade-subjetividade tem expressão no conceito de práxis, que nos apresenta o sujeito que apreende a realidade e a própria realidade em unidade. É por meio da práxis que “a filosofia [e a ciência] se realiza, se torna prática e se nega, portanto, como filosofia [ciência] pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia [ciência]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 126-127). Trata-se de uma crítica ao idealismo e a incorporação da ideia de que “a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática

¹⁷ Este é o princípio materialista da filosofia materialista histórico-dialética. Para uma introdução ao tema, sugerimos a leitura de Martins (2008) e Netto (2011). Para a compreensão deste princípio em Marx, sugerimos a leitura d’*A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007).

quando penetra na consciência dos homens” (VÁZQUEZ, 1977, p. 127). Assim, a teoria ou o conhecimento científico se torna transformador quando apropriado por um sujeito, que intervém sobre a realidade, em um processo dialético no qual tanto a consciência quanto a realidade se transformam. Desta forma, a práxis emerge como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento (VÁZQUEZ, 1977).

Delari Junior (2009), assim como Netto (2011), complementam o princípio materialista dialético da unidade objetividade-subjetividade ao afirmarem que o conhecimento é histórico. Afinal, se o que caracteriza a produção do conhecimento é a relação entre o sujeito e a realidade, devemos considerar o *status* ontológico¹⁸ do ser humano como um ser histórico, uma vez que este desenvolve sua práxis não apenas a partir do contato direto e imediato com a realidade, mas mediado por instrumentos e signos desenvolvidos pelo gênero humano. Assim, o pesquisador, que interage com seu objeto de estudo, é um ser social historicamente determinado e, portanto, apreende a realidade de acordo com as possibilidades e os limites reais das circunstâncias sociais e históricas nas quais se encontra¹⁹.

O conceito de verdade, portanto, passa a ser compreendido em sua dimensão histórica, uma vez que contém em si as determinações do momento histórico no qual foi produzida. Para Delari Junior (2009, p. 1), a verdade deve ser interpretada “não como conhecimento absoluto, mas como aquele mais eficaz na transformação do real num dado momento histórico”. A historicidade da ciência, portanto, não anula a objetividade da realidade e a prática, a possibilidade de transformar a realidade intencionalmente, é a principal referência para a validade de um conhecimento.

Retomamos que a interpretação teórica da realidade é um momento da práxis humana. Em um permanente contato com a realidade, o ser humano torna as propriedades da realidade em propriedades da sua própria consciência. A partir desta consciência formada, interage com a realidade de maneira cada vez mais intencional. Assim, o desenvolvimento da ciência – como uma das formas particulares de apreensão da realidade – pode ser interpretado como a compreensão cada vez mais

¹⁸ Sobre a relação entre a ontologia do ser social e a produção do conhecimento, sugerimos o texto de Tonet (2007)

¹⁹ Embora não seja nosso objeto de estudo, é importante mencionar que a determinação histórica da ciência não está relacionada apenas com a capacidade de apreender a realidade, mas também com a possibilidade de falseá-la. A ciência não é uma produção neutra, mas uma produção humana que também incorpora em si a ideologia e os interesses de determinada sociedade ou grupo social.

desenvolvida da realidade, que tem como consequência a ampliação da possibilidade de transformá-la de acordo com os objetivos elaborados pela sociedade em determinado momento e situação de sua história.

O conhecimento científico, produzido a partir da interação do pesquisador com a realidade em um determinado contexto social e histórico, encontra a linguagem como principal forma de sistematização. O processo de apreensão da realidade, por ser um processo cognoscitivo, encontra expressão na linguagem, principal instrumento humano de generalização de sua relação com a realidade. A apropriação da realidade pelo sujeito pressupõe, então, a transformação desta em pensamento e este pensamento, ao se transformar em verbal, tem como base a palavra (DELARI JUNIOR, 2009).

Por outro lado, o que define a natureza do conhecimento científico não é a linguagem em si, mas as particularidades da realidade que estão representadas nas ideias desenvolvidas pelos pesquisadores, expressas por meio de palavras. Para a compreensão de uma teoria ou de uma pesquisa científica, não é suficiente entender o que as palavras utilizadas significam, mas as relações que estas palavras estabelecem com a realidade, os pressupostos filosóficos nos quais esta teoria ou pesquisa está apoiada, as determinações históricas desta produção, dentre outros. Como defende Chaiklin (2019, p. 4, tradução nossa²⁰, grifos nossos), ao falar sobre o conceito de idade,

(...) um conceito teórico é sempre compreendido dentro de um sistema de relações conceituas. Não é simplesmente a questão de encontrar ou interpretar a definição em um dos textos de Vigotski. *O significado de cada termo teórico individual deve ser entendido em relação a todo o sistema teórico no qual ele aparece.*

Assim, a historicidade do conhecimento preserva as especificidades de sua produção e apreensão. Por ser produto e fundamento da práxis humana, se expressa como unidade entre a prática e o pensamento. Neste sentido, a particularidade histórica do conhecimento está apoiada tanto nas formas históricas de produção da vida quanto nas formas de se apreender a realidade. Desta forma, ao pensar sobre o contexto histórico que determina a produção do conhecimento, deve-se considerar

²⁰ No original: "(...) a theoretical concept is always understood within a system of conceptual relations. It is not simply a matter of finding and interpreting a definition in one of Vygotsky's texts. The meaning of each individual theoretical term must be understood in relation to the entire theoretical system in which it appears."

tanto o desenvolvimento dos meios de produção – a intervenção humana sobre a realidade – quanto o desenvolvimento dos meios de interpretação da realidade – a lógica do conhecimento que apreende as determinações da realidade (KOPNIN, 1978).

Consideramos que a pesquisa teórica apresenta algumas especificidades que devem ser examinadas. O que caracteriza este tipo de pesquisa não é o afastamento ou a ausência da prática. Por um lado, uma pesquisa que contém procedimentos práticos e experimentais não se isenta da elaboração teórica sobre o que se está pesquisando e, na verdade, a revisão e elaboração teórica constitui parte fundamental da pesquisa. Da mesma forma, a pesquisa teórica não pode (ou não deveria) se desvincular da realidade que se propõe a conhecer e transformar. O sujeito que se apropria de uma teoria, se apropria dos mecanismos de interpretação da realidade que permitem transformá-la de maneira qualificada – movimento que depende da ação prática do sujeito, e não apenas de seu pensamento. Assim, a particularidade da pesquisa teórica está no seu objeto de estudo: a elaboração teórica da realidade desenvolvida por uma pessoa.

Como apresentamos anteriormente, o objeto de estudo determina os métodos a serem utilizados para a sua apreensão. Delari Junior (2009), apoiado em Vigotski e na filosofia materialista histórico-dialética, defende que o pesquisador, ao realizar um estudo teórico, deve “preservar a orientação dialética geral na compreensão das relações entre o texto e seu autor, o texto e seu tema, o texto e os interlocutores aos quais se destina (...)” (DELARI JUNIOR, 2009, p. 2).

A historicidade e o caráter ativo do pesquisador, a unidade entre método e objeto de estudo e a expressão do conhecimento em linguagem, na realidade, existe como uma totalidade única e integrada. Um produto científico ou filosófico (um artigo, um livro) contém todas estas propriedades ao mesmo tempo. O estudo teórico, portanto, deve contemplar esta totalidade, propriedade de seu objeto de estudo, que se expressa na unidade dialética entre autor-texto-leitor (DELARI JUNIOR, 2009).

Delari Junior (2009, p. 3) afirma que “o próprio texto tem sua objetividade em relações de conteúdo e forma” (DELARI JUNIOR, 2009, p. 3). Os textos científicos, filosóficos ou teóricos – objetos de estudo de uma pesquisa teórica – se referem a um fenômeno da realidade (conteúdo), apreendido e apresentado de modo específico (forma). Assim, há uma unidade entre aquilo que se pesquisa, como se pesquisa e

como se apresenta os processos e resultados desta pesquisa e que se expressa por meio do texto.

O produto do trabalho científico, expresso na dialética conteúdo-forma, tem existência material e objetiva, garantida pela linguagem, e, portanto, pode ser consultado e deve ser considerado em sua objetividade. Desta maneira, quando estudamos uma teoria ou uma pesquisa científica, estudamos tanto os fenômenos da realidade que têm existência objetiva, quanto as formas de pensar sobre esta mesma realidade, materializadas e realizadas na linguagem.

A busca pela reprodução do conjunto de ideias de um autor, portanto, não está relacionada com uma suposta busca por neutralidade, mas pelo reconhecimento da objetividade de seu trabalho (das propriedades do fenômeno estudado, do processo de pesquisa, do texto no qual esta pesquisa está sistematizada) e da tentativa de reproduzi-lo de acordo com esta objetividade, considerando-se as suas condições objetivas de produção. Tal relação, em nossa análise, apenas pode ser alcançada quando a totalidade do objeto de estudo (unidade pesquisa-contexto histórico, unidade método-objeto de estudo, unidade forma-conteúdo, unidade autor-texto-leitor) estão suficientemente compreendidas.

Reforçamos que a pesquisa teórica é um tipo de estudo que tem como principal objeto a realidade analisada teórica e cientificamente. A realidade, portanto, não deixa de fazer parte das preocupações da investigação; entretanto, na pesquisa teórica, a realidade é acessada por via indireta, mediada por uma teoria, por uma análise e leitura da realidade já desenvolvida por outro sujeito. Isso significa que o pesquisador que realiza uma pesquisa teórica deve sempre considerar a unidade entre a realidade e o sujeito que a apreende, considerando as determinações históricas da própria realidade e do sujeito que a interpreta.

Por fim, devemos considerar o caráter histórico não apenas dos nossos objetos de estudo (os textos), mas também da própria pesquisa teórica, uma vez que o pesquisador de uma pesquisa deste tipo, é tão determinado histórica e socialmente quanto os autores que ele estuda. Podemos dizer que a sua finalidade imediata é a apreensão integral de seu objeto de estudo: um conjunto de ideias científicas elaboradas acerca de um processo ou objeto da realidade, que é apreendida indiretamente.

Entretanto, reconhecendo o caráter histórico da produção do conhecimento e

do pesquisador, identificamos que o seu trabalho envolve a reconstrução de uma produção teórica de um determinado momento e contexto históricos em outro momento e contexto históricos. Isso porque o pesquisador encarregado de uma pesquisa deste tipo realiza o seu trabalho a partir de um contexto histórico específico, no qual o desenvolvimento da ciência ou da realidade podem apresentar outras particularidades e exigências. No caso da nossa pesquisa, por exemplo, devemos considerar a distância cronológica, político-social e geográfica-cultural entre a produção teórica que estudamos e a nossa própria elaboração conceitual. Afinal, estas condições determinam o objeto de estudo, que também tem suas propriedades condicionadas historicamente.

A relação do pesquisador com o seu objeto de estudo – ainda que este não seja a realidade imediata ou a prática humana – não é passiva, mas ativa e envolve um constante movimento entre a análise da teoria estudada, a análise da realidade a qual ela se refere e a análise da realidade que pretende compreender e transformar. Há, portanto, uma unidade entre a historicidade do objeto de estudo e a historicidade da pesquisa que realiza, na qual o sujeito não apenas reproduz uma teoria já existente, mas reflete sobre ela, considerando a teoria como uma elaboração da realidade e não a realidade em si mesma.

Isso posto, para que uma pesquisa teórica seja desenvolvida a partir dos pressupostos do método materialista-dialético e, portanto, apresentar não apenas uma contemplação da realidade, mas compreender o seu movimento de constituição, o pesquisador deve, necessariamente, se utilizar de formas de análise que contemplem a realidade objetiva para além de sua formulação teórica. Deve, então, considerar não apenas o universo da produção teórica que estuda – a unidade entre texto-autor, que se expressa objetivamente na dialética conteúdo-forma – mas também o universo em que vive e que pretende explicar. Ao estudar uma teoria, deve encontrar nela os elementos fundamentais que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação intencional.

Apresentados o que consideramos os pressupostos centrais da pesquisa teórica a partir do método materialista histórico-dialético e dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, passamos para a apresentação dos procedimentos de pesquisa. A ausência de sistematização metodológica sobre a pesquisa teórica realizada a partir destas bases nos mobilizou a expor nosso percurso metodológico. Buscamos

relacionar cada escolha metodológica com as exigências e propriedades de nosso objeto de estudo, pressuposto que defendemos até então. Neste sentido, não acreditamos que seria possível elaborar um conjunto de procedimentos universal capaz de orientar todas as pesquisas teóricas; mas, pelo contrário, esperamos que, com nossa apresentação, sensibilizemos o leitor para o fato de que cada objeto de estudo, teórico ou não, determina um conjunto de escolhas metodológicas para ser apreendido em suas particularidades.

2.1 Procedimentos de pesquisa

Quando nosso objeto de estudo foi escolhido, já estávamos cientes da importância da contextualização histórica para a realização da pesquisa teórica. Assim, em um primeiro momento, anterior à pesquisa teórica em si, empreendemos nossos esforços para uma investigação e reflexão sobre esta dimensão, buscando contemplar a unidade dialética entre contexto histórico e produção científica.

Para tanto, realizamos os seguintes procedimentos: 1. Estudo e sistematização preliminar do contexto histórico científico no qual Lídia I. Bozhovich desenvolveu sua teoria; 2. Estudo e sistematização da história individual de Lídia I. Bozhovich, expressa na organização de sua vida e obra; 3. sistematização das determinações históricas da nossa pesquisa, compreendendo a relação entre a pesquisa e a realidade social sobre a qual ela emerge.

Sobre o primeiro movimento, buscamos compreender o lugar da Teoria da Personalidade e de Bozhovich a partir dos estudos sobre a história da psicologia soviética, nos orientando a partir de trabalhos publicados em português, espanhol e inglês. Buscamos, em primeiro lugar, compreender a história geral da psicologia soviética e, portanto, procuramos nos debruçar sobre textos que apresentavam a história extensiva desta psicologia e selecionamos, como critério de inclusão, aqueles que melhor responderiam às finalidades da pesquisa.

Encontramos em Shuare (2017) a melhor expressão da sistematização da história da psicologia soviética, pois contempla um período cronológico de desenvolvimento da teoria amplo, apresenta a relação entre contexto histórico geral e desenvolvimento científico e, por fim, contempla a diversidade de teorias – e suas disputas – que se desenvolveram naquele momento histórico. Outros trabalhos, mais

específicos ou menos pretensiosos, foram utilizados para complementar este resgate histórico mais amplo.

Conforme desenvolvíamos esta etapa da pesquisa, percebemos a ausência significativa da teoria de Lídia I. Bozhovich nos trabalhos de história da psicologia soviética – inclusive no trabalho de Shuare (2017). Buscamos complementar o capítulo sobre o contexto histórico científico com trabalhos sobre a história da psicologia soviética que incorporavam a teoria da autora, como Rey (2014).

Junto ao movimento de sistematização da história e do contexto geral da psicologia soviética, nos debruçamos sobre a vida da autora. Para a realização desta etapa, buscamos realizar uma sistematização da biografia da autora, assim como a organização de seus principais trabalhos. Sobre o primeiro, sintetizamos as informações presentes em artigos científicos, geralmente escrito por pesquisadores vinculados à autora, como colaboradores e seguidores da teoria, enquanto o segundo teve como principal base o dossiê da *Journal of Russian and East-European Psychology* (2004) e Martinez (2016).

A sistematização da história da psicologia soviética e da vida de Lídia I. Bozhovich suscitou em nós uma nova necessidade de reconhecer e apresentar as determinações históricas da nossa própria pesquisa. Buscamos enfrentar esta questão de duas formas: a investigação sistemática do contexto histórico no qual esta pesquisa se desenvolve e a reflexão flexível sobre os motivos para a sua realização.

O primeiro movimento é mais pontual e envolve a apropriação das determinações históricas a partir de publicações e discussões científicas, incluindo especialmente textos sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil. O segundo, por outro lado, é produto da relação ativa entre o pesquisador, seu objeto de estudo e a realidade que pode e precisa ser transformada em um movimento permanente de reflexão sobre os motivos e as finalidades da pesquisa em diálogo com as necessidades das psicólogas e educadoras que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural.

Posteriormente, realizamos o estudo sistemático sobre o conceito de personalidade nas obras de Lídia Bozhovich, nosso principal objeto de investigação. A delimitação do nosso objeto de estudo e, portanto, das finalidades da pesquisa permitiu com que a leitura dos textos fosse mais dirigida.

Inicialmente, realizamos um levantamento²¹ de todos os textos da autora traduzidos para o português, para o espanhol e para o inglês, verificando quais destes eram acessíveis e poderiam ser consultados. Depois, lemos de maneira introdutória e relativamente assistemática todos os textos que puderam ser encontrados, na tentativa de compreender quais textos responderiam melhor às perguntas da pesquisa e poderiam ser utilizados para a nossa análise. Assim, buscamos selecionar os textos que expressam de maneira mais determinante e aprofundada o conceito de personalidade, de acordo com nossa avaliação.

Os textos mais utilizados foram: “*La personalidad y su formación em la edad infantil*” (BOZHOVICH, 1976), “*O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança*” (BOZHOVICH, 2022) e a trilogia “*Developmental Phases of Personality Formation in Childhood*” (BOZHOVICH, 2004b, 2004c e 2004d)²², obras que são produto da etapa de desenvolvimento científico mais amadurecido da autora (REY, 2019). Os textos escolhidos foram complementados, quando necessário, com outros textos da autora. Utilizamos como referência as traduções destes textos para o português, inglês e espanhol²³.

Todas as obras selecionadas para a análise foram lidas integralmente, mais de uma vez. Em uma primeira leitura, buscamos nos aproximar da totalidade dos escritos da autora, realizando anotações e destaques em cada um dos textos. Em uma segunda leitura, procuramos selecionar, por meio dos destaques e anotações, os trechos que melhor expressavam o nosso objeto de estudo. A partir desta segunda leitura, foram produzidos fichamentos de cada um dos textos, nos quais estão sintetizados as principais ideias dos textos estudados.

O caminho de análise ocorreu durante o processo de leitura, e não como uma

²¹ Este levantamento está apresentado de maneira detalhada na seção 3.2 desta pesquisa.

²² Sabemos que a produção teórica de um autor nunca acontece isoladamente. Consideramos que as ideias de Bozhovich não se esgotam nos trabalhos publicados sob o seu nome e, para uma compreensão mais desenvolvida da teoria, seria importante compreender os estudos realizados por seus colaboradores. Todavia, pelos limites desta pesquisa, utilizamos apenas textos publicados pela autora. Para acessar as produções de seus colaboradores, é possível acessar textos escritos por eles em livros como *Psicología de la personalidad del niño escolar* (BOZHOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1965) e *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes* (BOZHOVICH; BLAGONADIEZHINA, 1972).

²³ Outro limite de nosso trabalho é a dificuldade de acessar os textos originais em russo. Em levantamento realizado pelo *Journal of Russian and East-European Psychology* (2004) é possível acessar todas as obras encontradas em russo e que, dentro dos nossos limites, não fizeram parte de nossa pesquisa.

etapa descolada da pesquisa, na medida em que esta mesma leitura (primeiramente relativamente assistemática, posteriormente sistematizada) permitiu a reflexão sobre o objeto de estudo, suscitando perguntas e antecipando, de certa forma, a organização da pesquisa.

Produzimos, então, um planejamento do conteúdo da pesquisa, construído a partir da reflexão acerca do movimento de organização necessário para que o nosso objeto de estudo, o conceito de personalidade em Bozhovich, fosse devidamente apreendido e apresentado. Em um primeiro momento, buscamos compreender o conceito de personalidade a partir de sua definição, suas propriedades e o seu movimento de constituição. Conforme desenvolvemos a pesquisa, percebemos a importância de sistematizar como este processo se materializa na ontogênese e, neste sentido, apresentamos a periodização da formação da personalidade, que contempla a expressão particular desta estrutura (em formação) em cada momento do desenvolvimento.

Assim que identificamos estes eixos, buscamos em nossos fichamentos e nos textos originais os trechos que apresentavam de maneira mais significativa estas dimensões. Neste sentido, partimos da totalidade da obra, buscando entendê-la globalmente para que, posteriormente, buscássemos suas particularidades, as características essenciais de sua constituição e os conceitos que dão suporte ao nosso objeto de estudo.

Uma característica determinante da personalidade, importante de ser considerada, é a sua exclusividade enquanto um fenômeno humano e estar, portanto, determinada pelas leis do desenvolvimento histórico e social da humanidade. Isto posto, entendemos que, ao longo do processo histórico e, em certa oposição aos fenômenos naturais, não é apenas a compreensão da realidade que se transforma, mas também o próprio fenômeno, que, por suas propriedades, adquire novas qualidades. Em outras palavras, não se muda apenas as interpretações sobre a personalidade, mas também a própria personalidade se transforma quanto à sua existência, posto que seu desenvolvimento está determinado pelo movimento de constituição da sociedade, que está em constante transformação.

Entendemos que esta propriedade está devidamente contemplada nos trabalhos de Bozhovich, pois a maneira que a autora compreende o desenvolvimento da personalidade pressupõe sua determinação histórica. Não se trata, portanto, de

uma teoria universalista e anistórica do desenvolvimento. Porém, em nossa análise, consideramos as particularidades nas quais a pesquisa da autora foi desenvolvida e a capacidade de sua teoria (especialmente sobre a periodização do desenvolvimento da personalidade) de produzir reflexões científicas que nos possibilitem uma compreensão mais desenvolvida da personalidade em nossas condições objetivas, muito diferentes da União Soviética das décadas de 1960-80.

Além disso, as determinações históricas influem não apenas no desenvolvimento da personalidade, mas também no próprio movimento científico de apreensão do fenômeno e, portanto, consideramos a possibilidade de que a Teoria da Personalidade pudesse apresentar divergências e rupturas ao longo de seu desenvolvimento interno (da teoria em relação a si mesma).

No caso da elaboração do conceito de personalidade, identificamos que sua definição essencial, suas propriedades e suas determinações não se alteram de maneira significativa ao longo do desenvolvimento dos estudos de Bozhovich. Entretanto, algumas propriedades essenciais, como a compreensão do ato enquanto unidade de análise da personalidade, aparecem apenas em momentos posteriores, mais desenvolvidos da teoria. A construção do capítulo sobre o conceito de personalidade pode ser caracterizado pelo movimento de síntese das informações, sem a necessidade de explicitar especificidades cronológicas do trabalho da autora; pois, ainda que determinados posicionamentos apareçam apenas em determinados momentos de sua obra, não há uma ruptura teórica significativa em nenhum trabalho da pesquisadora.

Porém, em relação aos períodos da formação da personalidade, identificamos algumas diferenças significativas na produção teórica da autora. Optamos por priorizar como referência a trilogia *A formação da personalidade na ontogênese* (BOZHOVICH, 2004b, 2004c, 2004d), por ser um conjunto de textos mais tardio e, portanto, representar um momento de pesquisa mais amadurecido, no qual a constituição e os determinantes da personalidade estão presentes de maneira mais desenvolvida. Nestes textos, a personalidade não aparece mais como totalidade psicológica indiferenciada – como em *A personalidade e sua formação na idade infantil* (BOZHOVICH, 1976) – mas como uma estrutura psicológica particular com

desenvolvimento específico²⁴. Os demais textos, porém, foram consultados e selecionamos alguns trechos que pudessem complementar nossa análise.

Para além da apreensão e sistematização dos períodos do desenvolvimento da personalidade na autora, compreendemos que seria necessário apresentar as bases filosóficas e metodológicas que sustentam a periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural. Neste sentido, a construção deste capítulo envolve também uma reflexão sobre os princípios gerais que orientam a compreensão do processo de desenvolvimento da personalidade na ontogênese.

Por fim, em um último momento, direcionamos nossas ações para a realização de algumas considerações acerca dos limites e dos alcances tanto do nosso estudo, quanto da própria Teoria da Personalidade. Nos orientamos, essencialmente, pelas exigências que consideramos mais fundamentais para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural brasileira e da psicologia, em geral. Neste sentido, ao longo do estudo, nos fizemos perguntas que não apenas se referiam ao conteúdo dos textos de Bozhovich, mas sobretudo a como este conteúdo poderia contribuir para a compreensão da formação da personalidade em nossa realidade. Em nossas considerações finais, então, apresentamos de maneira mais evidente a relação entre o conceito estudado e o seu potencial de explicação da realidade, sendo este movimento condição para a elaboração das vias de sua transformação.

2.2 Apresentação da pesquisa

Conforme afirmam Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2019), o método materialista histórico-dialético contém especificidades não apenas quanto à investigação científica e à metodologia de estudo, mas também com relação ao modo de apresentação destas informações. De acordo com as autoras, as informações produzidas a partir do método marxista devem estar organizadas a partir de teses, que são apresentadas ao leitor e defendidas ao longo de sua exposição.

Esta compreensão se torna necessária, pois ambos, objeto de estudo e a nossa pesquisa, são textos que estão organizados a partir destes princípios. Em nosso caso,

²⁴ Na introdução, apresentamos uma discussão neste sentido. Vale ressaltar que, para a autora, a personalidade não é vista como sinônimo de psiquismo, mas como um sistema psicológico com determinadas peculiaridades e parte da totalidade da vida psicológica. Assim, o estudo da personalidade corresponde ao estudo desta estrutura psicológica com características próprias.

procuramos reproduzir o movimento de análise da autora sobre um fenômeno da realidade, o conceito de personalidade, de tal maneira que contemplasse a totalidade de suas produções, em suas determinações mais significativas.

Como defendemos anteriormente, o objeto de estudo determina os seus métodos de investigação. Entendendo que a pesquisa se expressa na organização lógica do conhecimento, tendo como principal meio de efetivação a linguagem, compreendemos que o objeto de estudo também carrega exigências quanto a sua forma de apresentação. De certa forma, a organização das informações e dos resultados da pesquisa deve contemplar as propriedades do objeto a ser investigado.

Para cada uma das etapas da pesquisa, identificamos necessidades específicas relacionadas com a apresentação das informações. No capítulo 3, acerca do contexto, vida e obra de Lídia Bozhovich, dividimos as informações em duas seções: a história da psicologia soviética e a biografia da autora. Buscamos contemplar o diálogo entre ambas as dimensões analisadas, uma vez que contexto social e a história individual se desenvolvem ao mesmo tempo.

Decidimos por organizar de maneira cronológica todas as informações do capítulo para facilitar a localização dos acontecimentos e das tendências apresentadas. Apresentamos, primeiramente, a história da psicologia soviética, para que o leitor se familiarize com o desenvolvimento do contexto científico geral no qual Bozhovich desenvolve o seu trabalho. Neste momento, expomos uma síntese geral das informações presentes dos estudos sobre a história da Psicologia Histórico-Cultural, buscando apresentar não apenas os seus eventos, mas a dinâmica de constituição de sua história, contemplando as contradições e o movimento do real. Posteriormente, apresentamos a biografia da autora, que contém o processo de elaboração de sua teoria. Buscamos contextualizar o desenvolvimento das obras da autora com o momento histórico no qual realizou sua pesquisa.

No capítulo 4, buscamos reconstruir o conceito de personalidade, suas propriedades e suas determinações a partir dos textos da autora. Neste capítulo, decidimos por apresentar, inicialmente as determinações mais gerais do conceito para, posteriormente aprofundar suas relações particulares. Neste processo, expomos a definição do conceito de personalidade em unidade com suas propriedades, em uma tentativa de apreensão deste conceito na relação com outros conceitos. Neste sentido, tivemos como finalidade apresentar a personalidade diante

da totalidade da vida psicológica (do psiquismo), como uma estrutura psicológica complexa e particular que está determinada pelo desenvolvimento e pela relação que estabelece com outros processos psicológicos.

Em seguida, buscamos apresentar de que maneira a personalidade se desenvolve. A exposição das determinações do desenvolvimento da personalidade segue a mesma dinâmica, das propriedades mais gerais para as particulares. Assim, enfatizamos, em primeiro lugar, as determinações mais importantes para o desenvolvimento da personalidade, como um todo, para, em um outro momento, descrever como o seu desenvolvimento se expressa de maneira peculiar na ontogênese.

Para a construção deste capítulo, optamos por privilegiar a citação direta dos trechos de sua obra, na tentativa de preservar a objetividade de seu trabalho. Todas as citações da autora foram traduzidas livremente para o português, com o objetivo de facilitar a leitura da dissertação e tornar o conteúdo do texto traduzido mais acessível para os leitores que não leem em espanhol e/ou inglês. Para cada tradução direta, apresentamos em nota de rodapé o trecho do texto original citado.

As citações da autora, que foram escolhidas a partir da capacidade de expressão de suas ideias, são acompanhadas de análises, organizadas de tal forma que seu processo de reflexão esteja reproduzido no texto. Nosso trabalho, portanto, não se reduziu à tradução ou à transcrição dos textos, mas à sistematização do conhecimento, produzindo e elucidando a relação entre os conceitos, apreendendo as propriedades e o desenvolvimento do conceito, explicitando o movimento de constituição dos fenômenos.

No capítulo 5, sobre a periodização da formação da personalidade, procuramos manter o privilégio às citações diretas da autora. Em um primeiro momento, expomos sobre o princípio geral que orienta a periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural e, assim, identificamos as particularidades das hipóteses de Bozhovich. Procuramos explicitar que os períodos do desenvolvimento devem ser apreendidos em seu movimento e lógica de constituição, e não apenas como "etapas". Posteriormente, nos debruçamos sobre as particularidades da personalidade em cada momento do desenvolvimento. A apresentação de cada período do desenvolvimento está organizada de maneira cronológica, da primeira infância à adolescência. Para cada um destes períodos, buscamos contemplar as qualidades específicas do

momento de desenvolvimento em relação com as transformações da posição social e objetiva do sujeito, preservando a hipótese original da autora acerca do movimento de desenvolvimento da personalidade. Além disso, também procuramos explicitar as sínteses do desenvolvimento da personalidade, assim como as estruturas que se formam em cada momento de seu desenvolvimento.

Por fim, nas considerações finais, procuramos levantar alguns questionamentos para o aprofundamento da reflexão sobre o nosso estudo. Em um primeiro momento, apresentamos os limites do desenvolvimento de nossa pesquisa. Depois, explicitamos o que compreendemos como limites nas pesquisas da autora que estudamos. Por fim, identificamos qual seria o potencial deste estudo para a explicação e a transformação da nossa realidade. A realização destas considerações esteve orientada por temas interpretados por nós como fundamentais para a prática profissional, mas que ainda se encontram desenvolvidos de maneira insuficiente. Neste sentido, o encerramento desta pesquisa, de certa forma, se remete ao seu início, no qual discutimos sobre a sua importância do estudo da personalidade para o desenvolvimento do trabalho de psicólogas e de professoras. Assim, o momento de finalização é também um movimento de avaliação sobre os produtos desta pesquisa, aquilo que ela permite responder, em diálogo com as exigências da realidade, e aquilo que aparenta não ter sido respondido de maneira satisfatória até o momento e precisa ser aprofundado em outras pesquisas.

3. CONTEXTO HISTÓRICO, VIDA E OBRA

*Em cada página uma vitória
Quem cozinhou o banquete da vitória?
De dez em dez anos um grande homem
Quem paga as suas despesas?
Histórias demais, perguntas de menos*

(Bertold Brecht)

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o contexto histórico no qual Lidia I. Bozhovich produziu sua teoria, assim como sua biografia, vida e obra. Entendemos que o resgate histórico é um movimento essencial para qualquer estudo teórico, na medida em que “é difícil compreender o alcance e as tensões de um sistema de pensamento fora do contexto e da época em que esse sistema se desenvolveu” (REY, 2012, p. 270).

É a partir da contextualização histórica de uma teoria que podemos entender os conflitos, os interesses, as divergências e os limites vivenciados pelos pesquisadores de determinada época, identificando a produção científica em seu movimento de constituição. Assim, ao organizarmos este capítulo, buscamos explicitar as bases e tensões materiais e ideológicas que permitiram o desenvolvimento da Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich.

Dividimos o capítulo em duas seções. Em um primeiro momento, sintetizamos a história geral da psicologia soviética e sua dinâmica, destacando o desenvolvimento e as tendências gerais da psicologia soviética desde o período pré-revolucionário até a década de 1980. Posteriormente, abordamos a vida e a obra da autora, apresentando sua vida pessoal e carreira científica, suas principais publicações e traduções, e suas principais linhas de investigação.

Esperamos que este capítulo permita que Lidia Ilinitchna Bozhovich e sua teoria sejam apresentadas tal como são: historicamente determinadas.

3.1 A psicologia soviética: um estudo introdutório

O resgate de um determinado período histórico é um processo trabalhoso. Este movimento se torna especialmente complexo quando o objeto de investigação é a história da psicologia soviética.

Em primeiro lugar, nos deparamos com a dificuldade de acesso às informações. Grande parte dos trabalhos sobre a história da psicologia soviética escritos pelos próprios pesquisadores deste contexto histórico se encontra disponível apenas no idioma russo, o que inviabilizou a inclusão da história da psicologia soviética por meio dos cientistas que dela fizeram parte.

Dos estudos internacionais, trabalhos importantes como McLeish (1975) e Joravsky (1989) também não puderam ser acessados. Conseguimos ter acesso a apenas aos trabalhos de Anton Yasnitsky²⁵, autor contemporâneo que tem realizado muitos estudos sobre a história da psicologia soviética, todavia, a partir de um olhar “revisionista” (YASNITSKY, 2021b). A partir deste autor, incorporamos em nossa análise mais as informações históricas contidas nos seus estudos do que seus posicionamentos e interpretações, dos quais, muitas vezes, discordamos.

A obra que pôde responder de maneira mais aprofundada as perguntas deste momento da pesquisa foi a de Shuare²⁶ (2017), pois contém uma sistematização da história da psicologia soviética que apreende satisfatoriamente a totalidade de seu desenvolvimento²⁷. Com a intenção de aprofundar a compreensão sobre o

²⁵ Autor nascido na Ucrânia, obteve o título de PhD pela Universidade de Toronto e atua como pesquisador independente. Yasnitsky tem realizado um resgate histórico da psicologia soviética, ao mesmo tempo em que tem realizado interpretações polêmicas quanto ao desenvolvimento desta ciência. Dentre seus posicionamentos mais recentes, defendeu que não haveria indícios suficientes para considerarmos L. S. Vigotski um psicólogo marxista, considerando S. L. Rubinstein como o primeiro psicólogo soviético marxista (YASNITSKY, 2020b) ou que a proibição do estudo da pedologia não teria tido um impacto tão significativo no desenvolvimento e divulgação da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente dos trabalhos de Vigotski (FRASER; YASNITSKY, 2016).

²⁶ Psicóloga e pesquisadora argentina que teve seu doutorado realizado na URSS. Após a defesa de sua tese, trabalhou como tradutora na editora soviética *Progreso*, onde realizou traduções de textos importantes da psicologia histórico-cultural para o espanhol (GARCÍA, 2016). No início da década de 1990, publicou uma análise da história da psicologia soviética, na qual incluiu entrevistas com alguns representantes da psicologia da época.

²⁷ Em nosso estudo, encontramos resgates históricos importantes sobre temas específicos, como a história da ciência pedológica. Além disso, também encontramos trabalhos que enfatizam o contexto histórico de um autor ou sua biografia. Destacamos que a obra de Shuare se constitui como um diferencial por oferecer uma leitura da totalidade da psicologia soviética, abordando seu movimento de constituição e contradições, ainda que seu estudo também apresente limites.

desenvolvimento desta ciência, incorporamos em nossa análise, quando necessário, outros trabalhos menos extensos, que tratavam de fenômenos ou momentos históricos específicos.

Entretanto, ainda que tenhamos incorporado a necessidade de apresentar a história da psicologia soviética em sua totalidade, o que inclui suas contradições, reconhecemos que nossa pesquisa não foi capaz de contemplar este tema em toda sua complexidade. Nos apoiamos principalmente nos trabalhos Shuare (2017) e Rey (2012, 2014), que explicitam o movimento de constituição e a relação entre as diferentes tendências que fizeram parte da psicologia soviética, considerando-a como uma unidade contraditória²⁸.

Desta forma, apresentamos nossa análise sobre a história da psicologia soviética com a consciência da distância entre a cientificidade desejável e as informações objetivamente acessíveis. Por se tratar de um conhecimento extenso, buscamos selecionar em nossa análise os acontecimentos, as tendências e os conflitos que mais dialogavam com nosso objeto de estudo, buscando apreender as determinações potencialmente mais significativas e influentes para o desenvolvimento teórico de Lídia I. Bozhovich.

Porém, antes de iniciar o resgate da história da psicologia soviética, é necessário ressaltar que, para o marxismo, o conceito de história tem um significado específico: "(...) a história é a história de homens reais, homens que produzem suas formas de viver e ser – sua existência – e, conseqüentemente, de desenvolvimento do pensamento" (CAMBAÚVA; SILVA, 2009, p. 18). Neste sentido, nosso objetivo é compreender a relação entre o desenvolvimento social (as necessidades e práticas sociais) e o desenvolvimento do pensamento científico sistematizado, expresso na forma de teoria.

O uso do termo "psicologia soviética" para delimitar nosso estudo é intencional. Trata-se de um recorte de uma ciência com tempo e espaço determinados, com particularidades essenciais determinadas sobretudo pela forma particular de organização política e econômica da sociedade: o socialismo soviético. O desenvolvimento da União Soviética, porém, não deve ser tomado como um momento histórico isolado e existente por si mesmo, mas como parte da história da humanidade,

²⁸ Para compreender melhor esta totalidade enquanto unidade, recomendamos a leitura de Longarezi (2020), que propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento da teoria a partir da dialética do singular-particular-universal.

compreendendo a história pré-revolucionária como condição para a existência da Revolução Socialista de Outubro de 1917 e, conseqüentemente, do próprio modo de organização social soviético.

Lomov (1989) afirma que a ciência psicológica desenvolvida na União Soviética teve como base e antecedente uma tradição de estudos muito antiga. Para o autor, desde os séculos XVI-XVII, os filósofos russos já se dedicavam a reflexão de temas que seriam considerados psicológicos na atualidade, como a percepção, o pensamento, a personalidade e as emoções. A psicologia russa emergiu do rico legado filosófico, artístico e científico da cultura russa do fim do século XIX, para posteriormente se institucionalizar como disciplina científica (YASNITSKY, 2016a).

S. L. Rubinstein (1972) afirma que a principal tensão da psicologia no período pré-revolucionário²⁹ se dava entre as tendências idealistas e materialistas. Para o autor, o idealismo correspondia à ciência universitária oficial, validada academicamente e vinculada a um movimento reacionário e fatalista³⁰. Por outro lado, o materialismo, ainda em sua expressão mecanicista, se desenvolvia em diálogo com a ascensão dos movimentos sociais revolucionários e pela reivindicação do marxismo-leninismo na ciência, se constituindo como uma tradição humanista³¹ de contraposição à psicologia tradicional da época.

Rey (2012) corrobora com esta divisão, mas apresenta outras tonalidades, afirmando que os trabalhos russos deste período tinham duas bases principais: a filosofia e a neurofisiologia. A primeira concepção tinha, em sua composição, os trabalhos de filósofos vinculados ao idealismo, que apresentavam como preocupação o lugar da cultura na gênese e no desenvolvimento do psiquismo humano. A segunda base apresentava como principal finalidade o estudo das determinações biológicas e fisiológicas do comportamento humano.

²⁹ O capítulo sobre a história da psicologia soviética no livro "*Principios de psicologia general*" (RUBINSTEIN, 1972) contém informações detalhadas sobre o desenvolvimento da psicologia no período pré-revolucionário. O resgate deste estudo pode ser importante para o aprofundamento da compreensão do desenvolvimento da psicologia neste período, uma vez que o tema é pouco explorado.

³⁰ Suspeitamos que as críticas de S. L. Rubinstein (1972) à psicologia idealista, assim como o enaltecimento do materialismo, podem ter sido motivados pelas exigências políticas e da concepção vigente na época em que escreveu o texto. Os temas criticados como idealistas se tornaram, em outro momento, temas de estudo do autor.

³¹ Para S. L. Rubinstein, o humanismo corresponde a uma perspectiva centrada no humano. O autor afirma que "no centro de sua atenção está o homem, a personalidade humana, viva e concreta, sua vida real, suas ações" (RUBINSTEIN, 1972, p. 99, tradução nossa).

Ainda que se constituam como antecedentes importantes para o desenvolvimento da psicologia soviética, os avanços e as tendências científicas do período pré-revolucionário não são os únicos condicionantes dos rumos desta ciência. As exigências da revolução socialista e as novas formas de organização política e econômica consequentes desta são os determinantes mais significativos para a compreensão do desenvolvimento da psicologia soviética. É neste sentido que Shuare (2017, p. 31) afirma que “a psicologia soviética começa com a revolução” e Rubinstein (1972, p. 100, tradução nossa³²) corrobora que “a grande Revolução Socialista de Outubro criou as bases para uma nova psicologia”.

Uma das características marcantes do período pós-revolucionário indicada por Tunes (2015) é o entusiasmo dos trabalhadores com a colocação da psicologia à serviço da revolução, o que teria sido possível com a relativa autonomia e liberdade dos pesquisadores. A revolução socialista também era uma revolução cultural, fenômeno que foi vivenciado com bastante expectativa pelos trabalhadores soviéticos, que encontraram na revolução um solo fértil para a expressão de suas ideias e o desenvolvimento de suas concepções, dentre elas, a construção de uma nova psicologia (SHUARE, 2017).

A Revolução de Outubro de 1917 colocava para as ciências em geral, e para a psicologia em específico, exigências de trabalho e investigação, ou seja, problemas a serem solucionados. Isto porque o desenvolvimento da psicologia soviética esteve, desde o princípio, determinado pelas necessidades práticas da população³³ (BORTOLANZA; RINGEL, 2016; SHUARE, 2017; YASNITSKY, 2016b), assim como a própria ciência, independente do momento histórico, era vista como uma ferramenta valiosa para a compreensão e superação de conflitos vivenciados pela sociedade (SMIRNOV, 1975 *apud* SHUARE, 2017).

Além disso, o modo de organização socialista produzido como consequência do movimento revolucionário, teve como objetivo a superação do modo de produção capitalista e todas as formas de relação intrínsecas a ele. As ciências e,

³² No original: "La gran Revolución Socialista de Octubre creó las bases para una nueva psicología."

³³ Nos anos iniciais da União Soviética, por exemplo, fizeram parte das preocupações da população soviética e dos cientistas a busca por formas de remediar os danos causados pela Guerra Civil e a superação das condições de vida desiguais advindas do regime czarista, como o alto índice de analfabetismo e a fome (SHUARE, 2017; YASNITSKY, 2016a). O desenvolvimento da ciência determinado pelas necessidades sociais deve ficar evidente conforme apresentamos a história da psicologia soviética nesta seção.

especialmente, a psicologia incluíram em suas investigações a busca pela compreensão e construção do que viria a ser o ser humano socialista (SHUARE, 2017; TULESKI, 2008). Coube à psicologia encontrar as formas de transformação do ser humano do passado capitalista e educar o novo ser humano do socialismo (YASNITSKY, 2016b). Tuleski (2009, p. 55) sintetiza que “a construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem”.

O papel da psicologia, portanto, não poderia se reduzir à compreensão acerca do psiquismo do ser humano em uma nova sociedade, mas deveria se inserir enquanto base científica para o desenvolvimento deste mesmo ser humano e desta sociedade. Tal relação entre a psicologia e a sociedade socialista esteve amparada pela compreensão marxista da ciência, que inclui a reflexão para a transformação da realidade (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2019) e pela aproximação da ciência psicológica da ciência e prática pedagógica. A psicologia como área do conhecimento contribuiu com o suporte teórico para a construção de novas formas de relação que permitiriam e produziram a vida nesta nova forma de organização social.

Em consonância com o objetivo de formar o novo ser humano, Shuare (2017) afirma que, desde seu início, a psicologia soviética teve profunda relação com a filosofia. Todas as ciências, incluindo a psicologia, iniciaram com mais intensidade seu processo de incorporação da filosofia materialista histórico-dialética em suas pesquisas. O contexto pós-revolucionário foi um período de constante disputa de projetos e teve como principal objetivo a consagração da psicologia enquanto ciência verdadeira, *status* que só poderia ser alcançado a partir da incorporação dos pressupostos do método marxista³⁴ (REY, 2014; SHUARE, 2017).

A psicologia soviética dos primeiros anos pós-revolucionários apresentava três tendências principais: 1. a defesa da psicologia tradicional, representada naquela época pelo subjetivismo e empirismo; 2. a prolongação dos estudos das ciências naturais e da fisiologia para a ciência psicológica, tendo como principal enfoque o estudo do cérebro e do comportamento condicionado; 3. as tentativas de construir concepções completamente novas a partir da incorporação do método materialista

³⁴ S. L. Rubinstein (1972) afirma que a psicologia soviética se desenvolve em um contexto de crise metodológica e filosófica. O trabalho “*O significado histórico da crise da psicologia*” de Vigotski (1996) é um exemplo de tentativa de superação da crise da psicologia e do movimento que os pesquisadores da época apresentavam em incorporar o método materialista histórico-dialético na ciência psicológica.

histórico-dialético pela psicologia (SHUARE, 2017).

Yasnitsky (2016) defende que a década de 1920 se caracteriza pelo estabelecimento e proliferação de muitos projetos revolucionários na ciência e na prática social, patrocinados pelo Estado, mas relativamente autônomos. Rey (2014) destaca que nenhuma posição oficial foi assumida nesta década, ressaltando que a contradição e a disputa eram fenômenos que estavam orientados, especialmente, pela busca da verdadeira expressão materialista da psicologia, movimento que teve como consequência a exclusão da tradição filosófica idealista russa das ciências. Para o autor, as principais tendências da psicologia deste momento foram a reflexologia de Bechterev e a reactologia de Kornilov.

Ainda que exista uma história de tentativa de construção de uma psicologia marxista anterior a L. S. Vigotski, é a partir da metade dos anos 1920, com os trabalhos deste autor, que a relação entre psicologia e marxismo consegue se desenvolver a partir de bases mais sólidas (SHUARE, 2017). O autor tinha como principal diferencial a compreensão de que a nova psicologia não seria construída a partir da transposição mecânica das formulações de Marx para a ciência psicológica, sendo necessário que a psicologia construísse o seu próprio “Capital” (VIGOTSKI, 1996a).

Os trabalhos iniciais de L. S. Vigotski em conjunto com outros pesquisadores, dentre eles, Lídia I. Bozhovich, deram origem à teoria que ficou conhecida, especialmente no ocidente, como Psicologia Histórico-Cultural. O autor compreendia que o desenvolvimento do psiquismo estava determinado por leis históricas e não poderia ser compreendido como uma simples cópia do social para o individual, mas como um complexo processo de desenvolvimento do interpessoal ao intrapessoal (SHUARE, 2017; VIGOTSKI, 2021).

Neste mesmo período (década de 1920-30), enquanto a Psicologia Histórico-Cultural era gestada a partir de L. S. Vigotski e colaboradores, a fisiologia também era desenvolvida, agora com maior destaque para a reflexologia e os estudos de Pavlov e de seus seguidores. Nestas pesquisas, a busca de explicações para o comportamento humano e para a psicologia residia especialmente nos estudos neurológicos e de condicionamento do comportamento, representando uma concepção biologizante acerca do desenvolvimento psicológico (SHUARE, 2017).

De acordo com Shuare (2017), as teses da reflexologia, assim como seu

método de investigação (método do reflexo condicionado), seriam cada vez mais assumidas como a verdadeira expressão da psicologia materialista a partir da ascensão do governo de J. Stalin³⁵. Para a autora, neste momento houve o início de “uma série de exigências que rapidamente transformaram-se em dogmatização e esquematização e, afinal, na castração do conteúdo verdadeiramente dialético do materialismo” (SHUARE, 2017, p. 81-82).

A década de 1930 é caracterizada pela introdução da planificação da vida social em todas as suas esferas, incluindo a científica. No “modelo stalinista” de ciência, há um híbrido entre o Estado, o Partido e a ciência, no qual “o limite entre as três entidades, na maioria dos casos, era muito turvo e difícil de distinguir” (YASNITSKY, 2016, p. 46, tradução nossa³⁶). Esta particularidade tinha como expressão uma série de rituais específicos, como a citação obrigatória de determinados autores e a nomeação de pessoas aliadas ao governo para posições institucionais importantes (YASNITSKY, 2016b).

É nesta década que duas declarações importantes para a história da ciência psicológica são construídas, limitando o seu desenvolvimento. Em 1936, foi publicado pelo governo o decreto pedológico intitulado “Sobre a distorção pedológica³⁷ no Sistema do Comissariado do Povo para a Cultura”, no qual autores soviéticos e projetos científicos importantes da psicologia e da pedologia foram atacados, estabelecendo-se o banimento da pedologia (e dos autores vinculados a ela) na psicologia soviética (REY, 2014; YASNITSKY, 2016b). As críticas a Vigotski e colaboradores foram reforçadas por um folheto publicado em 1937, chamado *As perversões pedológicas de Vigotski*, que resultou em uma ofensiva contra Vigotski e seus seguidores (YASNITSKY, 2016a).

Neste cenário de profunda contradição entre a institucionalização da reflexologia e a crítica de outras teorias, outros movimentos científicos emergiam, em

³⁵ Ressaltamos que a análise do período stalinista é um processo delicado, uma vez que este período é alvo de muitos ataques ocidentais anticomunistas que personalizam um contexto complexo. Nossas análises sobre este período estão limitadas pelo nosso acesso à informação e identificamos que uma reflexão crítica sobre este período histórico e sobre suas implicações para o desenvolvimento da psicologia soviética deve ser realizado.

³⁶ No original: "(...) el límite entre las tres entidades, en la mayoría de los casos, era muy borroso y difícil de distinguir."

³⁷ A pedologia, nas palavras de Vigotski (PRESTES; TUNES, 2018, p. 18) é a “ciência do desenvolvimento da criança”. Para maior aprofundamento sobre a constituição da pedologia enquanto ciência e suas contradições, consultar Prestes (2017).

especial os estudos sobre a Teoria da Atividade³⁸, ainda que, naquele momento, suas pesquisas e reconhecimento fossem exponencialmente menores. Por um lado, A. N. Leontiev, junto de seus colaboradores, em maioria antigos colaboradores de L. S. Vigotski, se estabeleceram em Kharkov, na Ucrânia, e iniciaram seus estudos sobre a atividade (REY, 2012, 2014; SHUARE, 2017). Por outro, na Rússia, S. L. Rubinstein ganhava cada vez mais destaque institucional e acadêmico, especialmente a partir da década de 1940 (REY, 2014), quando participou de publicações importantes, como os manuais de Psicologia Geral a serem usados nas disciplinas de psicologia.

Durante os anos 1940, o trabalho da psicologia esteve direcionado para duas grandes necessidades sociais: as demandas advindas da Segunda Guerra Mundial e o contínuo processo de industrialização do país (SHUARE, 2017). Lomov (1989) ressalta que, mesmo diante de tempos historicamente exigentes, não houve nenhum momento em que a psicologia (e as ciências, como um todo) interrompeu seu desenvolvimento. O autor cita como exemplo a criação de cátedras e seções de psicologia nas universidades em Moscou e Leningrado, como a Academia de Ciências Pedagógicas da República Federativa Russa em 1943 (LOMOV, 1989), instituição na qual Bozhovich criou e dirigiu seu próprio laboratório (MARTINEZ, 2016).

Diante da situação de guerra, muitos pesquisadores da psicologia tiveram como foco: 1. O estudo da personalidade e a formação de valores morais com foco na atividade militar e nos sujeitos militares; 2. O estudo dos processos sensoriais e de percepção voltados para o aprimoramento das habilidades do exército; 3. O estudo de processos de reabilitação das funções psíquicas alteradas como consequência de traumatismos e/ou lesões (SHUARE, 2017).

O processo de produção de privilégio da reflexologia se torna ainda mais evidente no início da década de 1950, quando foi realizado o encontro que ficou conhecido como a “Sessão de Pavlov”, organizado a partir de um decreto partidário. Decidiu-se, nestas reuniões, que a teoria de Pavlov, a reflexologia, seria a base científica sobre a qual a psicologia marxista deveria ser construída, institucionalizando-a como a teoria psicológica legítima (REY, 2014).

A morte de J. Stalin em 1956 teve como consequência a reorganização social e política geral da União Soviética e, conseqüentemente, a reestruturação da

³⁸ Optamos pelo termo guarda-chuva “teoria da atividade” para contemplar as teorias de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, ainda que ambos os autores tenham divergências significativas que precisam ser consideradas.

psicologia (SHUARE, 2017). A partir deste momento, a psicologia soviética pôde se desenvolver sofrendo menos interferências partidárias. Este progresso, porém, era lento, uma vez que muitas das decisões do governo stalinista reverberavam nas ciências, especialmente pela permanência de pesquisadores da reflexologia (e de suas ideias) em âmbito institucional (REY, 2014).

Nos anos 1950, a psicologia soviética passou a ter mais reconhecimento, não apenas como produto das novas condições de relação político-partidária, mas de sua crescente visibilidade perante a sociedade, conforme a própria ciência se fortalecia no plano acadêmico e do ensino. É neste momento que se autoriza a fundação de uma Sociedade de Psicologia oficial em alto nível de liderança política do país (SHUARE, 2017; YASNITSKY, 2016b). Além disso, os laboratórios e disciplinas de psicologia deixam de ser apenas segmentos de ciências mais amplas e a psicologia se torna uma ciência com particularidades próprias (SHUARE, 2017).

Com um cenário mais favorável e cientificamente diversificado para a psicologia, tornou-se possível a crítica à redução fisiológica do psiquismo e à fragmentação do objeto de estudo da psicologia, assim como o resgate das teses da determinação social do desenvolvimento psicológico. Assim, neste momento, os psicólogos soviéticos puderam formular novas pesquisas com relativa autonomia e originalidade, dando continuidade às teses anteriormente desenvolvidas como propostas de incorporação do método marxista pela psicologia (SHUARE, 2017).

Rey (2014) afirma que a organização da psicologia soviética no período do "degelo" estabeleceu como prioridades de investigação e intervenção a educação, além de temas como a moral e a preparação profissional. Objetos de estudo como a personalidade, a aprendizagem e o desenvolvimento estavam, novamente, em destaque na psicologia soviética. Shuare (2017) destaca a retomada dos estudos a partir da Psicologia Histórico-Cultural e o resgate das teses de L. S. Vigotski, movimento heterogêneo tanto em seus fundamentos teóricos, quanto em seus objetos de estudo³⁹.

A reaproximação com os estudos do ensino e da educação foi protagonizada por autores como Galperin, Zaporozhets e Elkonin (SHUARE, 2017). A vinculação entre a psicologia e a educação teve como herança a tese defendida por Vigotski e

³⁹ Dentre as diferentes expressões desta teoria na psicologia soviética, podemos citar a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, a Patopsicologia de B. Zeigarnik, a Neurologia de A. Luria, a Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich.

colaboradores, na qual o bom ensino⁴⁰ é aquela que produz desenvolvimento, sendo o psiquismo parte fundamental deste processo. Foram produtos do diálogo entre psicologia e pedagogia a elaboração de diferentes teorias e sistemas de ensino, compreendidos a partir do termo guarda-chuva “Ensino Desenvolvimental”, dentre os quais se destacam o sistema de Zankov, o sistema Galperin-Talizina e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin (LONGAREZI, 2020).

Outra peculiaridade significativa deste período é a formalização de estudos – que já estavam em andamento – da personalidade pelos pesquisadores da psicologia soviética (SHUARE, 2017), como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que tinham como centro de suas teorias e investigações o desenvolvimento da personalidade (REY, 2014). Outros autores, como Petrovski e A. N. Leontiev também se inseriram na busca por uma teoria capaz de explicar este fenômeno (SHUARE, 2017).

Embora seja possível afirmar a heterogeneidade das pesquisas em psicologia a partir da década de 1960, assim como a relativa autonomia conquistada por cada grupo de pesquisa, esta condição não é sinônimo de harmonia. Rey (2014) defende que, a partir desta década, a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev se consolida como a “versão amadurecida da psicologia marxista” ou como a verdadeira expressão da Psicologia Histórico-Cultural, *status* adquirido na medida em que A. N. Leontiev ascende rapidamente em sua carreira política e institucional. Neste processo, outras teorias e linhas de pesquisa poderiam ser negligenciadas e subestimadas⁴¹.

Tal hegemonia começaria a ser superada apenas com a morte de A. N. Leontiev, em 1979, sendo o início da década de 1980 marcado pela ascensão das críticas e questionamentos acerca da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. Neste movimento, estão incluídos não apenas as críticas dos pesquisadores de outras teorias, mas também os questionamentos realizados pelos próprios seguidores da Teoria da Atividade, que indicavam os limites e as lacunas que precisariam ser superadas (REY, 2014). É também no início desta década, em 1981, que Lídia I.

⁴⁰ No original, a palavra utilizada é a *obutchénie*, que contém em si tanto os processos de ensino, quanto os de aprendizagem. Em nosso texto, optamos por manter a palavra ensino para enfatizar o papel da educação e da escola no processo de desenvolvimento, sem desconsiderar a atividade do aluno nesta mesma relação.

⁴¹ É importante mencionar que os principais embates enfrentados por L. I. Bozhovich e colaboradores se dava em relação à Teoria da Atividade de A. N. Leontiev e aos seus seguidores. Os conflitos são documentados nos textos sobre a vida da autora e estão expressos de maneira direta ou indireta na construção da teoria da autora.

Bozhovich falece (CHUDNOSVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016).

A psicologia soviética, continuou se desenvolvendo, com diferentes determinações, rupturas e processos específicos, como a dissolução da União Soviética e a inserção de suas teorias no cenário da psicologia internacional e nos estudos contemporâneos (SHUARE, 2017), tema que foge do alcance e das intenções do nosso trabalho.

Buscamos apresentar a história da psicologia soviética em seu movimento de constituição e contemplar as contradições e tensões que tornaram possíveis seu desenvolvimento. Ressaltamos que

a psicologia soviética representou um movimento largo e heterogêneo no qual diferentes tendências compartilhavam de certos princípios gerais que permitiriam que esta fosse definida como a psicologia histórico-cultural. Entretanto, contradições profundas entre estas tendências também existiram (...). Os caminhos tomados pela psicologia soviética durante sua vida curta foram altamente influenciados pelas mudanças dramáticas políticas, históricas e sociais que caracterizaram o período soviético. (REY, 2014, p. 74, tradução nossa⁴²)

É importante mencionar que, a partir da nossa escolha de abordar a história da psicologia soviética de maneira abrangente, encontramos pouca referência aos trabalhos de Lídia I. Bozhovich e sua inserção nesta ciência. Tais informações puderam ser encontradas apenas a partir de textos que tinham como foco a vida e a obra da autora, como Martinez (2016), Chudnovskii (2009) e Rey (2019), tornando explícita a necessidade de síntese entre história da Teoria da Personalidade e história da psicologia soviética como um todo.

A partir de nossas considerações breves, sintetizamos que o estudo da personalidade, identificado como um dos principais objetivos da psicologia (desde antes da Revolução Socialista de Outubro de 1917) não encontrou terreno fértil nas tendências científicas hegemônicas e reconhecidas institucionalmente. O privilégio dos estudos fisiológicos, do condicionamento do comportamento e das funções isoladas do psiquismo contribuíram para que o desenvolvimento e a publicação de uma teoria da personalidade, como a de L. I. Bozhovich, fosse tardio, ainda que algumas de suas bases – como a Teoria da Atividade – estivessem em pleno

⁴² No original: "Soviet psychology represented a broad heterogeneous movement whose different trends shared certain general principles that allowed it to be defined as a cultural-historical psychology. However, deep contradictions among those trends also existed (...). The paths taken by Soviet psychology during its short life were highly influenced by the dramatic political, historical, and social changes that characterized the Soviet era."

desenvolvimento.

Entretanto, reconhecemos este movimento como complexo e contraditório, uma vez que a institucionalização de uma determinada teoria não exclui completamente a existência de outras teorias. Nos parece fundamental reconhecer o trabalho de L. I. Bozhovich, assim como de outros pesquisadores que construíram suas próprias compreensões acerca da formação da personalidade, como um trabalho contra-hegemônico, que esteve em desenvolvimento durante um longo período, mesmo diante dos limites do contexto. Apresentamos, então, a vida e a obra da autora.

3.2 Lídia I. Bozhovich: vida e obra

Lídia Ilinitchna Bozhovich⁴³ nasceu em 28 de outubro de 1908 em Kursk (CHUDNOSVSKII, 2009), cidade localizada na Rússia, próxima à Ucrânia. Estudou pedagogia no Departamento de Pedagogia na Universidade Estatal de Moscou⁴⁴ de 1924/1925 a 1929/1930 (REY, 2019). Durante sua formação, trabalhou junto a Vigotski, Luria e Leontiev e outros quatro estudantes: Liya Slavina (com quem seguiu trabalhando durante toda sua carreira científica), Nataliya Morozova, Roza Levina e Alexander Zaporezhets, grupo que ficou conhecido como *patriorka*⁴⁵ (YASNITSKY, 2016b; REY, 2019).

Nesta mesma época, a autora realizou sua primeira pesquisa experimental, sob a direção de Vigotski, tendo como objeto de estudo o “desenvolvimento da imitação na criança” (CHUDNOSVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016; YASNITSKY, 2016b, p. 79). Bozhovich era uma das colaboradoras mais próximas de Vigotski (PRIKHOZHAN; TOLSTYKH, 2004) e participou de outras pesquisas do grupo que não foram publicadas, como estudos clínicos em pacientes com oligofrenia e afasia (YASNITSKY, 2016a).

A *patriorka* deixou de existir enquanto grupo depois da graduação de seus

⁴³ Em cirílico, "Лидия Ильинична Божович".

⁴⁴ A Universidade Pedagógica Estatal de Moscou teve o seu nome alterado para Instituto Pedagógico V. I. Lenin na década de 1930, nome que se manteve até a dissolução da União Soviética (REY, 2019). Em alguns textos, como em Chudnovskii (2009) e Martinez (2016), as autoras apresentam como instituição de estudo o Instituto Pedagógico V. I. Lenin da Universidade de Moscou.

⁴⁵ Termo russo que pode ser traduzido como “os cinco”. Juntos de Vigotski, Luria e Leontiev (referidos como *troika*), estes pesquisadores contribuíram com uma série de estudos experimentais no Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação Comunista (YASNITSKY, 2016a).

membros, que foram convocados para assumir trabalhos obrigatórios em diferentes lugares da antiga União Soviética (YASNITSKY, 2016a). Entretanto, a relação de colaboração entre a autora e L. S. Vigotski não foi interrompida, se desenvolvendo em um contexto de comunidade informal até a morte do pesquisador (PRIKHOZHAN; TOLSTYKH, 2004).

Em 1931, Bozhovich trabalhou como assistente no Departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista, junto com Luria, Vigotski e Leontiev (REY, 2019). Porém, logo depois, devido às condições de trabalho precarizadas em Moscou, se mudou para Kharkov, acompanhada de estudantes e colaboradores de L. S. Vigotski como A. N. Leontiev, A. Zaporozhets e P. Zinchenko (CHUDNOVSKII, 2009; REY, 2019). Enquanto esteve em Kharkov, a pesquisadora foi responsável pelo estudo dos motivos cognitivos e de seu papel na formação do pensamento conceitual (ZINCHENKO, 2012 *apud* REY, 2019).

O vínculo da autora com o grupo de Kharkov⁴⁶, porém, não foi duradouro. Gutkina (2008 *apud* REY, 2019) defende que as divergências entre Bozhovich e Leontiev começaram a se expressar de maneira significativa em 1933. Além disso, Yasnitsky (2016a) ressalta que a autora era “subalterna” de Leontiev enquanto esteve sob sua orientação. A pesquisadora permaneceu no grupo até 1935, quando retornou para Moscou e iniciou seu trabalho no Instituto de Educação Comunista (REY, 2019).

L. I. Bozhovich, assim como outros colaboradores, deu continuidade às ideias de Vigotski, mesmo no contexto de perseguição⁴⁷ às teses do autor, especialmente após 1936, com a publicação do decreto sobre a pedologia (PRIKHOZHAN; TOLSTYKH, 2004). A autora defendeu sua tese de doutorado em 1939, na qual concluiu que a assimilação do conhecimento está determinada pela mediação da personalidade (CHUDNOSVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016), tema e tese que continuariam sendo centrais dos seus trabalhos científicos ao longo de toda a sua vida acadêmica.

Bozhovich iniciou em 1944 as atividades no Instituto de Psicologia da Academia

⁴⁶ O estudos realizados grupo de Kharkov, liderado por A. N. Leontiev, tinham como finalidade a elaboração e formulação das teses relativas ao desenvolvimento da atividade. O grupo pode ser considerado como um dos pontos fundamentais de origem e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Leontiev.

⁴⁷ Os textos de Prikhozan e Tolstykh (2004) e Chudnovskii (2009) contém episódios que podem ampliar a percepção acerca do processo de institucionalização da psicologia e de perseguição dos trabalhos de Vigotski.

de Ciências Pedagógicas da União Soviética como assistente científica na área de psicologia infantil, ainda sob a direção de Leontiev (MARTINEZ, 2016; REY, 2019). Em 1946, criou o laboratório de estudos sobre a formação da personalidade da criança, sendo sua diretora por cerca de 30 anos (CHUDNOVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016; REY, 2019). Seus principais colaboradores⁴⁸ foram M. S. Neimark; V. E. Chudnovskii; L. I. Slavina; L. V. Blagonadezhina; N. G. Morozova; T. E. Konnikova e T. V. Endovitskaia (MARTINEZ, 2016).

Chudnovskii (2009) e Martinez (2016) destacam o caráter horizontal da organização do laboratório dirigido por Bozhovich, que se constituiu como um espaço aberto à discussão, crítica e autocrítica, de respeito e incentivo a novas ideias. Chudnovskii (2009) ressalta que a participação nos estudos e pesquisas não se restringiam àqueles que ocupavam um lugar de prestígio no grupo e os problemas científicos também eram discutidos por novos pesquisadores, que ocupavam diferentes cargos de trabalho no laboratório.

Durante a direção do laboratório e da organização de seus estudos (e de seu grupo), propôs como metodologia de pesquisa o método experimental⁴⁹ para investigação dos temas aos quais se dedicou, especialmente o desenvolvimento da personalidade e dos motivos. Ainda que tenha se utilizado deste método, Bozhovich também reconhece seus limites, entendendo que os objetos de estudo de seu laboratório seriam complexos e a pesquisa experimental seria uma forma de se aproximar da essência dos problemas estudados (MARTINEZ, 2016).

Em 1967, Lídia Bozhovich obteve o grau de Doutora em Ciências Pedagógicas, título que “corresponde a um nível muito superior ao Doutorado ou PhD comum, e implica a defesa de uma tese que expressa o conjunto da obra do autor, que deve indicar uma linha própria de pesquisa” (MARTINEZ, 2016, p. 167). Em 1968,

⁴⁸ Nos chama a atenção que Lídia Bozhovich, assim como grande parte dos pesquisadores de seu laboratório eram mulheres. Nesta pesquisa, não conseguimos compreender as implicações desta composição.

⁴⁹ É importante ressaltar que o método experimental na tradição da Psicologia Histórico-Cultural diverge do método experimental da psicologia positivista. Bozhovich e seus colaboradores produzem seus estudos a partir do chamado experimento formativo, no qual o experimento não é visto como uma simples manipulação de variáveis, em um contexto artificial (descolado da realidade social), mas como uma ação de pesquisa que tem como finalidade produzir intencionalmente transformações nos sujeitos participantes. Suas pesquisas buscavam produzir condições nas quais a personalidade se desenvolveria, entendendo que a condução dos experimentos dependeria de situações e tensões reais, que deveriam ser reproduzidas pelo estudo. Para maior aprofundamento sobre o método de investigação da autora, consultar Bozhovich (1965).

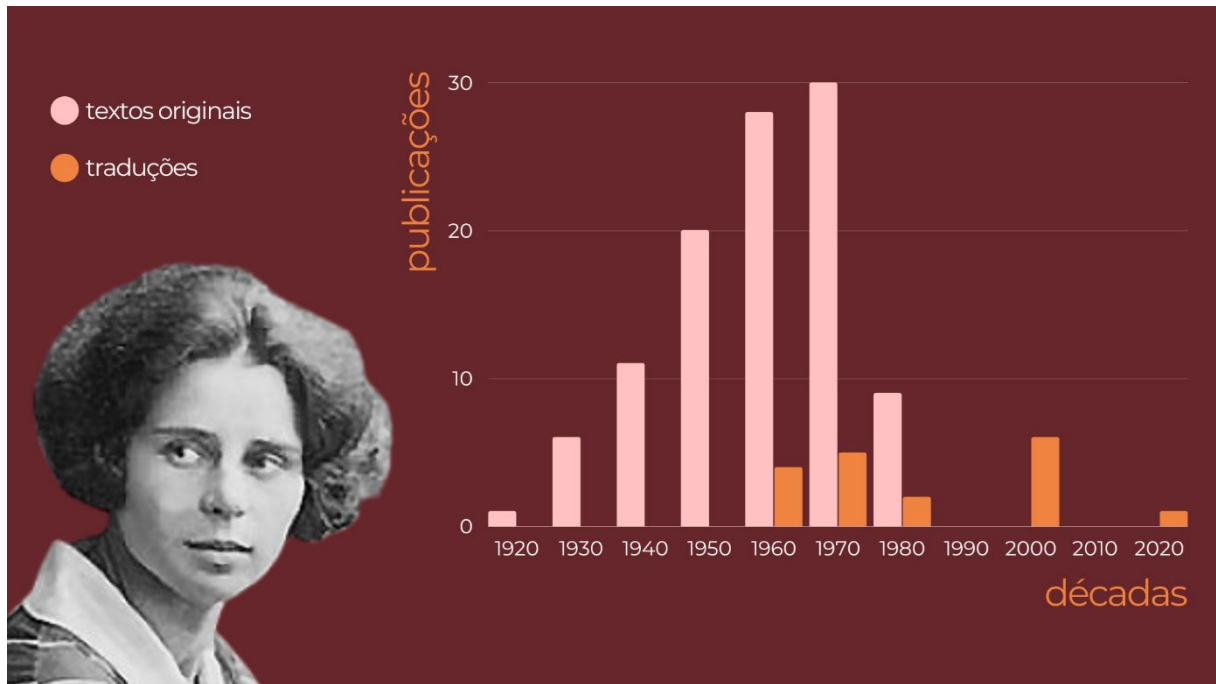
conquistou o título de Professora e atinge o nível mais alto da carreira docente da União Soviética (CHUDNOSVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016). Um ano depois, em 1969 teve publicado pela primeira vez *A personalidade e sua formação na idade infantil*, livro que reúne suas teses acadêmicas mais fundamentais e é amplamente difundido na psicologia soviética.

Bozhovich encerrou suas atividades acadêmicas em 1976, quando se aposentou (REY, 2019). A autora viveu por mais cinco anos, e faleceu em julho de 1981 (MARTINEZ, 2016) e sua urna se encontra no cemitério da cidade de Donskoi (CHUDNOVSKII, 2009). Seu legado científico e ideológico, porém, permanece inacessível para muitos estudantes de psicologia no ocidente, mesmo para aqueles que estudam a Psicologia Histórico-Cultural.

Dentre as principais características da pesquisadora, são destacadas a persistência e a defesa de suas próprias convicções, fenômeno que era potencializado pela dinâmica de constituição da ciência psicológica soviética (CHUDNOSVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016). Desta forma, é comum que seja apresentada como uma pessoa polemista ou conflituosa. Além disso, também é vista como uma pessoa que buscava a coerência entre o seu desenvolvimento teórico-científico e sua experiência de vida, em um processo de autoanálise crítica (CHUDNOSVSKII, 2009).

Sobre a sua obra, o levantamento realizado pela revista *Journal of Russian and East European Psychology* (LIST OF L. I. BOZHOVICH'S MAJOR SCIENTIFIC WORKS, 2004) indica que a autora publicou, ao todo, 105 trabalhos em russo, dentre eles capítulos de livros, livros, apresentações de trabalho (conferências) e artigos em revista científica. Em nosso levantamento, utilizando como referência Martinez (2016) e os mecanismos de busca da internet (Scopus e Google Acadêmico), foram encontradas 17 publicações de traduções de textos da autora para o português, espanhol ou inglês. O gráfico abaixo (Figura 1) organiza visualmente a quantidade de publicações e traduções de textos de Lídia I. Bozhovich ao longo das décadas.

Figura 1 – Número de publicações de Lídia I. Bozhovich por década



Fonte: Informações sobre os textos originais adaptadas de List of L. I. Bozhovich's Major Scientific Works (2004). Informações sobre as traduções adaptadas a partir de Martinez (2016) e pesquisa realizada pelo autor, utilizando os mecanismos de pesquisa da SCOPUS e Google Acadêmico. Todas as traduções encontradas se encontram na Tabela 1 do nosso texto.

Embora tenha iniciado seus trabalhos como diretora de um laboratório de pesquisa na metade da década de 40 (MARTINEZ, 2016), é a partir dos anos 1950 que os trabalhos de Lídia I. Bozhovich são publicados em maior quantidade e é nos anos finais da década de 1960 que os trabalhos da autora adquirem maior maturidade científica (REY, 2019). Suas principais produções, “*A personalidade e sua formação na idade infantil*”, “*Estudo da motivação do comportamento das crianças e adolescentes*” e “*As etapas da formação da personalidade na ontogênese*” tiveram suas primeiras publicações em russo nos anos de 1968, 1972 e 1978-1979, respectivamente.

Grande parte das traduções dos trabalhos da autora foram realizados para os idiomas espanhol ou inglês (LIST OF L. I. BOZHOVICH'S MAJOR SCIENTIFIC WORKS, 2004), todas posteriores à década de 1960. Há uma distância significativa entre a data de publicação dos textos originais e as suas respectivas traduções, fenômeno ainda mais expressivo nas traduções para o inglês (de cerca de 30 anos) e para o português (de cerca de 50 anos), comparação que demonstra a distância entre os países ocidentais e os países falantes de língua russa quanto ao acesso às ideias e pesquisas da autora.

A Tabela 1, apresentada abaixo, organiza todas as traduções para o português, espanhol e/ou inglês que foram encontrados a partir de pesquisas nos bancos de dados da SCOPUS e Google Acadêmico com os termos “Bozhovich”, “Bojovitch” ou “Bojovich”. Optamos por organizar as informações a partir do título do texto (traduzido e original), do ano (de tradução ou publicação) e o formato (de tradução ou publicação). Estas informações foram ordenadas de acordo com o ano de publicação do texto original.

Construímos esta tabela a partir das referências indicadas nas próprias traduções e, quando necessário, da comparação entre os títulos traduzidos e a lista de publicações organizada pelo *Journal of Russian and East European Psychology* (LIST OF L. I. BOZHOVICH'S MAJOR SCIENTIFIC WORKS, 2004), na qual se encontram os títulos das publicações em russo, seguido da tradução do título para o inglês.

Tabela 1 – Publicação de Traduções de Textos de Lídia I. Bozhovich por ano de publicação original

Texto traduzido	Ano de Tradução	Formato Traduzido	Texto Original	Ano de publicação	Formato Publicado
<i>The psychology of acquiring factual knowledge by schoolchildren</i>	1979	Artigo científico	<i>O psikhologii usvoeniia znanii uchashchimisia</i>	1941	Artigo em conferência
<i>Some psychological aspects of school readiness</i>	1977	Artigo científico	<i>Psikhologicheskie voprosy gotovnosti rebenka k shkol'nomu obucheniiu</i>	1948	Capítulo de livro
<i>Algunos problemas y métodos em el estudio de la psicología de la personalidad del niño escolar</i>	1965	Capítulo de livro	<i>O nekotorykh problemakh i metodakh izucheniia psikhologii lichnosti shkol'nika</i>	1961	Capítulo de livro
<i>Psicología de la personalidad del niño escolar</i>	1965	Livro	<i>Voprosy psikhologii lichnosti shkol'nika</i>	1961	Artigo científico
<i>Soviet psychology of character training</i>	1967	Artigo científico	-	-	-
<i>Fifty years of soviet psychology of upbringing</i>	1968	Artigo científico	<i>Psikhologiiia vospitaniia za 50 let</i>	1967	Artigo científico
<i>La personalidad y su formación en la edad infantil</i>	1976	Livro	<i>Lishnost e ee formirovanie v detskom vozraste</i>	1968	Livro
<i>The struggle for concrete psychology and the integrated study of personality</i>	2009	Artigo científico	<i>Lishnost e ee formirovanie v detskom vozraste</i>	1968	Livro
<i>The social situation of child development</i>	2009	Artigo científico	<i>Lishnost e ee formirovanie v detskom vozraste</i>	1968	Livro
<i>El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño</i>	1978	Capítulo de livro	<i>Problema razvitiia motivatsionnoi sfery rebenka</i>	1972	Capítulo de livro
<i>Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes</i>	1978	Livro	<i>Izuchenie motivatsii detei i podrostkov</i>	1972	Livro

O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança	2022	Capítulo de Livro	<i>Izuchenie motivatsii detei i podrostkov</i>	1972	Livro
<i>The concept of cultural-historical development of mind and its prospects</i>	1977	Artigo científico	<i>Kontseptsiiia kul'turno-istoricheskogo razvitiiia psikhiki i ee perspektivy</i>	1977	Artigo científico
<i>Stages in the formation of the personality in ontogeny</i>	1979	Artigo científico	<i>Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze (I)</i>	1978	Artigo científico
<i>Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis</i>	1986	Capítulo de livro	<i>Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze (I)</i>	1978	Artigo científico
<i>Developmental phases of personality formation in childhood I</i>	2004	Artigo científico	<i>Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze (I)</i>	1978	Artigo científico
<i>Developmental phases of personality formation in childhood II</i>	2004	Artigo científico	<i>Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze (II)</i>	1979	Artigo científico
<i>Developmental phases of personality formation in childhood III</i>	2004	Artigo científico	<i>Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze (III)</i>	1979	Artigo científico
<i>Vygotsky's historical and cultural theory and its significance for contemporary studies of the psychology of personality</i>	2004	Artigo científico	<i>O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L. S. Vygotskogo i ee znachenii dlia sovremennykh psikhologii lichnosti</i>	1988	Artigo científico

Fonte: Levantamento das traduções realizado pelo autor a partir de pesquisa nos bancos de dados SCOPUS e Google Acadêmico, relacionadas com as informações do artigo “*List of L. I. Bozhovich's major scientific works*” (2004).

As traduções não correspondem, necessariamente, aos textos da maneira como foram originalmente concebidos. No caso de *A personalidade e sua formação na infância*, as traduções para o inglês, publicadas no formato de artigo científico, têm como base apenas alguns capítulos do texto publicado originalmente em russo, no formato de livro. Em *Etapas da formação da personalidade na ontogênese*, as traduções de 1979 para o inglês e de 1986 correspondem a apenas uma parte do trabalho de Bozhovich, que foi publicado originalmente em três artigos científicos distintos nos anos de 1978 e 1979. Em 2004, esta trilogia é completamente traduzida

para o inglês. A avaliação da precisão da tradução dos textos, porém, escapa do alcance deste trabalho.

Grande parte dos textos traduzidos tem como base os trabalhos originais publicados a partir da década de 60, uma seleção que contemplaria as produções mais desenvolvidas da autora (REY, 2019). Estas obras tinham como plano de fundo a intersecção entre três características da psicologia soviética daquele momento: 1. O degelo e o aumento relativo da autonomia para a pesquisa acadêmica; 2. O resgate explícito das teses e hipóteses de Vigotski e o entusiasmo com a retomada da construção da psicologia histórico-cultural; 3. O crescente interesse pelo estudo da personalidade (SHUARE, 2017).

Os principais pesquisadores responsáveis pela tradução dos textos e consequente socialização da Teoria da Personalidade para o espanhol são cubanos, enquanto as traduções para o inglês têm um caráter menos centralizado.

Para Beatón (2017), o movimento de tradução de Bozhovich esteve relacionado com dois aspectos principais: o teórico, uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural estava em ascensão desde a Revolução Cubana, sendo incorporada como uma das bases para a prática educativa; e o prático, uma vez que Cuba enfrentava altos níveis de analfabetismo e se deparava com um alto índice de fracasso escolar, necessitando de novos referenciais para a superação desta condição. O autor ressalta que o conceito de vivência, entendido como unidade funcional básica, era destaque para os pesquisadores, que encontraram nos trabalhos da pesquisadora fundamentos importantes que permitiram novas reflexões acerca do processo educativo cubano e do papel da psicologia neste.

Outro autor fundamental para a divulgação dos trabalhos de Lídia Bozhovich é Gonzalez Rey, que também nasceu em Cuba e trabalhou por muitos anos no Brasil. Rey trabalhou diretamente com a autora quando esteve em Moscou e incorporou muitas das teses da Teoria da Personalidade na construção de sua Teoria da Subjetividade, sendo frequente que o autor explore as ideias de Bozhovich em seus textos, ainda que a Teoria da Subjetividade tenha se distanciado significativamente das principais teses da autora e dos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Dorothy Robbins, organizadora do dossiê publicado em 2004 com traduções de Bozhovich, indica que não há motivo específico para o início do processo de tradução da autora para a língua inglesa, para além da divulgação científica. A

pesquisadora indica que a revista científica tinha como um de seus focos a tradução de autores russos conhecidos, sendo a organização do dossiê uma forma de honrar o legado de Bozhovich, na época ainda menos conhecida. Além disso, Robbins entende que a crescente internacionalização da teoria histórico-cultural impulsionou a busca por textos da autora, uma vez que seu trabalho era mencionado em congressos internacionais por outros pesquisadores.

A primeira e única tradução dos trabalhos Bozhovich para o português é a de um capítulo de livro, compondo, junto de traduções de textos de outros autores, uma *Antologia do Ensino Desenvolvimental* (LONGAREZI; PUENTES, 2022), publicada enquanto esta pesquisa estava em construção. A tradução do texto de Bozhovich e a produção do texto sobre sua vida e obra (MARTINEZ, 2016) foram realizadas por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia, que tem produzido novas aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural soviética.

Para Martinez (2016), as principais contribuições de Bozhovich para a Psicologia Histórico-Cultural estaria no estudo dos temas das necessidades, da motivação, da vontade, dos sentimentos e, sobretudo, da personalidade e de sua formação. A autora defende que as pesquisas de Bozhovich não podem ser vistas como uma continuação direta das pesquisas de Vigotski, mas como uma incorporação criativa de suas teses e conceitos, além da produção de novas formas de compreensão acerca do desenvolvimento da personalidade.

Rey (2019) destaca que a aproximação entre as ideias de Vigotski e Bozhovich se deram pela incorporação dos últimos trabalhos e pesquisas autor, nos quais estão expressos conceitos como o de vivência e de situação social do desenvolvimento. Outra característica presente nos trabalhos de Bozhovich é a tentativa de romper com os modelos intelectualistas de explicação do psiquismo, identificados pela autora como hegemônicos em seu período, buscando compreender a dinâmica da unidade cognição-afeto, anunciada por Vigotski (MARTINEZ, 2016; REY, 2019).

Ainda que se aprofunde sobre determinadas teses do autor, entendemos a teoria de Bozhovich como um desdobramento específico e original da Psicologia Histórico-Cultural. A partir dos critérios de Prikhozhan e Tolstykh (2004), trata-se de um sistema teórico produzido por um ciclo de estudos de quase 40 anos, unificado por um sistema comum de ideias e aproximações metodológicas, com a presença evidente de uma líder e com uma perspectiva de continuidade por pesquisadores que

se debruçam sobre as suas teses.

Além de seus trabalhos acadêmicos e científicos, Lídia I. Bozhovich era conhecida por seus posicionamentos e por sua personalidade. Chudnovskii (2009), Martinez (2016) e Rey (2019) enfatizam a convicção e lealdade da autora acerca de suas teses e a capacidade de defendê-las em debates e discussões. O embate era frequente, uma vez que, embora Bozhovich tenha sido uma das únicas pesquisadoras a assumir a personalidade como objeto central de estudo, sua compreensão teórica e científica não era a única na União Soviética, tampouco a mais defendida.

Os conflitos entre o grupo de Leontiev (e os estudiosos da Teoria da Atividade) e o grupo de Bozhovich (e os estudiosos da Teoria da Personalidade) eram mais evidentes enquanto ambos os autores eram vivos (CHUDNOSVSKII, 2009; MARTINEZ, 2016; REY, 2019). Estas divergências se expressam de maneira implícita ou explícita nas próprias produções acadêmicas de ambos os grupos de autores, por meio de citações e contraposições diretas ou indiretas. Os conflitos eram ainda mais evidentes nos embates acadêmicos, como nas discussões no Simpósio de 1970, no qual as argumentações divergentes se tornaram uma confusão generalizada (CHUDNOSVSKII, 2009; SHUARE, 2017).

Embora tenha se constituído como uma teoria do desenvolvimento relevante para a psicologia soviética, ainda que não-hegemônica, o estudo das ideias da autora se encontra em estado incipiente no contexto ocidental, inclusive dentre os estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural. Podemos afirmar que o acesso às suas principais obras é tardio (em relação às suas publicações originais) e limitado (em relação a quantidade de trabalhos traduzidos, que resultam em cerca de 10% dos trabalhos, de acordo com nosso levantamento).

A relação dos pesquisadores brasileiros com as obras de Bozhovich pode ser ainda mais distante, já que há, até o momento, apenas uma tradução de um de seus textos para o português. Nesta direção, a presente pesquisa emerge também com a finalidade de socializar as pesquisas e a teoria da autora, apreendendo o conceito de personalidade a partir de suas principais obras. Nos próximos capítulos, estão organizadas as ideias centrais de Bozhovich sobre o desenvolvimento da personalidade e seus estudos sobre o seu processo de formação na ontogênese.

4. O CONCEITO DE PERSONALIDADE EM LIDIA I. BOZHOVICH

*Nesta contradição invisível
entre o que deveria ter sido e o que é
travei numerosas batalhas mortais,
batalhas inúteis dela contra mim
- elas contra mim que sou eu mesma*

(Gioconda Belli)

Como expomos anteriormente, a ideia de conceito para a Psicologia Histórico-Cultural carrega especificidades que divergem das concepções da psicologia tradicional ou do senso comum. Vigotski (2009) sinaliza para o fato de que um conceito se refere, sempre, a um fenômeno da realidade, sendo um ato de cognição historicamente determinado e que atende a determinada exigência prática.

Assim, o conceito de personalidade se refere, necessariamente, a um fenômeno que tem existência real. A concretude da personalidade e dos processos psicológicos está determinada pelo fato de que estes fenômenos estão condicionados pela existência de pessoas reais⁵⁰, inseridas em uma determinada realidade histórica e social. Neste sentido, não é a personalidade (e outros processos psicológicos) que existe em si mesma, mas um sujeito que existe enquanto personalidade (e se relaciona de determinada forma com a realidade).

Como parte da realidade e propriedade do ser humano em um determinado nível de seu desenvolvimento singular, a personalidade existe com determinadas particularidades, uma vez que seu desenvolvimento está condicionado pelo desenvolvimento histórico da humanidade. As diferentes formas de produção e reprodução da vida⁵¹, as diferentes formas de relação que os sujeitos estabelecem entre si e com a natureza, qualificam e particularizam o nosso objeto de estudo. Desta forma, o desenvolvimento da personalidade está determinado pelas relações sociais acessíveis aos seres humanos em determinado contexto histórico e cultural.

⁵⁰ Nos referimos especialmente às afirmações de Marx e Engels (2007, p. 94): “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (...) parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência”.

⁵¹ Nos referimos novamente a Marx e Engels (2007, p. 32-33), que afirmam que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. (...) O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material (...)”.

Assim como o próprio fenômeno, a elaboração teórica deste, ou seja, o conceito de personalidade, está condicionada pelo processo histórico e depende do desenvolvimento da sociedade e da ciência. Neste sentido, o desenvolvimento do conceito, além de determinado por sua expressão na realidade, também está determinado por fatores como o grau de compreensão da ciência psicológica de determinada época, a corrente filosófica da autora, as informações e métodos científicos disponíveis, o desenvolvimento simbólico e linguístico do gênero humano.

Entendendo estas condições, optamos por escrever sobre o conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich a partir de três eixos: a definição, as propriedades e as determinações. Esta divisão é meramente didática, uma vez que a personalidade, em sua constituição real, existe apenas como unidade: a personalidade apresenta determinada forma, isto é, apresenta propriedades que lhe são particulares e lhe definem, ao mesmo tempo que tem sua existência determinada pela relação com outros fenômenos da realidade, ou seja, existe apenas enquanto movimento de constituição e, por fim, enquanto parte da realidade, é possível de ser definida conceitualmente.

Assim, buscamos contemplar, em nosso trabalho, tanto a dinâmica de constituição da personalidade enquanto fenômeno da realidade, quanto a sua elaboração teórica a partir das pesquisas de Bozhovich.

4.1 A definição e as propriedades da personalidade

Enquanto a lógica formal tende a descrição e a categorização, a lógica dialética busca superá-la a partir da explicação do fenômeno. A definição de um conceito ou de uma unidade da realidade pode não se apresentar de maneira óbvia para os trabalhos orientados por esta lógica, uma vez que o método materialista histórico-dialético busca compreender a realidade em seu movimento de constituição.

Além disso, considerando as contribuições de Vigotski (2009) e Chaiklin (2019), um conceito só pode ser compreendido a partir da teoria na qual emerge e na relação com outros conceitos. Assim, a apreensão da definição de um conceito deve contemplar a relação deste mesmo conceito com outros conceitos e com a teoria como um todo. Por esta razão, não nos limitamos às definições mais explícitas que a autora dá para o conceito de personalidade ao longo de seus trabalhos, mas também

buscamos a relação que este conceito tem com os demais, contextualizando teoricamente este fenômeno da realidade e sintetizando a definição com as propriedades da personalidade.

De acordo com Bozhovich (1976, p. 349, tradução nossa⁵², grifos nossos):

O ser humano que constitui uma personalidade (...) possui certo nível de desenvolvimento psicológico que o torna capaz de dirigir o seu comportamento e atividade. Este nível de desenvolvimento se caracteriza, fundamentalmente, pelo fato de que, no processo de suas interações com o meio social, o ser humano começa a se perceber como um todo único, diferente da realidade circundante e das outras pessoas; tal forma de autoconhecimento se expressa na aparição, no ser humano, da vivência do seu próprio "eu".

Para a autora, a personalidade não é um adereço e, neste sentido, não é correto afirmar que uma pessoa tem uma personalidade, enquanto algo que lhe é, de alguma forma, externo. Tampouco se trata de um "item disponível" a ser escolhido. A personalidade se torna uma propriedade da existência do ser humano em um determinado nível de seu desenvolvimento. A pessoa que alcançou este nível de desenvolvimento atua enquanto uma personalidade, e não como um simples portador desta. Em outras palavras, a pessoa se torna uma personalidade e age na realidade nesta condição.

Além disso, a personalidade não é uma condição intrínseca ou natural do ser humano. Pelo contrário, é um produto de um longo processo de desenvolvimento psicológico, que atinge sua plenitude apenas na vida adulta. Assim, uma pessoa não nasce uma personalidade, mas tem o potencial de se tornar uma ao longo do seu processo de inserção na realidade social e histórica.

A partir deste processo, o ser humano incorpora em sua existência, seu pensamento, seus afetos e sua prática, conhecimentos e valores – formas socialmente elaboradas de consciência e comportamentos – que passam a lhe caracterizar. Assim, aquilo que é propriedade do gênero humano e produto do longo processo de desenvolvimento da humanidade, se torna propriedade da personalidade do sujeito. A apropriação destes produtos permite que o ser humano, então, diferencie

⁵² No original: "El hombre que constituye una personalidad (...) posee cierto nivel de desarrollo psíquico que lo hace capaz de dirigir su conducta y actividad. Este nivel de desarrollo se caracteriza fundamentalmente por el hecho de que en el proceso de sus interrelaciones con el medio social el hombre comienza a percibirse como un todo único, diferente de la realidad circundante y de las otras personas; tal forma de autoconocimiento se expresa en la aparición en el de la vivencia de su propio Yo."

a si mesmo do ambiente e dos demais seres humanos. Para Bozhovich (1976, p. 349, tradução nossa⁵³),

a personalidade que alcançou um desenvolvimento completo se caracteriza pela presença de opiniões e atitudes próprias, de exigências e valorações morais próprias, que fazem do ser humano relativamente estável e independente das influências situacionais do meio.

A personalidade é uma estrutura psicológica e uma propriedade da existência que é exclusiva ao ser humano em sociedade. O sujeito que se desenvolveu enquanto uma personalidade se torna proprietário de características específicas que o qualificam e diferenciam dos demais seres humanos. As exigências e valorações morais próprias são processos psicológicos complexos, são produtos da relação do sujeito com a realidade socialmente construída e mediada, ao mesmo tempo em que medeiam a relação deste mesmo sujeito com esta mesma realidade. Ao defender o caráter especificamente humano da personalidade, a autora ressalta que

(...) o conceito de "personalidade" não é idêntico ao conceito de individualidade, e a personalidade não pode ser definida com referência às características individuais de uma pessoa. Um ser humano enquanto personalidade é caracterizado por seu conjunto de visões próprias e atitudes, suas necessidades espirituais próprias, seus objetivos de vida definidos que busca alcançar (BOZHOVICH, 2004a, p. 31-32, tradução nossa⁵⁴)

A individualidade (os traços individuais) não é uma exclusividade do ser humano. Outros seres vivos também são portadores de características que lhes são exclusivas e que determinam, em certa medida, sua relação com o ambiente. A personalidade, em contrapartida, é uma propriedade especificamente humana, na medida em que é produto do desenvolvimento histórico e cultural do ser humano.

Por um lado, a personalidade não deixa de ser uma propriedade que contém em si as particularidades do sujeito. Entretanto, não são todos os traços individuais (a individualidade como um todo) que determinam a sua existência e as suas qualidades. As características essenciais destacadas como propriedades da personalidade – como a formação da visão de mundo ou a atitude – não nascem com o sujeito. Pelo

⁵³ No original: "La personalidad que ha alcanzado un desarrollo completo se caracteriza por la presencia de opiniones y actitudes propias, de exigencias y valoraciones morales propias, que hacen al hombre relativamente estable e independiente de las influencias situacionales del medio."

⁵⁴ No original: "(...) the concept of 'personality' is not identical to the concept of individuality, and personality cannot be defined with reference to a person's individual traits. A human being as a personality is characterized by a set of his own views and attitudes, his own spiritual requirements, and the definite life goals that he strives to attain."

contrário, o desenvolvimento pleno das propriedades psicológicas que compõem a qualidade singular de cada personalidade pressupõe a relação ativa do ser humano com a realidade socialmente construída e com os produtos do desenvolvimento do gênero humano. Assim, para a autora,

o sentido do desenvolvimento ontogenético consiste em que a criança, de sujeito que possui apenas algumas disposições fisio-anatômicas individuais, se transforma no portador de particularidades individuais irrepitíveis que o caracterizam como personalidade (BOZHOVICH, 1976, p. 362, tradução nossa⁵⁵)

Entretanto, não são apenas os traços individuais e irrepitíveis que caracterizariam o desenvolvimento da personalidade. A pesquisadora defende que

a característica básica deste nível [de desenvolvimento do ser humano enquanto personalidade] é a habilidade do indivíduo de agir independentemente (ou até de maneira contrária) às circunstâncias que nele incidem, guiado por seus próprios objetivos conscientemente elaborados. A aparição desta capacidade possibilita o comportamento ativo, em vez de passivo, e faz da pessoa mestre de suas circunstâncias e de si mesma, em vez de sua escrava (BOZHOVICH, 2004b, p. 37, tradução nossa⁵⁶).

Assim, para além das características que diferenciam o sujeito dos demais, a propriedade central e essencial do desenvolvimento da personalidade é a voluntariedade. O sujeito ativo é concebido enquanto um ser capaz de dominar as circunstâncias na qual se encontra, assim como a si mesmo. Este sujeito, então, possui relativa independência das influências do ambiente, isto é, tem a capacidade de se orientar e agir sobre ela para além das circunstâncias e exigências imediatas⁵⁷. Entretanto, tal independência nunca é absoluta, uma vez que o meio interno (o psiquismo) que possibilita a superação das exigências imediata e diretamente apresentadas também é reflexo do meio social acessível ao sujeito.

⁵⁵ No original: "(...) el sentido del desarrollo ontogenético consiste en que el niño, de sujeto que posee sólo algunas disposiciones fisio-anatómicas individuales, se transforma en el portador de particularidades individuales irrepitibles que lo caracterizan como personalidad."

⁵⁶ No original: "(...) the basic characteristic of this level was the individual's ability to act independently of (or even counter to) the circumstances directly impinging on him, guided instead by his own consciously set goals. The appearance of this capacity enables active, rather than reactive, behavior and makes a person the master of his circumstances and of himself, rather than their slave."

⁵⁷ Para a autora, a relativa independência do ambiente pode ser interpretada tanto como a possibilidade de adiar a satisfação de necessidades ou de estabelecer mediadores para a sua satisfação, tal qual um bebê aprende a se comunicar, se tornando cada vez mais independente da disposição imediata do alimento; quanto pela possibilidade de se contrapor ou de seguir conscientemente as exigências sociais, tal qual um adolescente é capaz de se orientar pelos valores morais que incorpora, ainda que lhe tenha sido ordenado algo contrário a estes mesmos valores.

Entendendo que a personalidade não nasce com o ser humano, mas nele se desenvolve, podemos compreender que este, ao nascer, tem como comportamento mais característico a reação e se encontra profundamente limitado pelas circunstâncias na qual se encontra. O bebê, portanto, tem como característica de seu comportamento a adaptação ao ambiente e não é capaz de produzir transformações significativas nele. Ao longo do processo de desenvolvimento ontogenético, porém, este mesmo ser humano se torna cada vez mais capaz de intervir na realidade de maneira qualitativamente diferente. Trata-se da capacidade de "atuar de forma independente sobre a base de objetivos conscientemente elaborados e de decisões adotadas de maneira consciente" (BOZHOVICH, 1976, p. 361, tradução nossa⁵⁸).

Assim,

a lógica do desenvolvimento psíquico consiste também que a criança, de sujeito que assimila a experiência social acumulada pela humanidade, se transforma no criador desta experiência, dos valores materiais e espirituais que cristalizam em si todas as novas riquezas do psiquismo humano (BOZHOVICH, 1976, p. 362, tradução nossa⁵⁹).

O grande diferencial do ser humano em relação aos outros seres vivos está na sua capacidade de criar sua própria experiência e não apenas reproduzir aquilo que está posto na natureza. Tal relação se torna possível apenas na medida em que o sujeito se apropria dos modos de relação histórica e culturalmente desenvolvidos. Estes produtos do gênero humano, então, se tornam propriedades do sujeito e, nestas condições, o psiquismo possibilita a emergência da ação criativa. Por isso, "o centro deste desenvolvimento [da personalidade] é a consciência, que inclui ambos os componentes intelectuais e afetivos" (BOZHOVICH, 2004a, p. 32, tradução nossa⁶⁰).

Ao longo do desenvolvimento (na ontogênese), o psiquismo – como unidade entre afeto e cognição – passa a ser cada vez mais determinante no comportamento do sujeito, uma vez que as vivências, as intenções e a visão de mundo passam a desempenhar a função de motivo para a sua atividade. O crescente desenvolvimento

⁵⁸ No original: "(...) actuar de forma independiente sobre la base de objetivos conscientemente planteados y de decisiones también adoptadas de manera consciente."

⁵⁹ No original: "La lógica del desarrollo psíquico consiste también en que el niño, de sujeto que asimila la experiencia social acumulada por la humanidad, se transforma en el creador de esta experiencia, de los valores materiales y espirituales que cristalizan en sí todas las nuevas riquezas de la psiquis humana."

⁶⁰ No original: "The center of this development is the consciousness, which includes both intellectual and affective components."

e participação da consciência no comportamento faz com que as interações do sujeito com a realidade se tornem relativamente estáveis, pois não estão determinadas apenas pelas circunstâncias ambientais, mas também pelo psiquismo, que sintetiza e medeia as relações do sujeito com o mundo, com as outras pessoas e consigo mesmo.

A personalidade, assim como o psiquismo, entretanto, não é uma entidade metafísica e, em contraposição ao idealismo, Bozhovich defende que

(...) os processos psicológicos, que surgem em uma etapa determinada do desenvolvimento da matéria, adquirem determinada realidade, se convertem em uma forma especial de movimento da matéria, capaz de determinar, por sua vez, os atos do homem, sua atividade, seu desenvolvimento posterior. (...) o psiquismo é compreendido como esta nova forma de movimento da matéria, qualitativamente peculiar, que surge em uma etapa determinada do desenvolvimento filogenético e que consiste na capacidade do organismo vivo de refletir a realidade objetiva, que existe independentemente dele, e que permite assegurar ao indivíduo uma melhor orientação nesta realidade (BOZHOVICH, 1976, p. 70-98. tradução nossa⁶¹)

Neste sentido, o psiquismo, a consciência e a personalidade, fazem parte da realidade e determinam, em certa medida, o movimento do mundo material. A consciência se constitui como uma estrutura psicológica que medeia a relação do ser humano com a realidade, possibilitando que este não apenas interprete as informações da realidade, mas, a partir desta interpretação, se torne capaz de se orientar e agir diante da realidade de maneira qualitativamente diferente, de maneira voluntária e intencional⁶². Nos referimos ao ser humano que, enquanto ser consciente e enquanto personalidade, passa a produzir transformações significativas na realidade a partir de suas elaborações sobre ela.

Assim, se por um lado, devemos considerar a unidade entre sujeito e realidade socialmente produzida, por outro, devemos observar a personalidade em suas

⁶¹ No original: "(...) los procesos psíquicos, habiendo surgido en una etapa determinada del desarrollo de la materia, adquieren determinada realidad, se convierten en una forma especial de movimiento de la materia, capaz de determinar, a su vez, los actos del hombre, su actividad, su desarrollo posterior. (...) la psiquis se comprende como esa nueva forma de movimiento de la materia, cualitativamente peculiar, que surge en una etapa determinada del desarrollo filogenético y que consiste en la capacidad del organismo vivo de reflejar la realidad objetiva que existe independentemente de él y que permite asegurar al individuo una mejor orientación en esta realidad."

⁶² A autora, em um texto específico sobre a transformação das necessidades e dos motivos, elabora a intenção como um "complexo ato da conduta, indireto por sua natureza interna, que incita o indivíduo à obtenção de um fim desprovido de sua própria força estimulante" (BOZHOVICH, 2022, p. 102). Para Bozhovich (2022), esta função psicológica é caracterizada pela conscientização das necessidades e permite que o sujeito se oriente para a realização do propósito elaborado, superando sua relação imediata com a realidade.

relações internas, como uma unidade psicológica. Isso porque, enquanto uma estrutura psicológica, a personalidade é produto da síntese, ao mesmo tempo em que sintetiza⁶³, as diferentes funções e estruturas psicológicas que o sujeito desenvolve em sua relação com a realidade. Nesta direção, Bozhovich (2004a, p. 32, tradução nossa⁶⁴) afirma que

todas as estruturas psicológicas adquiridas no desenvolvimento são integradas na consciência e determinam a personalidade humana como um 'sistema psicológico superior'.

De maneira mais aprofundada, a autora especifica que

(...) a formação da personalidade não pode ser marcada pelo desenvolvimento independente de um aspecto único – racional, volitivo ou emocional. A personalidade é, na verdade, um sistema integrado de ordem superior, uma *totalidade indissolúvel* (BOZHOVICH, 2004b, p. 39, tradução nossa⁶⁵, grifos nossos).

A estrutura da personalidade se diferencia dos processos psicológicos elementares, que são determinados biologicamente. Porém, tampouco se identifica com as funções psicológicas superiores⁶⁶. É a integração de todas as estruturas psicológicas a partir da consciência que caracteriza o desenvolvimento da personalidade. Desta forma, esta estrutura não pode ser analisada a partir de seus elementos isolados ou da simples soma entre eles, mas da relação que cada um destes elementos estabelece entre si e em relação à própria personalidade.

A autora se refere à personalidade enquanto uma totalidade indissolúvel, ou seja, enquanto um sistema integrado de relações. Todavia, sua integralidade não pode ser confundida com a ideia de homogeneidade. A personalidade só pode ser concebida enquanto uma unidade, na medida em que nesta esteja contida a diversidade de relações que a compõem. Desta forma, "(...) a personalidade é

⁶³ Nesta relação, a personalidade é produto e produtora da relação do sujeito com a realidade e das funções psicológicas. Enquanto produto, emerge a partir da necessidade de síntese destes processos. Enquanto produtora, assim que emerge, ocupa a função de sintetizar estas mesmas relações.

⁶⁴ No original: "All the developmentally acquired psychological structures are integrated in consciousness and determine the human personality as a 'higher psychological system'."

⁶⁵ No original: "(...) the formation of personality cannot be marked by the independent development of a single aspect – rational, volitional, or emotional. Personality is truly a higher-order integrated system, an indissoluble whole."

⁶⁶ Funções psicológicas elementares que passaram por mudanças qualitativas, se tornando voluntárias e culturalmente determinadas. Sobre este tema, consultar Vigotski (2021).

harmônica não tanto porque todos os seus aspectos estão igualmente desenvolvidos, mas porque existe uma relação particular entre estes componentes internos” (BOZHOVICH, 2004a, p. 29, tradução nossa⁶⁷). Trata-se de uma harmonia desarmônica (ou de uma desarmonia harmônica).

A totalidade da personalidade está determinada, portanto, pela particularidade das relações que a compõe. A relativa estabilidade da personalidade, então, não está determinada pela ausência de movimento, conflito ou hierarquia de determinações. Pelo contrário, a personalidade existe apenas na medida em que há uma relação entre as diferentes funções psicológicas, entre o sujeito e a realidade, em um processo de constante transformação de ambos (realidade e personalidade).

A compreensão de que a personalidade é uma totalidade indissolúvel permite que o indivíduo, enquanto sujeito psicológico, também seja compreendido como uma totalidade. Por isso,

nenhuma qualidade da personalidade (por exemplo, o caráter organizado, a disciplina) pode existir fora do contexto da personalidade integral da criança [do sujeito]⁶⁸, fora do sistema dos motivos de seu comportamento, de suas reações com a realidade, de suas vivências, convicções etc. Cada qualidade mudará seu conteúdo e estrutura em dependência da estrutura da personalidade em que está inserida, em dependência das qualidades e particularidades as quais está vinculada, assim como também do sistema de conexões em que atua em um momento concreto do comportamento do homem (BOZHOVICH, 1976, p. 7, tradução nossa⁶⁹).

Neste sentido, a personalidade, cada vez mais determinante no comportamento do sujeito em desenvolvimento, qualifica sua relação com o mundo, com as outras pessoas e consigo mesmo. Não existe personalidade sem sujeito, assim como não existe um traço de personalidade sem uma personalidade integral, estrutura que se desenvolve apenas na relação deste sujeito com a realidade. Assim, o conteúdo de uma ação ou uma tendência do comportamento só pode ser

⁶⁷ No original: "(...) a personality is harmonious not so much because all its aspects are equally developed, but because there exists a particular relationship among these internal components."

⁶⁸ Em todos os casos que percebemos que a afirmação pode se referir não apenas a uma faixa etária específica (infância ou adolescência, por exemplo), incluímos o termo "sujeito".

⁶⁹ No original: "Ninguna cualidad de la personalidad (por ejemplo, el carácter organizado, la disciplina) puede existir fuera del contexto de la personalidad integral del niño, fuera del sistema de los motivos de su conducta, de sus relaciones con la realidad, de sus vivencias, convicciones, etc. Cada cualidad cambiará su contenido y estructura en dependencia de la estructura de la personalidad en que esté dada, en dependencia de las cualidades y particularidades a las que está vinculada, así como también del sistema de conexiones en el que actúa en un momento concreto dado de la conducta del hombre."

compreendido em suas determinações mais gerais, na totalidade da personalidade.

Bozhovich (2004a, p. 32, tradução nossa⁷⁰, grifos nossos) afirma que

a unidade para o estudo da personalidade como um sistema hierárquico unificado deve ser o ato (...) [que] difere do conceito de ação (...) e de (...) atividade. Um ato sempre pressupõe um tipo especial de atividade no sujeito. (...) [o ato] está acompanhado por uma *competição entre motivos*⁷¹ e a *realização de uma decisão* (...). Assim, um ato de uma pessoa caracteriza a sua personalidade, pois ela age de acordo com o motivo vencedor, aquele que é *dominante* de maneira estável em sua estrutura da personalidade.

Desde a primeira infância, ainda que de maneira primitiva e inconsciente, cada ser humano vivencia um conjunto de necessidades que coexistem entre si e, neste sentido, já vive psicologicamente uma determinada hierarquia de motivos. Entretanto, é ao longo do processo de desenvolvimento, conforme o sujeito desenvolve um vínculo cada vez mais diversificado e complexo com a realidade social, que a estrutura hierárquica de motivos se torna mais desenvolvida e estável, tendo como base "uma relativa constância das necessidades e aspirações dominantes, surgidas como resultado de sua experiência [do sujeito]" (BOZHOVICH, 1976, p. 362, tradução nossa⁷²).

O desenvolvimento das atividades do sujeito acompanha o desenvolvimento de novos motivos, interesses, desejos e necessidades e, assim, suas ações estão mobilizadas de maneira cada vez mais complexa. Pode-se imaginar que a amplitude e a diversidade de ações e vínculos que o sujeito desenvolve o torne um ser difuso, incapaz de organizar seu próprio comportamento. Entretanto, o sujeito se torna íntegro, capaz de se orientar diante do conflito entre os motivos de sua atividade por meio da mediação da personalidade em formação. Isto porque nenhuma necessidade

⁷⁰ No original: "The unit for studying personality as a unified hierarchical system must be the act. (...) differs from the concept of action (...) and from (...) activity. (...) It is accompanied by a competition among motives and the making of a decision (...). Thus, a person's act characterizes his personality because he performs it in accordance with the winning motive, the one that is stably dominant in his personality structure.

⁷¹ O conceito de motivo possui diferentes interpretações nos diversos desdobramentos da Psicologia Histórico-Cultural e, neste sentido, é importante investigar as possíveis diferenças e aproximações entre os diferentes autores. Bozhovich (2022) assume como motivo tudo aquilo que mobiliza o sujeito à atividade, sendo um tipo especial de estímulos do comportamento humano, e podem encontrar expressão nos objetos, imagens, ideias, sentimentos e emoções. Para maior aprofundamento do conceito e para a compreensão das divergências em relação à Teoria da Atividade de Leontiev, recomendamos a consulta de Bozhovich (2022).

⁷² No original: "(...) una relativa constancia de las necesidades y aspiraciones dominantes, surgidas como el resultado de su experiencia."

ou motivo existe isoladamente, mas apenas em relação com outros motivos, organizados a partir de uma estrutura hierárquica.

Assim, o desenvolvimento dos motivos está determinado não apenas pela satisfação direta e imediata de um conjunto de necessidades, mas também pela organização particular dos motivos no psiquismo. A satisfação das necessidades, a transformação das necessidades em motivos e a transformação dos processos psicológicos como mobilizadores da atividade humana são processos complexos que estão determinados pelo vínculo que o sujeito estabelece com a realidade social⁷³.

A estrutura hierárquica dos motivos existe enquanto uma totalidade, na qual suas partes, os motivos, se desenvolvem a partir da relação que estabelecem entre si. Tal dinâmica pode ser apreendida pela ideia de dominação, na qual um motivo, em determinada etapa do desenvolvimento da personalidade ou estrutura da personalidade, pode adquirir o caráter de dominante ou de subordinado⁷⁴. O motivo dominante é aquele que vigora em uma situação de conflito motivacional, orientando e qualificando a ação do sujeito. A autora defende que

a estrutura hierárquica da esfera de motivações pré-determina a *tendência da personalidade*, que pode ter características muito diversas, segundo os motivos que, *por seu conteúdo e estrutura*, passam a ser dominantes (BOZHOVICH, 2022, grifos nossos).

As tendências da personalidade, isto é, as inclinações do comportamento e as decisões de uma pessoa, estão determinadas pela estrutura hierárquica dos motivos. Uma mesma ação executada por duas pessoas diferentes pode ter caráter psicológico completamente diferente para ambas, pois uma ação não se define apenas por sua realização objetiva, mas também por seus motivos e, portanto, pela personalidade do sujeito. Quanto mais o psiquismo se desenvolve, mais se torna determinante no comportamento do sujeito e, portanto, mais pessoalmente determinada uma ação se torna. Assim, a base da personalidade não corresponde a um bloco homogêneo de

⁷³ Podemos usar como exemplo a necessidade de leitura. Em um primeiro momento, a leitura pode estar vinculada com o prazer de conhecer uma história. Posteriormente, esta mesma atividade pode ter como motivo o conhecimento científico da realidade. Ainda em um momento seguinte, a leitura pode estar relacionada com a formação da moralidade. A escolha de um livro está determinada pelo motivo dominante, ou seja, pelo motivo vencedor que qualifica esta atividade.

⁷⁴ Em nosso exemplo anterior, a necessidade de leitura e a necessidade de se apropriar dos conhecimentos são necessidades que se relacionam. Uma criança em idade escolar, quando inserida em um contexto escolar, pode ter como motivo dominante a apreensão do conhecimento, tornando a necessidade de leitura subordinada à necessidade cognoscitiva.

uma ou outra motivação. Pelo contrário,

na base da direção da personalidade se encontra o sistema de motivos dominantes, que surge no processo da vida e da educação do ser humano, no qual os motivos fundamentais, ao subordinar os restantes, caracterizam a estrutura da esfera motivacional do ser humano (BOZHOVICH, 1976, p. 349, tradução nossa⁷⁵)

Desta forma a direção da personalidade, ou seja, a "atitude do ser humano em relação a si mesmo e a sociedade" (BOZHOVICH, 1976, p. 350, tradução nossa⁷⁶) tem como principal origem a apropriação da experiência social pelo sujeito. Neste processo, o sujeito se apropria não apenas dos modos de ação dos seres humanos, mas também dos motivos que estão incorporados nestas ações. A ampliação da relação humana com a realidade e com os produtos do gênero humano ao longo do desenvolvimento na ontogênese corresponde, portanto, a ampliação do vínculo que o sujeito estabelece com a realidade e dos motivos que orientam seu comportamento. O conflito entre estes motivos tem como característica a relação de dominância e subordinação entre eles.

O ato, então, é a expressão objetiva da personalidade, como resultado da tendência dominante da estrutura hierárquica dos motivos. Tanto a estrutura hierárquica dos motivos, como a própria personalidade são *a priori* inacessíveis, pois fazem parte do mundo interno do sujeito. Entretanto, qualquer motivo existe apenas em relação a uma possibilidade de ação e é no ato ou na decisão que se expressam em unidade motivo e ação, personalidade e realidade. Neste sentido, a análise de uma ação que desconsidera os seus motores é insuficiente. Da mesma forma, a estrutura hierárquica dos motivos e a personalidade são impossíveis de serem apreendidas sem que se compreenda a sua realização em ação.

É somente nesta unidade indissociável entre ação e motivo que a personalidade se expressa como propriedade do ser humano. Além disso, é no ato que a personalidade encontra o seu potencial de atualização e, por meio da ação criativa, o sujeito desenvolve não apenas produtos com suas ações, mas se transforma no processo, requalificando-se sua personalidade. O ato, então, se apoia

⁷⁵ No original: "En la base de la dirección de la personalidad se halla el sistema el sistema de motivos dominantes, surgido en el proceso de la vida y la educación del hombre, en el cual los motivos fundamentales, al subordinar a los restantes, caracterizan la estructura de la esfera motivacional del hombre."

⁷⁶ No original: "(...) actitud del hombre hacia sí mismo y hacia la sociedad (...)."

não apenas na história do sujeito singular – como se este estivesse fadado a repeti-la – mas possibilita novos vínculos, de acordo com a intencionalidade e a visão de mundo desenvolvida pelo sujeito, o que inclui o vislumbre de novas realidades.

Se o sujeito vivencia ao mesmo tempo um conjunto de necessidades, desejos e motivos, o conflito entre eles faz parte de sua relação com a realidade. Deve-se considerar que tanto o ambiente apresenta particularidades que estão em constante transformação, quanto o sujeito aprende no processo de socialização diversas formas de se relacionar com esta realidade. Desta forma, o resultado de um conflito motivacional, o ato ou a escolha, está determinado tanto pelas possibilidades objetivas (as circunstâncias e alternativas de escolha), quanto pelas possibilidades psicológicas (a capacidade de apreender e de se pensar sobre as alternativas de ação).

O sujeito, em sua interação com o mundo, nem sempre está consciente dos motivos de sua ação e, portanto, nem toda escolha é voluntária e intencional – o que não significa a ausência de relação de subordinação e dominação entre os motivos (BOZHOVICH, 2004a). Todavia, a tendência do desenvolvimento, no processo de apropriação das formas culturais de interação com a realidade, com a sociedade e consigo mesmo, é a de que os motivos mediatizados pela consciência e exclusivamente humanos passam a ser, cada vez mais, os motivos dominantes do comportamento, garantindo ao ser humano relativa estabilidade (BOZHOVICH, 2022).

Desta forma,

na etapa final do desenvolvimento ontogenético, a estrutura hierárquica dos motivos adquire estabilidade máxima e se liberta das influências externas, já que começa a se apoiar nas concepções e convicções próprias do sujeito. Precisamente as opiniões e convicções que se formam no sistema das concepções morais se convertem paulatinamente na força motivadora fundamental que determina todos os outros impulsos do sujeito e de seu comportamento (BOZHOVICH, 1976, p. 362, tradução nossa⁷⁷).

O sujeito que se apropriou dos modos de pensar, sentir e agir historicamente produzidos pelo gênero humano e que se desenvolveu enquanto uma personalidade incorpora, então, seus próprios valores e convicções – sua visão de mundo – como mediadores para as suas decisões. A personalidade, então, é a estrutura psicológica

⁷⁷ No original: "En la etapa final del desarrollo ontogenético la estructura jerárquica de los motivos adquire la estabilidad máxima y se libera de las influencias externas, ya que comienza a apoyarse en las concepciones y convicciones propias del sujeto. Precisamente las opiniones y convicciones que se forman en el sistema de las concepciones morales, se convierten paulatinamente en la fuerza motivadora fundamental, que determina todos los otros impulsos del sujeto y su conducta."

que existe como parâmetro interno segundo o qual o sujeito orienta os seus atos. Ao mesmo tempo, cada decisão é uma expressão da personalidade, uma vez que emerge como resultado do conflito entre diferentes possibilidades de atuação – ainda que estas não estejam disponíveis à sua consciência.

O ato da pessoa que tem sua personalidade plenamente desenvolvida se expressa como *autodeterminação*. O sujeito, com base em seu modo de compreender e sentir a realidade, com base naquilo que assume como o ideal para a sua relação consigo mesmo e com os outros, atua na realidade. Quanto mais o sujeito se apropria das suas próprias determinações enquanto personalidade – dos valores que o orientam, da sociedade na qual está inserido, das particularidades históricas a partir das quais age, das propriedades da realidade – mais condições tem de orientar seu comportamento de maneira consciente e intencional. Assim, o ato autêntico não é aquele ausente de determinações sociais, uma vez que o desenvolvimento da personalidade não se opõe a sociabilidade. Pelo contrário, é a apropriação das relações sociais que permite ao sujeito tomar decisões coerentes com a sua personalidade.

Retomando, a personalidade é uma propriedade exclusiva do ser humano em uma determinada etapa de seu desenvolvimento. O ser humano que se tornou uma personalidade apresenta características que lhe são particulares, essencialmente qualidades psicológicas especificamente humanas que se desenvolvem no processo de desenvolvimento cultural do sujeito, como a visão de mundo. É justamente por ter como base os processos psicológicos desenvolvidos que a personalidade permite que o sujeito tenha uma relação mais estável com a realidade. Neste nível do desenvolvimento, então, o sujeito é caracterizado pelo comportamento ativo e criativo diante da realidade, superando as exigências imediatamente postas.

Enquanto estrutura psicológica superior, a personalidade emerge como síntese tanto da relação do sujeito com a realidade, quanto dos processos psicológicos. Ao mesmo tempo, a personalidade é a estrutura psicológica responsável por sintetizar estas mesmas relações. A qualidade da personalidade tem como base e expressão a estrutura hierárquica de motivos. A personalidade, então, integra os diferentes motivos que coexistem no sujeito e os organiza, determinando o caráter do vínculo do sujeito com a realidade e das funções psicológicas entre si. O ato é a unidade de análise da personalidade (desenvolvida ou em formação), porque expressa o resultado da luta

entre diferentes motivos (organizados em uma estrutura hierárquica) em uma decisão.

Buscamos reforçar ao longo de toda esta seção que a personalidade é uma estrutura que tem o potencial de se desenvolver em cada ser humano. Assim, se torna necessário compreender não apenas a sua definição, mas o seu processo de constituição. Apresentamos, então, as principais determinações da personalidade, isto é, de que maneira o ser humano se torna uma personalidade.

4.2 Determinações da personalidade

Como defendemos anteriormente, o grande diferencial da Psicologia Histórico-Cultural em relação às outras teorias está na definição do psiquismo enquanto um produto do desenvolvimento histórico da humanidade (SHUARE, 2017). Qualquer propriedade psicológica, então, está determinada pelas particularidades de um determinado momento histórico do gênero humano. Assim, a possibilidade do sujeito se tornar uma personalidade é um fenômeno historicamente datado e diz respeito não apenas ao sujeito isoladamente, mas sobretudo às suas determinações sociais.

Ao sintetizar as contribuições da psicologia soviética e nela se inserir, a pesquisadora afirma que

a psicologia soviética, parte da posição de que o psiquismo do homem possui uma natureza social e se desenvolve sob a influência determinante do meio social. É em um determinado *nível do desenvolvimento social* e psíquico que o homem se torna uma personalidade. Desta forma, a personalidade é estudada em nossa psicologia não como uma essência espiritual, mas como um *produto do desenvolvimento histórico-social* (BOZHOVICH, 1976, p. 99, tradução nossa⁷⁸, grifos nossos).

Por um lado, a própria personalidade é um produto histórico e cultural, isto é, o desenvolvimento singular de cada ser humano enquanto personalidade está condicionado pelo desenvolvimento coletivo do gênero humano. Assim, o desenvolvimento da personalidade é uma possibilidade determinada historicamente. Por outro lado, também podemos concluir que a formação da personalidade em cada sujeito está determinada pela apropriação singular dos produtos históricos do gênero

⁷⁸ No original: "La psicología soviética parte de la posición de que la psiquis del hombre posee una naturaleza social y se desarrolla bajo la influencia determinante del medio social. En un determinado nivel del desarrollo social y psíquico, el hombre deviene en una personalidad. De esta forma, la personalidad se estudia en nuestra psicología no como una esencia espiritual, sino como un producto del desarrollo histórico-social."

humano, que não se encontram imediatamente acessíveis a ele e dependem da organização social da vida material.

Se a personalidade é uma estrutura psicológica que sintetiza a atividade do sujeito, produzindo uma unidade da relação que este estabelece com a realidade, é possível compreender que esta mesma estrutura pressupõe uma diversidade de atividades enquanto possibilidade do gênero humano. O sujeito só é capaz de desenvolver uma estrutura que sintetiza as suas atividades e sua relação com a realidade em um contexto no qual as atividades e as relações que o ser humano estabelece com a realidade estão suficientemente desenvolvidos e acessíveis socialmente. Desta forma, o sujeito, de maneira singular, se apropria das atividades sociais e faz delas parte de sua personalidade.

Como já mencionamos anteriormente, não é qualquer particularidade da existência humana que se torna uma propriedade da personalidade. O desenvolvimento pleno desta estrutura está determinado pelo desenvolvimento da visão de mundo do sujeito, que possibilita sua autodeterminação. Assim, o processo de desenvolvimento social da personalidade também pode ser definido como o processo de singularização e apropriação singular dos modos de relação do ser humano com a realidade e com os outros seres humanos, ou seja, da "assimilação das formas sociais de consciência e comportamento pelo ser humano" (BOZHOVICH, 1976, p. 349, tradução nossa⁷⁹).

Isso porque o ser humano nasce em um mundo social e historicamente construído. Neste universo, no qual o sujeito se insere, se materializam práticas e formas de interpretação da realidade que qualificam a relação especificamente humana com o mundo. O ser humano, então, é capaz de se apropriar destes produtos históricos da relação humana com a realidade e, a partir desta apropriação, desenvolve o seu psiquismo como um todo.

Para a autora,

as qualidades da personalidade e a esfera moral do ser humano se formam no processo de assimilação dos modelos existentes em uma determinada sociedade. (...) as formas de comportamento ou de interrelação com os demais, assimiladas pelo [sujeito], se transformam em qualidades de sua personalidade; isto é, em novas formações, que inclui a necessidade de atuar

⁷⁹ No original "(...) la asimilación por el hombre de las formas sociales de la conciencia y la conducta (...)."

de acordo com o que foi assimilado (BOZHOVICH, 1976, p. 364, tradução nossa⁸⁰).

O sujeito, em processo de formação da personalidade, então, passa a incorporar em sua atividade e consciência estes modos de relação coletivamente conquistados e consolidados por outros seres humanos ao longo da história. Qualquer interação deste sujeito com a realidade é mediada, então, pela experiência histórica do gênero humano – sendo importante considerar a dialética do singular-particular-universal⁸¹ neste processo. O sujeito que aprende a agir de determinada forma, por estar imerso em relações sociais, não aprende apenas o caráter puramente técnico das ações, mas também o seu significado no seu contexto histórico e social. Cada ação, por ser realizada em um determinado contexto social, carregará determinado valor⁸². Desta forma, se apropria das valorações sociais acerca de determinados comportamentos e as torna propriedade para o julgamento dos próprios comportamentos e para os comportamentos dos outros.

É um processo complexo que tem como resultado final a formação da visão de mundo⁸³, base da personalidade. Bozhovich (1976, 2004b) ressalta que, assim como a consciência, a personalidade também se expressa como unidade afetivo-cognitiva. Assim, a visão de mundo que se desenvolve no sujeito emerge como um produto tanto da generalização da realidade e das propriedades objetivas das relações sociais, quanto da generalização afetiva e emocional destas mesmas relações.

Do ponto de vista psicológico, a autora defende que o desenvolvimento afetivo ocupa um lugar predominante para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que

(...) qualquer que sejam as influências ocasionadas pelo meio, qualquer exigência colocada por este, se não entram na estrutura das necessidades

⁸⁰ No original "(...) las cualidades de la personalidad y la esfera moral del hombre se forman en el proceso de asimilación de los modelos existentes en una sociedad dada. (...) las formas de conducta o de interrelación con los demás, asimiladas por el niño, se transforman en cualidades de su personalidad; es decir, en nuevas formaciones, que incluyen la necesidad de actuar de acuerdo a lo asimilado."

⁸¹ Sobre o tema, sugerimos a leitura dos textos de Oliveira (2005) e Pasqualini e Martins (2015).

⁸² É importante ressaltar que não existem valores universais e, neste sentido, a relação entre valores e prática não é óbvia. Por um lado, um mesmo valor (como a honra) pode ter expressão prática completamente diferente a depender da sociedade sobre a qual emerge. Por outro, determinadas práticas podem conter diferentes valores a depender do modo de organização social, assim como do "lugar social" a partir do qual o sujeito age.

⁸³ Apresentamos o processo de formação da visão de mundo na ontogênese no capítulo 5 desta dissertação, especialmente nas seções sobre o desenvolvimento na adolescência.

próprias da criança [do sujeito], não atuam como fatores reais de seu desenvolvimento; a necessidade, pois, de cumprir esta ou aquela exigência na criança [no sujeito] quando (...) dá a ela a possibilidade de ocupar a posição a que aspira, ou seja, *satisfaz sua posição interna* (BOZHOVICH, 1976, p. 140, tradução nossa⁸⁴, grifos nossos).

Assim, o processo de assimilação das formas de relação socialmente determinadas é um processo que produz na criança determinadas reações afetivas, influi em seus sentimentos e permite que desenvolva desejos e intenções. Neste sentido, os produtos do gênero humano só se tornam propriedade da personalidade do sujeito quando estes satisfazem uma ou um conjunto de necessidades, formadas em seu processo de socialização.

Para a autora, o sistema de relações sociais do qual a criança se apropria e transforma em conteúdo de sua personalidade não pode ser visto como um conjunto indiferenciado de relações, mas como um sistema hierárquico, pois

as influências do meio nem sempre exercem a mesma influência sobre o desenvolvimento. Elas constituem um determinado sistema, cujo *centro* são as influências vinculadas à posição que uma criança ocupa entre os que a rodeiam; mais exatamente entre as *pessoas de quem depende diretamente seu bem-estar emocional* (BOZHOVICH, 1976, p. 136-137, tradução nossa⁸⁵, grifos nossos).

O conjunto de comportamentos e de formas de pensar a realidade que o sujeito se apropria e que se consolidará em sua visão de mundo, base de sua personalidade, então, está mediado por sua experiência afetiva. Por um lado, o sujeito percebe nas pessoas com quem tem algum tipo relação afetiva – geralmente os adultos próximos e os seus pares – determinadas formas de se relacionar com a realidade e com os outros. Por outro, os próprios comportamentos do sujeito são avaliados e qualificados por estas mesmas pessoas e, a partir desta relação, o sujeito vivencia determinadas emoções. A personalidade, então, emerge como uma síntese complexa entre aquilo que se faz, aquilo que se pensa e aquilo que se sente, tendo como referência o comportamento socialmente valorado.

⁸⁴ No original: "cualesquiera que sean las influencias ocasionadas por el medio, cualesquiera las exigencias planteadas por éste, hasta que las mismas no entran en la estructura de las necesidades propias del niño, no actúan como factores reales de su desarrollo; la necesidad, pues, de cumplimentar esta o aquella exigencia del medio sólo surge en el niño cuando le da la posibilidad de ocupar la posición a la que aspira, es decir, satisface su posición interna."

⁸⁵ No original: "(...) las influencias del medio no siempre ejercen la misma influencia sobre el desarrollo. Ellas constituyen un determinado sistema, cuyo centro son las influencias vinculadas a la posición que un niño dado ocupa entre los que lo rodean; mas exactamente entre las personas de quienes depende directamente su bienestar emocional."

Dito isso, lembramos que aos poucos a própria personalidade (em desenvolvimento) se torna um motor do desenvolvimento do sujeito em uma dinâmica de autodesenvolvimento. Quanto mais o sujeito transforma as propriedades das relações sociais em propriedades de sua personalidade, mais os processos psicológicos se tornam determinantes no comportamento e no desenvolvimento do sujeito. Evitando uma compreensão idealista ou individualista, a autora defende que

[as] particularidades [psicológicas], uma vez surgidas sob a determinação do meio, ainda que internas, inerentes ao sujeito, não por isso deixam de ser *fatores reais* em seu desenvolvimento (BOZHOVICH, 1976, p. 139, tradução nossa⁸⁶, grifos nossos).

Como mencionamos, determinado modo de relação social é incorporado como propriedade da personalidade apenas se esta passa a fazer parte das necessidades e dos motivos do sujeito. Entretanto, do ponto de vista psicológico, as próprias necessidades e motivos também se transformam qualitativamente de acordo com o seu desenvolvimento⁸⁷. Trata-se da capacidade do sujeito de orientar sua atividade de acordo com as suas próprias intenções, ou seja, a partir de necessidades mediatizadas. Assim, o ser humano se transforma de um ser que tem necessidades (orgânicas ou sociais) para um ser que tem consciência sobre as próprias necessidades e, diante desta consciência, orienta sua ação.

Anteriormente ressaltamos que a independência do sujeito em relação ao meio é apenas relativa, uma vez que o meio interno desenvolvido é produto da internalização das relações sociais. A personalidade, então, é duplamente determinada pelo meio: de um lado, as determinações diretas da realidade e das relações sociais e, de outro, as determinações indiretas deste meio internalizado – ainda que o meio interno carregue certa autonomia em relação às exigências externas, o que permite o comportamento criativo. Por se orientar, então, a partir de seu meio interno, o sujeito se faz cada vez mais estável.

A personalidade, portanto, é a estrutura psicológica que sintetiza a relação do sujeito com a realidade e das funções psicológicas superiores entre si. Para que se desenvolva plenamente, o sujeito deve se apropriar dos modos de relação social e

⁸⁶ No original: "Estas particularidades, una vez surgidas bajo la influencia del medio, aunque internas, inherentes al sujeto, no por ello dejan de ser factores reales de su desarrollo."

⁸⁷ Para o aprofundamento sobre a compreensão da relação entre o desenvolvimento das necessidades, dos motivos e da personalidade, sugerimos a leitura do texto *O problema do desenvolvimento da esfera das motivações da criança* (BOZHOVICH, 2022).

historicamente consolidados – especialmente dos valores. Entretanto, estas relações só se tornam particularidades da personalidade quando se tornam meios para a satisfação das necessidades do sujeito. Assim, na personalidade, estão sintetizadas as ações e atividades do sujeito, o significado social destas ações e as emoções que estas produzem no sujeito, de acordo com os vínculos que este pôde estabelecer com a realidade.

O processo de desenvolvimento da personalidade contém uma lógica interna de desenvolvimento e se expressa de maneira particular na ontogênese (no desenvolvimento do sujeito). Para a autora,

a personalidade alcança o nível indicado [a possibilidade de agir intencionalmente] apenas no ser humano adulto. Entretanto, todos os aspectos da personalidade começam a se formar desde muito cedo, apresentando em cada período do desenvolvimento uma peculiaridade qualitativa especial (BOZHOVICH, 1976, p. 349, tradução nossa⁸⁸)

Do ponto de vista do desenvolvimento ontogenético, para que um ser humano se torne uma personalidade, deverá passar por processos de mudança na constituição de seu psiquismo. Em cada período do desenvolvimento, o sujeito apresenta modos de se relacionar com a realidade que lhe são particulares. Assim, o bebê, a criança e o adolescente, que ainda não têm sua personalidade plenamente desenvolvida, não podem ser considerados como seres humanos completamente desprovidos de psiquismo ou de vida psicológica, mas como personalidades em processo de desenvolvimento – o que inclui os seus componentes mais determinantes, como a voluntariedade, a estabilidade e a consciência que se expressam de maneiras distintas em cada período.

Para Bozhovich (1976, p. 115, tradução nossa⁸⁹):

Cada etapa [do desenvolvimento] se caracteriza por um conjunto especial de condições de vida e da atividade dos alunos [dos sujeitos] e pela estrutura das particularidades psicológicas que se formam sob a influência destas condições.

A referência mais evidente para a construção da teoria da pesquisadora sobre

⁸⁸ No original: "(...) la personalidad alcanza el nivel de desarrollo indicado sólo en el hombre adulto. Sin embargo, todos los aspectos de la personalidad comienzan a formarse muy temprano, presentando en cada etapa de desarrollo una peculiaridad cualitativa especial."

⁸⁹ No original: "Cada etapa se caracteriza por un conjunto especial de condiciones de vida y de la actividad de los alumnos y por la estructura de las particularidades psicológicas que se forman bajo la influencia de estas condiciones."

o desenvolvimento da personalidade é o tempo de vida do sujeito. Esta base, porém, não é puramente cronológica, sendo a interação entre a idade e o desenvolvimento psicológico uma relação complexa. A autora complementa:

(...) a mobilidade dos limites da idade não expressa, de nenhum modo, a ausência de etapas qualitativamente peculiares, que se caracteriza sempre (...) pela *particularidade de certa estrutura integral da personalidade* da criança e pela presença de tendências específicas para uma etapa do desenvolvimento (BOZHOVICH, 1976, p. 116, tradução nossa⁹⁰, grifos nossos).

A relação entre idade e desenvolvimento psicológico existe, porém não deve ser apreendida mecanicamente. Mais importante do que o tempo de vida de um sujeito é a sua personalidade em formação, as relações particulares que estabelece com a realidade. Ainda que o sujeito em desenvolvimento não possa ser definido como uma personalidade, uma vez que a autodeterminação é desenvolvida apenas em um momento tardio de sua vida, este não deixa de agir enquanto uma totalidade psicológica que se expressa de maneira particular em cada estágio de seu desenvolvimento.

Considerando as particularidades de cada período do desenvolvimento, o processo de formação da personalidade na ontogênese não pode, então, ser reduzido ao simples desenvolvimento quantitativo das funções psicológicas. Isso porque

(...) cada uma das idades (...) se diferencia pela estrutura qualitativamente peculiar de suas particularidades, e a passagem de uma [etapa] para outra não representa um processo evolutivo, mas um salto dialético em direção a uma nova qualidade (BOZHOVICH, 1976, p. 116, tradução nossa⁹¹).

Se o psiquismo infantil, a personalidade em desenvolvimento, só pode ser analisado plenamente se o considerarmos enquanto uma totalidade de relações (entre as funções psicológicas, entre o sujeito e a realidade, entre o sujeito e a sociedade), cada transformação ocorre apenas enquanto transformação da totalidade. A mudança de um estágio do desenvolvimento para outro não está determinada pelo acréscimo de uma ou outra função, na qual a totalidade psicológica permanece "intocada". Pelo

⁹⁰ No original: "(...) la movilidad de los limites de la edad no expresa, de ningún modo, la ausencia de etapas cualitativamente peculiares del desarrollo infantil, que se caracteriza siempre (...) por la peculiaridad de cierta estructura integral de la personalidad del niño y por la presencia de tendencias específicas para una etapa determinada del desarrollo."

⁹¹ No original: "(...) cada una de las edades (...) se diferencia una de otra por la estructura cualitativamente peculiar de sus particularidades y el paso de una a otra no representa un proceso evolutivo sino un salto dialéctico hacia una nueva cualidad."

contrário, todo salto qualitativo é necessariamente dialético e revolucionário, na medida em que se transformam não apenas os elementos que compõem o psiquismo, mas a relação entre eles. A totalidade e as partes se desenvolvem ao mesmo tempo, em unidade.

Ao tentar sintetizar a relação entre o psiquismo e o meio no desenvolvimento ontogenético, Bozhovich (1976, p. 115, tradução nossa⁹², grifos nossos) defende que

(...) o vínculo entre as condições de vida do [sujeito] e suas particularidades psicológicas demonstram um caráter dialético complexo. Por um lado, o trânsito a novas condições de vida é preparado por todo o desenvolvimento anterior da criança e se faz possível apenas de acordo com os êxitos que ele obtém neste desenvolvimento. Por outro, as exigências, apresentadas pela vida à criança na nova etapa de seu desenvolvimento, condicionam a formação ulterior de seu psiquismo. (...) O desenvolvimento psicológico da criança tem sua lógica interna, suas próprias leis e não é o *reflexo passivo da realidade*, em cujas condições realiza este desenvolvimento.

A condição de vida do sujeito é vista, ao mesmo tempo, enquanto produto e produtora do desenvolvimento da personalidade. Por um lado, são estas condições que instigam o sujeito a se orientar e se relacionar com o mundo de determinada forma. Por outro, uma posição social se torna acessível para o sujeito apenas quando este conquistou, como consequência de situações anteriores, um determinado nível do desenvolvimento psicológico. Nesta unidade, o indivíduo é visto como um sujeito ativo, tanto em sua interpretação da realidade, quanto em sua relação com ela.

É nesta direção que Bozhovich entende que

(...) a compreensão [do desenvolvimento psicológico] exige sempre a análise não apenas das condições objetivas que influem sobre a criança [o sujeito], mas também sobre as particularidades já formadas de seu psiquismo, através das quais refrata a influência destas condições (BOZHOVICH, 1976, p. 115, tradução nossa⁹³)

A unidade entre interno e externo, entre estrutura psicológica e exigência social, está expressa no conceito de situação social do desenvolvimento, que a autora

⁹² No original: "(...) el vínculo entre las condiciones de vida del escolar y sus particularidades psicológicas conlleva un carácter dialéctico complejo. Por una parte, el tránsito a las nuevas condiciones de vida es preparado por todo el desarrollo anterior del niño y se hace posible sólo gracias a los éxitos que él mismo obtiene en este desarrollo. Por otra, las exigencias, presentadas por la vida al niño en la nueva etapa de su desarrollo, condicionan la formación ulterior de su psiquis. (...) el desarrollo psíquico del niño tiene su lógica interna, sus propias leyes y no es el reflejo pasivo de la realidad, en cuyas condiciones se realiza este desarrollo."

⁹³ No original: "el análisis, no sólo de las condiciones objetivas que influyen sobre el niño, sino también de las particularidades ya formadas de su psiquis, a través de las cuales se refracta la influencia de estas condiciones."

resgata de Vigotski. Em Bozhovich, este conceito pode ser definido como

(...) aquela combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, que é típica em cada etapa e que condiciona também a dinâmica do desenvolvimento psicológico durante o período evolutivo correspondente e as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem até o final deste período (BOZHOVICH, 1976, p. 123, tradução nossa⁹⁴).

Neste sentido, a situação social do desenvolvimento contém em si tanto as determinações internas, quanto as externas da formação da personalidade. Além disso, este conceito também contempla a unidade entre o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento social. Mais especificamente, para a autora, a situação social do desenvolvimento expressa a unidade entre a "(...) posição que a criança [o sujeito] ocupa no sistema de relações sociais acessíveis à ela e de sua posição interna" (BOZHOVICH, 1976, p. 133, tradução nossa⁹⁵).

Para a autora,

o estudo da situação social do desenvolvimento pressupõe (...) por um lado, a análise do sistema de condições objetivas, nas quais vive a criança (sua *posição objetiva*) e, por outro, de como a própria criança, devido ao nível de desenvolvimento já alcançado, reage diante destas circunstâncias (sua *posição interna*) (BOZHOVICH, 1976, p. 166, tradução nossa⁹⁶, grifos nossos).

Neste sentido, a pesquisadora reforça que a análise do desenvolvimento a partir desta teoria contempla o

(...) exame da correlação em que se encontram as exigências e as expectativas provenientes do meio e as possibilidades de que a criança dispõe para responder a elas. Precisamente desta correlação surgem aquelas novas necessidades da criança, aqueles desejos e aspirações que constituem o sistema motivacional específico para uma determinada idade, que determina, por sua vez, a tendência geral de sua personalidade e sua

⁹⁴ No original: "(...) aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período."

⁹⁵ No original: "(...) posición que ocupa el niño en el sistema de las relaciones sociales accesibles para él, y de su posición interna".

⁹⁶ No original: "El estudio de la situación social del desarrollo presupone (...) por una parte, el análisis del sistema de condiciones objetivas, en las cuales vive el niño (su posición objetiva) y por otra, de cómo el propio niño, debido al nivel de desarrollo ya alcanzado, reacciona ante estas circunstancias (su posición interna)."

vida afetiva interna (BOZHOVICH, 1976, p. 166, tradução nossa⁹⁷).

Assim, uma determinada pessoa ocupa um determinado lugar objetivo em uma determinada sociedade. O lugar que o sujeito ocupa é uma síntese de relações, que pode ser apreendida como um sistema. A autora afirma que

(...) a situação de uma determinada criança se determina por duas condições: em primeiro lugar, *pelos exigências historicamente formadas pelo meio social*, colocadas às crianças de idade correspondente (...) e, em segundo lugar, *pelos exigências colocadas a uma determinada criança pelos que a rodeiam*, partindo das particularidades individuais do desenvolvimento da própria criança e da situação concreta formada em uma família determinada (BOZHOVICH, 1976, p. 137, tradução nossa⁹⁸, grifos nossos).

As etapas do desenvolvimento são um produto histórico e social, determinado por um modo especial de organização das atividades sociais. As exigências que estão direcionadas para uma pessoa que está em determinada etapa do desenvolvimento contém, de maneira menos explícita, as exigências que uma sociedade possui para a sua reprodução. Entretanto, estas determinações sociais mais amplas se materializam apenas na relação do sujeito em desenvolvimento com os outros, e, nesta relação, as necessidades sociais se transformam em exigências para o sujeito. Desta maneira, a posição de aluno não está determinada exclusivamente pelo lugar que a escola ocupa no desenvolvimento da humanidade, mas também pelas condições objetivas desta posição em determinado contexto social. Em geral, são as relações acessíveis para o sujeito e as particularidades que a compõem que qualificam a sua posição em um determinado momento histórico.

Entretanto, a posição objetiva e social que a criança ocupa só pode ser compreendida plenamente em unidade com sua posição interna. Como defende Bozhovich (1976, p. 139, tradução nossa⁹⁹),

⁹⁷ No original: "(...) examen de la correlación en que se encuentran las exigencias y las expectativas, provenientes del medio y las posibilidades de que dispone el niño para responder a ellas. Precisamente de esta correlación surgen aquellas nuevas necesidades del niño, aquellos deseos y aspiraciones que constituyen el sistema motivacional específico para una edad dada, que determina a su vez la tendencia general de su personalidad y su vida afectiva interna."

⁹⁸ No original: "(...) la situación de un niño dado se determina por dos condiciones: en primer lugar, por las exigencias historicamente formadas por el medio social, planteadas a los niños de la edad correspondiente (...) y en segundo lugar, por las exigencias planteadas a un niño dado por los que lo rodean, partiendo de las particularidades individuales del desarrollo del propio niño y de la situación concreta formada en una familia determinada."

⁹⁹ No original: "(...) aunque el análisis de los factores del desarrollo psíquico hay que comenzarlo partiendo del lugar que el niño en realidad ocupa en el medio, es imposible limitarse sólo a ello pues

(...) ainda que a análise dos fatores de desenvolvimento deve começar partindo do lugar que a criança [o sujeito] realmente ocupa no meio, é impossível se limitar apenas a isso, pois em cada etapa de seu desenvolvimento, a criança já possui determinadas particularidades psicológicas, adquiridas na etapa anterior.

O sujeito, que ocupa uma determinada posição objetiva, de acordo com o desenvolvimento histórico e com as relações sociais acessíveis a ele, não pode ser compreendido abstratamente. A criança ou o adolescente, ao se inserir em uma etapa do desenvolvimento, não tem sua experiência reduzida ao lugar social que caracteriza esta etapa, mas também possui o próprio desenvolvimento psicológico como fator determinante.

O indivíduo é, então, ativo nas relações que estabelece com a realidade e, neste caso, com a posição que objetiva e socialmente ocupa. O desenvolvimento psicológico não apenas permite que a criança perceba o mundo de maneira particular, mas também determina, a partir da consciência, a relação que o sujeito tem com as exigências que lhe são colocadas, com sua posição social. É a partir deste lugar que o sujeito responde, ativamente, às exigências sociais.

Para a autora, os fatores internos, psicológicos, do desenvolvimento são definidos a partir do conceito de posição interna¹⁰⁰. Bozhovich (1976, p. 140, tradução nossa¹⁰¹) define que

a posição interna se forma da atitude que a criança [o sujeito], sobre a base de sua experiência, possibilidades, necessidades e aspirações surgidas anteriormente, adota perante a posição objetiva que ocupa na vida e a que deseja ocupar. Precisamente, esta posição interna condiciona a estrutura de sua atitude em relação à realidade, aos que o rodeiam e a si mesmo, e é através dela que se interpretam, em um momento determinado, as influências provenientes do meio.

A posição interna, nesta passagem, corresponde à totalidade do desenvolvimento psicológico do sujeito em um momento determinado de sua vida. É

en cada etapa de su desarrollo, el niño posee ya determinadas particularidades psicológicas, adquiridas en la etapa anterior."

¹⁰⁰ O trabalho de Lubovsky (2009), um dos continuadores da Teoria da Personalidade, se debruça sobre o conceito de posição interna, visto como uma das contribuições mais significativas de Bozhovich para a Psicologia Histórico-Cultural. Este trabalho pode ser consultado para o aprofundamento da compreensão do conceito e de suas implicações.

¹⁰¹ No original: "La posición interna se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar. Precisamente, esta posición interna condiciona la estructura de su actitud hacia la realidad, hacia los que lo rodean y hacia sí mismo, y es a través de ella que se interpretan en un momento determinado las influencias provenientes del medio."

esta condição que orienta e medeia a relação que o sujeito estabelece, tanto com a realidade objetiva, com o mundo social, quanto consigo mesmo. Além disso, é a partir desta posição interna que o sujeito interage com a realidade de maneira ativa, sendo ambas, a interpretação e a ação, produtos da atividade psicológica do indivíduo.

Entretanto, se a posição interna pode ser compreendida enquanto uma totalidade, para Bozhovich (1976, 2022), as necessidades e as aspirações ocupam um lugar privilegiado nesta dinâmica. A autora afirma que

(...) é precisamente a correlação das exigências externas com as possibilidades e as necessidades da própria criança [sujeito] o que constitui o elo central e determina o seu desenvolvimento posterior (BOZHOVICH, 1976, p. 140, tradução nossa¹⁰²).

“O estudo da ‘posição interna’ [dá a possibilidade] de compreender o sistema de suas próprias [do sujeito] necessidades e aspirações” (BOZHOVICH, 1976, p. 141, tradução nossa¹⁰³). Isso porque as exigências sociais

engendram nas crianças necessidades e desejos específicos para cada idade, mas que são sempre sociais por sua origem e conteúdo, e estão dirigidos à realização daqueles objetivos e tarefas que a sociedade apresenta às crianças de cada idade determinada e cuja realização *lhe asseguram uma valorização positiva* pela sociedade e, portanto, *um lugar determinado* entre as crianças e os adultos circundantes (BOZHOVICH, 1965, p. 35, tradução nossa¹⁰⁴, grifos nossos).

Entendemos, então, que uma necessidade e uma aspiração que se tornam propriedade do sujeito não perdem sua referência social, que é sua origem. A posição interna tem como ponto de partida e como ponto de chegada esta necessidade produzida socialmente, que se apresenta para o sujeito por meio das pessoas que fazem parte do seu entorno social. Como ponto de partida, é produzido e incorporado no sujeito o desejo de ocupar determinada posição social, que apresenta suas características particulares. Enquanto ponto de chegada, a posição interna está determinada pela possibilidade de satisfação da necessidade pelo meio social, isto é,

¹⁰² No original: "(...) es precisamente la correlación de las exigencias externas con las posibilidades y necesidades del propio niño lo que constituye el eslabón central y determina su desarrollo posterior."

¹⁰³ No original: "el estudio de la 'posición interna' la de comprender el sistema de sus propias necesidades y aspiraciones."

¹⁰⁴ No original: "(...) engendran en los niños necesidades y deseos específicos para cada edad, pero que son siempre sociales por su origen y contenido, y por los cuales están dirigidos al logro de aquellos objetivos y tareas que la sociedad presenta a los niños de cada edad determinada y cuya consecución le aseguran una valoración positiva por la sociedad y, por tanto, un lugar determinado entre los niños y adultos circundantes."

pela capacidade que o ambiente tem de assegurar para o sujeito esta posição particular, valorada positivamente¹⁰⁵.

Em cada período do desenvolvimento, emerge um conjunto de novas necessidades para o sujeito em desenvolvimento. As exigências postas nas relações sociais são qualificadas de acordo com o momento do desenvolvimento no qual o sujeito se encontra. A partir dos ideais socialmente construído sobre infância, por exemplo, exige-se que as crianças desenvolvam determinada forma de relação específica para aquela "idade". Estas necessidades, então, são internalizadas pelo sujeito em desenvolvimento e se tornam motor para a sua atividade. Em outras palavras, as necessidades que se tornam propriedade do sujeito em desenvolvimento carregam como referência não apenas as necessidades humanas como um todo, mas as atividades que são particulares para cada período do desenvolvimento.

Embora seja um determinante importante, a valoração da posição social que um sujeito ocupa não é suficiente para a compreensão do desenvolvimento das necessidades¹⁰⁶ e, portanto, da posição interna. Bozhovich (2022, p. 96) defende que "(...) as novas necessidades surgem na criança no processo de desenvolvimento ao adquirir novas formas de conduta e de ação, ao assimilar os elementos já postos pela cultura".

Neste sentido, a posição interna, isto é, o conjunto de necessidades incorporadas pelo sujeito, é também um produto do próprio processo de desenvolvimento, das possibilidades de relação com o meio que o sujeito desenvolve a partir da sua relação com a cultura. Estas necessidades são consequência da

¹⁰⁵ A relação entre o sujeito e o seu entorno, a importância de cada uma das relações que compõe o sistema de relações sociais do sujeito (com a família, com os adultos, com os pares, dentre outros) se transforma ao longo do processo de desenvolvimento e, em cada etapa deste processo, o sujeito apresenta uma tendência a ter como referência a valoração de grupos de indivíduos diferentes (como, para os alunos, se torna cada vez mais importante o lugar que ocupam no coletivo de alunos), como apontamos brevemente em outro momento desta seção. Esta compreensão está incorporada de maneira mais evidente no capítulo 5 deste trabalho e é um fator que demanda atenção.

¹⁰⁶ Quando apresentamos nossa compreensão sobre a personalidade, ressaltamos que nos referimos sempre a uma personalidade de uma pessoa real. É necessário ressaltar que, ao falarmos sobre o "desenvolvimento de uma necessidade", não nos referimos a um fenômeno que desenvolve por si mesmo, mas como parte integrante de uma determinada realidade. Como propriedade social, as necessidades humanas se desenvolvem como produto e condição do desenvolvimento da humanidade, na medida em que os seres humanos produzem meios para a sua satisfação. A satisfação das necessidades nas relações sociais é condição para a produção e reprodução da sociedade, como o desenvolvimento da escrita produz a necessidade de alfabetização para que esta mesma configuração social continue a existir. Da mesma forma, a necessidade que "se desenvolve" no sujeito é produto da relação deste com a realidade social e, neste sentido, não é "a necessidade que se desenvolve", mas o sujeito que desenvolve e vivencia determinada necessidade.

aquisição de uma determinada forma de relação com o mundo, ao mesmo tempo em que é esta mesma forma de relação com o mundo que permite que esta necessidade seja satisfeita.

Assim, quanto mais o sujeito se desenvolve, quanto mais necessidades fazem parte de sua posição interna e de sua esfera motivacional, mais complexas se torna a rede de necessidades e motivos que compõem um ato. É neste sentido que a personalidade é um produto complexo do desenvolvimento psicológico, na medida em que sintetiza estas relações em um nível cada vez mais desenvolvido. O desenvolvimento e a formação da personalidade, portanto, depende de uma organização social que proporcione para cada indivíduo os meios para a satisfação de suas necessidades, produzindo o enriquecimento da experiência humana individual e coletivamente. Trata-se não apenas do "ensino" de determinados valores que podem contribuir para o desenvolvimento de uma determinada tendência da personalidade, mas de uma reorganização da própria experiência humana que potencialize a emergência de novas formas de se colocar no mundo.

Retomando, a personalidade é produto da síntese entre as exigências sociais, externas ao sujeito e a sua posição interna. Enquanto a posição social é uma produção histórica e, ao mesmo tempo, se expressa nas relações que as pessoas estabelecem com o sujeito; a posição interna é resultado da totalidade das relações que um sujeito é capaz de estabelecer com a realidade, sendo a esfera das necessidades e dos motivos seu eixo central.

Uma necessidade social não se transforma direta e automaticamente em uma necessidade do sujeito, da mesma forma em que o indivíduo não é produto imediato da sociedade da qual faz parte. O sujeito transforma em necessidade interna apenas aquelas que, por um lado, são acessíveis a eles e fazem parte das exigências do entorno e, por outro, são capazes de serem satisfeitas, fator que está condicionado tanto pelo nível de desenvolvimento do sujeito, quanto pelas condições de acesso aos produtos da cultura. Ambos os processos, a produção e a satisfação de uma necessidade que se torna uma propriedade do indivíduo, são, portanto, socialmente determinados, ainda que adquiram, em determinado momento, relativa autonomia e determinação particular.

O fio condutor para o desenvolvimento da personalidade é a internalização dos modos de comportamento socialmente determinados, cristalizados sob a forma de

valores. Neste sentido, quando mencionamos a relação dialética entre a posição objetiva e a posição interna do sujeito, ressaltamos que estes lugares são socialmente valorados. Cabe a nós, então, entendermos que, por um lado, os adultos apresentam ao sujeito em desenvolvimento determinadas exigências que lhe garantem algum grau de reconhecimento (valor) e, por outro, o sujeito internaliza estas exigências e passa a ter sua vida afetiva determinada pelos valores que incorporou. Nesta tensão, a personalidade se realiza e, ao mesmo tempo, encontra possibilidades para sua transformação; uma vez que as exigências colocadas pelas pessoas se tornam exigências internas e, ainda que sejam mais estáveis, são passíveis de mudanças, seja por novas exigências ambientais ou por alterações internas.

O desenvolvimento de cada ser humano em personalidade depende de um processo longo e contínuo de sucessivas transformações qualitativas e dialéticas do psiquismo como consequência da apropriação dos produtos e formas de comportamento conquistados pela humanidade. Apresentamos, então, no próximo capítulo, a expressão do desenvolvimento da personalidade em períodos, de acordo com as hipóteses de Bozhovich.

5. A PERIODIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro.

Sabendo que não vou ver o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente para não enganar a ninguém: principalmente aos que sofrem na própria vida, a garra da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se - muito mais sofredamente - na primeira e profunda pessoa do plural.

(Thiago de Mello)

Segundo a definição de L. I. Bozhovich, uma pessoa se desenvolve como personalidade apenas em um momento tardio da ontogênese, especificamente quando se atinge a idade adulta. Tal desenvolvimento é marcado não apenas por mudanças ou acúmulos quantitativos das propriedades da personalidade, mas por transformações qualitativas no processo de desenvolvimento. Para a autora, o desenvolvimento da personalidade pode ser apreendido a partir de diferentes períodos¹⁰⁷, cada qual com sua própria dinâmica afetivo-cognitiva e, portanto, com suas próprias particularidades (BOZHOVICH, 1976, 2004b).

Assim, em cada período do desenvolvimento, o sujeito apresenta uma forma peculiar de vivenciar suas relações, de compreender a si mesmo, de apreender as dinâmicas das relações sociais; conferindo a ele limites e possibilidades de atuação no mundo. O ápice do desenvolvimento da personalidade se expressa na capacidade do indivíduo de agir intencionalmente, de acordo com seus próprios desejos e

¹⁰⁷ Nas traduções para o inglês e espanhol, os termos utilizados se referem a “etapas” do desenvolvimento. Concordamos com Pasqualini (2020) quando afirma que o termo “período” ou “periodização” contribui para a superação da concepção “etapista” do desenvolvimento, que o entende como um processo natural e de fácil delimitação. A periodização, em oposição a ideia de etapa, demanda uma compreensão das transformações enquanto processos.

finalidades, formados a partir da apropriação da realidade socialmente construída e mediada e de si mesmo como ser socialmente determinado.

Nesta seção, apresentamos as principais contribuições da autora acerca de uma possível periodização do desenvolvimento da personalidade. Para tanto, buscamos caracterizar cada momento deste desenvolvimento como uma síntese da relação entre a posição objetiva e a posição interna do sujeito, que tem como resultado uma nova estrutura da personalidade, que se expressa como uma nova forma de relação com a realidade, com os outros e consigo mesmo.

Entretanto, antes de apresentar os dados e a compreensão geral dos períodos da formação da personalidade em Lídia I. Bozhovich, consideramos importante introduzir a noção geral de periodização na Psicologia Histórico-Cultural, considerando as especificidades que a diferenciam de outras teorias do desenvolvimento. Isso porque a compreensão de qualquer estudo sobre os períodos do desenvolvimento depende da compreensão total dos processos de desenvolvimento do sujeito.

5.1 As especificidades da periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural

Pasqualini (2020), Abrantes e Eidt (2019) defendem que a compreensão adequada da periodização histórico-cultural do desenvolvimento depende da compreensão dos princípios do método materialista histórico-dialético que a sustentam. O apego aos resultados (os períodos do desenvolvimento), desconsiderando os processos de sua apreensão (o método marxista, seus princípios filosóficos e políticos) teria como resultado o esvaziamento da teoria do desenvolvimento, pois subtrai de seu conteúdo a sua própria lógica de constituição.

Neste sentido, Pasqualini (2020) afirma que a compreensão das características particulares de cada período do desenvolvimento não é suficiente, sendo necessária a apreensão do movimento lógico das categorias que embasam a construção da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. A autora defende que o estudo dos períodos do desenvolvimento a partir do método materialista histórico-dialético, não se propõem apenas como a “descoberta de novas etapas” do desenvolvimento, mas contém uma nova forma de pensar o desenvolvimento humano.

Como defendemos anteriormente, o grande diferencial da teoria histórico-cultural do desenvolvimento está na compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo histórico (SHUARE, 2017; TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2019). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento mantém este princípio e sugere que cada momento do desenvolvimento apresenta particularidades que estão determinadas pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Neste sentido, esta periodização se contrapõe a ideia de fases naturais universais válidas para qualquer ser humano em qualquer contexto (ABRANTES; EIDT, 2019; PASQUALINI, 2020).

Porém, podemos entender que

a negação da existência de fases naturais do desenvolvimento determinadas pela maturação do organismo não significa, porém, abdicar da noção de “fase” na explicação do desenvolvimento psíquico. (...) O psiquismo passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias. A questão que se coloca é que *a existência dessas “fases” não é decorrência exclusiva ou direta da maturação do organismo* (...) (PASQUALINI, 2020, p. 67, grifos nossos).

Em síntese, as características de cada período do desenvolvimento estão determinadas pelas particularidades históricas do desenvolvimento da humanidade. A constatação da adolescência como um período do desenvolvimento construído historicamente a partir da necessidade de adiamento do ingresso dos sujeitos no trabalho produtivo na sociedade industrial (BOCK, 2004) ou a compreensão da infância como um período particular do desenvolvimento a partir da possível desvinculação das crianças das atividades produtivas (ELKONIN, 1998) demonstram que a compreensão de cada “fase” do desenvolvimento ultrapassa as explicações exclusivamente biológicas.

O processo de desenvolvimento, social em essência, está determinado pela tensão entre o sujeito e as relações sociais. Trata-se do princípio dialético da contradição, da unidade como luta de contrários (PASQUALINI, 2020). De um lado, a sociedade, organizada de determinada forma, coloca para os sujeitos em desenvolvimento diferentes exigências – como a apropriação do conhecimento científico, no caso das crianças e adolescentes em processo de escolarização – como condição para a participação social¹⁰⁸. Do outro, ao participar destas atividades e

¹⁰⁸ É importante considerar as críticas que alguns autores, como Duarte (2006), Abrantes e Eidt (2019), têm realizado no sentido de que a inserção nas relações sociais não são, necessariamente, humanizadoras. Isso porque a sociedade capitalista nos coloca a constante tensão entre humanização-

relações, a criança desenvolve novas propriedades psicológicas e, conseqüentemente, novas possibilidades de ação.

A tensão entre sujeito e sociedade é vivida pelo ser humano em desenvolvimento como um conflito entre as propriedades psicológicas desenvolvidas e as propriedades psicológicas que são exigidas para que assuma sua nova posição social. A criança ou adolescente, ao se deparar com novas exigências sociais, são instigados a desenvolver novos recursos psicológicos ou a aprimorá-los – recursos estes que são condição para a realização plena de uma determinada atividade, mas que não estão presentes no sujeito de antemão. O sujeito em desenvolvimento não é uma “folha em branco” e reage a estas exigências a partir das propriedades psicológicas das quais dispõem, como consequência de outros processos de desenvolvimento anteriores ou como aparato psicológico herdado por processos evolutivos da espécie humana (PASQUALINI, 2020).

Pasqualini (2020, p. 74, grifos nossos), com base em L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, defende que “cada período estável do desenvolvimento é caracterizado por uma dada *contradição central*”. Desta forma, as particularidades de cada momento do desenvolvimento não se expressam apenas pelo conjunto de habilidades e propriedades que a criança ou o adolescente adquirem naquele período, mas do movimento que permite que este desenvolvimento seja alcançado. A tensão e a contradição garantem o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, é este movimento que qualifica cada período do desenvolvimento humano (PASQUALINI, 2020) – afinal, o objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento não é o período do desenvolvimento em si, mas o ser humano em processo de desenvolvimento.

A compreensão deste processo exige a superação de uma interpretação linear sobre o desenvolvimento, ou seja, da visão hegemônica na qual cada etapa tem um momento definitivo de encerramento e início associado à idade e que o processo de desenvolvimento é apenas progressivo, pois se refere ao acúmulo quantitativo de experiências. Neste sentido, Vigotski e continuadores defendem o processo de desenvolvimento não apenas como processo evolutivo, mas também revolucionário. Pasqualini (2020, p. 70-71, grifos nossos) afirma que:

alienação e, neste sentido, não apenas nos apropriamos dos produtos do desenvolvimento histórico da humanidade, mas também, em certa medida, nos alienamos deles – contradição na qual nos tornamos pertencentes ao gênero humano ao mesmo tempo em que nos afastamos dele.

Na perspectiva dialética (...), evolução e revolução são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, que se pressupõem reciprocamente. Mudança quantitativa (evolução) e mudança qualitativa (revolução) são as duas formas que assume o movimento da realidade. (...) o desenvolvimento do psiquismo é um processo que se caracteriza pela *alternância entre períodos estáveis e períodos críticos*.

Como já apresentamos, cada período do desenvolvimento apresenta particularidades específicas, isto é, qualidades que o definem. Se em cada momento do desenvolvimento a criança ou o adolescente têm uma maneira particular de se relacionar com a realidade, isso significa que, entre um período e outro, o psiquismo desta mesma criança ou adolescente passou por transformações qualitativas. A transição entre os períodos estáveis do desenvolvimento é marcada por períodos de ruptura, momentos de transformação críticos e revolucionários.

As crises do desenvolvimento¹⁰⁹, que caracterizam esta transição, se dão como “expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu” (PASQUALINI, 2020, p. 72). A mudança de um período para o outro é um processo que é, ao mesmo tempo, construtivo – porque o sujeito se depara com a necessidade de desenvolver novos recursos para assumir plenamente a posição na qual é inserido – e destrutivo – porque o sujeito se depara com a insuficiência dos recursos desenvolvidos até o momento e, em certa medida, deve regredir determinados aspectos de seu psiquismo para dar lugar a outros.

O caráter revolucionário das mudanças se dá por determinações externas e internas do sujeito em desenvolvimento. Por um lado, há mudanças objetivamente abruptas e significativas diante das quais a criança ou adolescente deve responder, como no caso do ingresso na escola, em que a criança amplia significativamente sua possibilidade de se relacionar com outras pessoas e de se apropriar dos produtos do gênero humano, especialmente dos conhecimentos científicos. Por outro, o próprio desenvolvimento psicológico também é capaz de produzir uma grande transformação na relação do sujeito com a realidade, como no caso da apropriação da linguagem, que permite que a criança amplie significativamente sua capacidade de comunicação

¹⁰⁹ É importante reforçar que, para Vigotski, as crises do desenvolvimento são inevitáveis, mas suas manifestações sintomáticas podem ser evitadas. Outros autores, como Bozhovich e Leontiev defendem que as rupturas são necessárias, mas as crises – interpretadas como um momento no qual o sujeito apresenta um nível significativo de sofrimento ou de comportamentos vistos como inadequados – não o são. Para Bozhovich (2004c, p. 55, tradução nossa), as crises do desenvolvimento são: “o resultado da frustração dos novos motivos desenvolvidos pela criança, que emergem no final de cada período do desenvolvimento como resultado do desenvolvimento de novas estruturas basilares da personalidade”.

e compreensão do mundo.

As transformações que ocorrem no processo de desenvolvimento são revolucionárias porque cada nova atividade e função psicológica desenvolvidas transformam o sujeito em sua totalidade. Pasqualini (2020, p. 82, grifos nossos) explica que

(...) cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa que envolve a *reestruturação do psiquismo como um todo* (...). A nova estrutura da consciência conquistada em cada período significa que a criança percebe de maneira distinta tanto a realidade externa quanto a sua vida interior, o que engendra uma relação qualitativamente diferente da criança com o mundo a cada novo período do desenvolvimento.

Por fim, além da compreensão de que a passagem de um momento do desenvolvimento a outro é determinada por uma transformação revolucionária e de que cada um destes momentos apresenta particularidades que o diferenciam, não podemos compreender o processo de desenvolvimento como um salto indeterminado entre um período e outro. Cada momento do desenvolvimento se relaciona com o outro, tanto na relação com o período anterior, quanto com o período que está por vir.

Para Pasqualini (2020, p. 77), “a transição entre períodos do desenvolvimento configura um processo de *superação* (...). Na perspectiva da lógica dialética, aquilo que é superado é ao mesmo tempo negado, conservado e transformado”. Assim, as atividades e as funções psicológicas que se desenvolvem mais intensamente em determinado momento do desenvolvimento não deixam de existir em períodos posteriores. A mudança de um período para o outro não é a simples substituição de um modo de agir, sentir e pensar por outro modo de agir, sentir e pensar, mas um processo de reorganização completo da vida psicológica.

Em síntese, o sujeito se desenvolve psicologicamente porque está inserido em uma sociedade que organiza a atividade humana a partir de princípios do desenvolvimento, como os conceitos de infância e adolescência. Para participar das relações especificamente humanas, o sujeito em desenvolvimento é instigado a desenvolver novas formas de relação com a realidade. Na ontogênese, o desenvolvimento se expressa em períodos específicos, com características que lhe são particulares. A transição entre um período e outro está determinada por um processo revolucionário, de transformação qualitativa, momento conhecido como crise do desenvolvimento, na qual o sujeito não apenas adquire novas habilidades ou recursos psicológicos, mas reorganiza a totalidade de sua vida psicológica.

Seguindo os princípios que sustentam a periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural, identificamos que este é um processo dinâmico e histórico. Conhecer estas propriedades nos permite compreender que a periodização histórico-cultural do desenvolvimento não é uma simples constatação de etapas supostamente universais e naturais do desenvolvimento, que existem independentemente do contexto nos quais estão inseridas. Pelo contrário, é a historicidade e as relações sociais que determinam o desenvolvimento. Assim, embora tenha como base pesquisas cientificamente orientadas e se apoie em dados objetivos, a periodização histórico-cultural do desenvolvimento está mais próxima de uma apresentação das possibilidades de desenvolvimento organizadas em períodos, uma vez que tal desenvolvimento é condicionado social e historicamente.

Entende-se, portanto, que estes períodos do desenvolvimento não estão dados desde o nascimento do ser humano. Pelo contrário, para se efetivar, depende de mediações socialmente construídas. Considera-se, então, as condições concretas nas quais este desenvolvimento ocorre e, em nosso caso, entende-se que as contradições presentes na sociedade capitalista se expressam também nos processos de desenvolvimento – o que inclui o impedimento ou a limitação da vivência destes períodos de acordo com as condições às quais o sujeito em desenvolvimento se encontra.

Entretanto, como já mencionamos, não se trata de uma simples constatação daquilo que está posto, mas, fundamentalmente, de um projeto ético e político de desenvolvimento (ABRANTES; EIDT, 2019; PASQUALINI, 2020). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento tem como base o desenvolvimento de cada sujeito em suas máximas possibilidades a partir de cada momento histórico – o que tem como principal expressão, dentro do marxismo, a formação omnilateral do ser humano. Assim, cada período do desenvolvimento representa uma possibilidade peculiar do sujeito de se desenvolver, ou seja, de se apropriar singularmente daquilo que a humanidade conquistou coletivamente: um projeto essencialmente político pelo qual se deve lutar para se materializar, um desenvolvimento que existe apenas na medida em que nos organizamos para que exista.

5.1.1 A periodização do desenvolvimento da personalidade em Bozhovich: algumas particularidades

Apresentados os princípios gerais que sustentam a periodização do desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural, é importante considerar os diferentes produtos das pesquisas orientadas pela teoria. Atualmente, duas teorias da periodização do desenvolvimento têm tido destaque nas pesquisas brasileiras: a proposta de L. S. Vigotski e as proposta dos autores da teoria da atividade, especialmente A. N. Leontiev e D. B. Elkonin.

Ambas as teorias seguem os princípios apresentados até o momento. Além disso, elaboram o desenvolvimento a partir de três épocas do desenvolvimento: a *primeira infância*, composta pelo primeiro ano de vida e primeira infância, a *infância*, composta pela idade pré-escolar e idade escolar, e a *adolescência*, composta pela adolescência inicial e adolescência. Entretanto, a ênfase de cada uma das teorias da periodização as diferencia em alguns aspectos.

De maneira geral, as pesquisas de Vigotski (1996b) têm como base a situação social de desenvolvimento da criança e estabelece que cada idade apresenta uma tensão específica entre a posição social que a criança ou adolescente ocupa e as suas possibilidades de responder a esta mesma posição. A capacidade do sujeito em desenvolvimento de intervir na realidade social, por sua vez, está determinada por seu desenvolvimento psicológico, que tem como principal expressão, em Vigotski, na possibilidade de compreender a realidade.

Entendendo o psiquismo como uma estrutura interfuncional, na qual o desenvolvimento de uma função psicológica (parte) altera o desenvolvimento psicológico como um todo (totalidade), Vigotski propõe que em cada etapa do desenvolvimento, uma função psicológica se torna dominante, como consequência da interação do sujeito com a realidade social. É a relação hierárquica entre as funções e a posição de dominância que permite que determinadas funções se desenvolvam de maneira mais significativa em determinados períodos. Além disso, é por meio deste processo que cada função se diferencia e se especializa, ao mesmo tempo em que mantém relação com a totalidade psicológica (PRESTES; TUNES, 2018).

Nesta relação, cada etapa do desenvolvimento teria como resultado, a partir da superação da tensão entre a posição social e o nível de desenvolvimento psicológico

do sujeito, uma neoformação, isto é, uma nova qualidade psicológica que se forma e que possibilita ao sujeito intervir de maneira mais consciente na realidade. As neoformações são, portanto, propriedades particulares do psiquismo determinadas tanto pela relação do sujeito com a realidade social, quanto pela própria dinâmica do desenvolvimento psicológico enquanto sistema interfuncional estruturado hierarquicamente (VIGOTSKI, 1998).

A periodização do desenvolvimento a partir dos trabalhos de A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, por outro lado, contém especificidades importantes de serem consideradas. Os autores defendem a tese geral, segundo a qual a atividade é a “unidade molar (...) da vida do sujeito corporal e material” (LEONTIEV, 2021, p. 103) e, a partir desta compreensão, defendem que a periodização do desenvolvimento do psiquismo deve ter como base a periodização do desenvolvimento da atividade. Isso porque, para Leontiev (1978) e Elkonin (2017), não é apenas a posição social ou o psiquismo que movimentam o desenvolvimento do sujeito, mas justamente o conjunto de relações – intervenções que, em geral, estão expressas no conceito de atividade¹¹⁰ – que este estabelece com a realidade.

Para Elkonin (2017), cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade-guia ou atividade dominante. A atividade-guia é aquela atividade que tem a maior capacidade de desenvolver o psiquismo da criança ou adolescente em determinado período de sua vida. Em sua relação com a realidade social, o sujeito se insere em diversas atividades, entretanto, determinadas atividades se tornam mais significativas para o desenvolvimento do sujeito: trata-se das atividades mais qualificadas – desenvolvidas socialmente – que permitem que o sujeito se aproprie da realidade social a qual pertence a partir do lugar que ocupa e de suas possibilidades de atuação.

Defende-se, ainda, que a periodização do desenvolvimento tem como qualidade a alternância da ênfase entre a apropriação do mundo dos objetos e a apropriação das relações sociais – ainda que não seja possível uma divisão objetiva entre um momento e outro da realidade (ELKONIN, 2017). O sujeito se desenvolve em unidade entre afeto e intelecto, entretanto, em cada período, a orientação para cada um destes polos terá mais ou menos ênfase. O desenvolvimento do psiquismo

¹¹⁰ Para o aprofundamento no conceito de atividade na teoria de Leontiev, sugerimos a leitura do terceiro capítulo de *Atividade, Consciência e Personalidade* (LEONTIEV, 2021).

é visto como produto e como determinante da atividade do sujeito, uma vez que é a partir da atividade que o sujeito desenvolveria sua consciência e personalidade, ao mesmo tempo em que o faz a partir de uma consciência e personalidade em desenvolvimento (ELKONIN, 2017; LEONTIEV, 2021, 1978).

Temos, então, duas compreensões da periodização do desenvolvimento com base na Psicologia Histórico-Cultural, que contém os mesmos princípios, mas que possuem expressões diferentes – sendo importante mencionar que, atualmente, há diversos esforços em compreender as possíveis relações entre uma periodização e outra, uma vez que suas diferenças não significam a exclusão de uma ou outra teoria. Dito isso, nos questionamos: onde a periodização do desenvolvimento da personalidade de Lídia Bozhovich se insere? Há alguma particularidade desta teoria em relação às demais?

Defendemos, anteriormente, que o trabalho científico da autora não deve ser visto como uma continuação direta e linear da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, ainda que tenha como principal base os seus trabalhos. Ainda nesta direção, compreendemos que sua teoria da periodização do desenvolvimento não é uma cópia, tampouco uma continuação de nenhuma das duas teorias que apresentamos brevemente. Bozhovich desenvolve uma teoria qualitativamente diferente de periodização, especialmente por ter como objeto de análise – e uma compreensão específica sobre – a personalidade e não o desenvolvimento psicológico como um todo (como nos parece ser o caso de Vigotski) ou o desenvolvimento da atividade (como é o caso dos teóricos da atividade).

Em nossa pesquisa, percebemos dois momentos em que a autora propõe de maneira explícita uma periodização do desenvolvimento da personalidade: em *La personalidad y su formación en la edad infantil* (BOZHOVICH, 1976), publicado pela primeira vez em 1968 e na trilogia de artigos *Developmental Phases of Personality Formation in Childhood*¹¹¹ (BOZHOVICH, 2004b, 2004c, 2004d), publicados originalmente em 1979-80. Há diferenças significativas entre ambas as propostas, não tanto pelos períodos do desenvolvimento que a autora apresenta, mas pela compreensão da personalidade que a autora pôde desenvolver em seus estudos, que

¹¹¹ Como já mencionamos no capítulo 2, há duas traduções para esses textos. Para a nossa pesquisa, utilizamos as traduções para o inglês, em detrimento das traduções para o espanhol, uma vez que esta última representa uma tradução incompleta, enquanto a tradução para o inglês contempla os três volumes publicados originalmente em russo.

se expressa tanto no seu entendimento de como o desenvolvimento se dá, assim como em seu conteúdo.

Em um primeiro momento, ainda que a autora já defendesse a personalidade como uma estrutura qualitativamente distinta do psiquismo, sua periodização do desenvolvimento da personalidade teve como base uma compreensão da personalidade mais próxima da noção de “totalidade psicológica” do que de estrutura psicológica com determinadas particularidades. Neste sentido, Bozhovich (1976), por meio de ampla revisão de literatura e dos próprios estudos, não apresenta, necessariamente, as transformações da personalidade, mas do psiquismo como um todo.

Posteriormente, a compreensão da personalidade como uma estrutura psicológica superior, com particularidades que a caracterizam, encontra maior expressão na periodização da formação da personalidade desenvolvida pela autora (BOZHOVICH, 2004b, 2004c, 2004d). Bozhovich (2004b) diferencia o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do estudo de sistemas integrativos mais complexos – como no caso da personalidade. Para a autora, estas estruturas são sínteses profundas das funções psicológicas superiores e não possuem sua versão elementar correspondente – como seria a relação entre atenção involuntária e atenção voluntária, por exemplo.

Na definição de Bozhovich (1976, 2004b), a personalidade enquanto uma estrutura psicológica se torna uma propriedade do sujeito em um momento tardio da ontogênese – se desenvolve plenamente apenas na vida adulta – e permite com que ele atue na realidade social de maneira estável e intencional. Para desenvolver uma teoria da periodização do desenvolvimento da personalidade, então, a autora tem como base o estudo do “(...) sistema funcional que permite que uma pessoa controle conscientemente o seu comportamento” (BOZHOVICH, 2004b, p. 37, tradução nossa¹¹²), particularmente o desenvolvimento da volição e da motivação.

Entretanto, até que o sujeito seja capaz de dirigir o seu próprio comportamento de maneira consciente e voluntária, percorre um longo caminho de desenvolvimento, permeado por diversas transformações (BOZHOVICH, 2004b). Ainda assim, esta afirmação também não exclui o fato de que o sujeito em desenvolvimento atua sobre a realidade e possui, a partir de determinados limites, a capacidade de interagir com

¹¹² No original: “(...) the functional system that enables a person to consciously control his behavior.”

esta mesma realidade de maneira relativamente intencional e consciente. Neste sentido, cada período de desenvolvimento da personalidade pode ser qualificado como um conjunto particular de limites e possibilidades de interação voluntária com a realidade social. Em nenhum momento do desenvolvimento, portanto, o sujeito é completamente passivo ou alheio à realidade, entretanto, o caráter ativo do sujeito se requalifica a partir de cada período, na medida em que a criança ou adolescente se apropria cada vez mais do desenvolvimento cultural da humanidade e dos seus próprios processos psicológicos.

A autora define que, em cada momento, o sujeito apresenta uma forma específica de interação, uma síntese da relação entre a posição interna e a posição social do sujeito. Enfatizando o papel da volição no comportamento humano, Bozhovich (2004b, p. 38, tradução nossa¹¹³) defende que todo período do desenvolvimento “(...) inclui certos componentes afetivos e, portanto, possui sua própria força motivacional”. O sujeito vivencia simultaneamente diversas necessidades e motivos ao interagir com a realidade e é a estrutura hierárquica entre estes motivos que caracteriza a personalidade em desenvolvimento. Neste sentido, ainda que esteja diante de diversos motivos coexistentes, a cada período do desenvolvimento da personalidade, determinado motivo se torna dominante e orienta as possibilidades de ação do sujeito em desenvolvimento (BOZHOVICH, 2004b).

Bozhovich (2004b), seguindo a tradição de Vigotski e Elkonin, entende que o desenvolvimento da personalidade é caracterizado pela alternância entre períodos de relativa estabilidade e períodos críticos. O período crítico é uma característica do desenvolvimento e se refere ao momento de transição entre um período e outro, motivado essencialmente por uma nova necessidade socialmente construída e por um novo motivo de intervir na realidade desenvolvido pelo sujeito. Entretanto, a autora defende que esta transformação se torna um sofrimento ou uma dificuldade apenas se um determinado ambiente não é capaz de oferecer recursos para a satisfação ou suprime ativamente as novas necessidades desenvolvidas pelo sujeito como consequência dos sistemas psicológicos adquiridos.

Para a autora, a personalidade é compreendida como uma síntese entre os aspectos intelectuais, volitivos e emocionais, uma vez que estas dimensões do psiquismo não existem isoladamente, mas apenas em referência a uma

¹¹³ No original: “(...) includes certain affective components, and thus has its own motivational force.”

personalidade, que as integra e mobiliza. Cada período do desenvolvimento da personalidade é marcado pela aquisição de determinados sistemas psicológicos – na interação afetivo-intelectual-volitiva – que permitem que o sujeito vivencie a si mesmo e interaja com a realidade social de maneira qualitativamente distinta. A nova estrutura adquirida como resultado das interações do sujeito com a realidade se torna, então, o ponto de partida para o próximo momento do desenvolvimento, uma vez que é partir desta nova posição interna que responde à sua posição social (BOZHOVICH, 2004b).

Há, ainda, alguns princípios que aparecem de maneira implícita na teoria de Bozhovich. Em primeiro lugar, a autora aprofunda a compreensão da determinação social do desenvolvimento ao perceber que, em determinados momentos, o sujeito está mais sensível a determinadas relações sociais – como os cuidadores, os pares, os professores etc. Trata-se de uma compreensão importante diante de outras teorias que estabelecem de maneira indiferenciada que a fonte do desenvolvimento é a relação com o adulto. Amplia-se para a ideia de que a relação com os pares se torna especialmente significativa em determinados períodos do desenvolvimento. Entretanto, reforçamos que, ainda que uma criança ou adolescente tenha como relação mais significativa para o seu desenvolvimento outra criança ou adolescente, o fazem a partir de um mundo cultural, que tem sua expressão mais desenvolvida nas atividades do mundo adulto.

Outro princípio relevante está no fato de que a cada período do desenvolvimento, como consequência da aquisição de novas possibilidades de interação com a realidade, a personalidade (em formação) se torna cada vez mais determinante do comportamento e do desenvolvimento do sujeito. Se a superação de cada momento do desenvolvimento tem como consequência a aquisição de um sistema psicológico que permite que o sujeito interaja com a realidade de maneira qualitativamente distinta, o sujeito, conforme adquire novas propriedades psicológicas, se torna mais capaz de intervir sobre os seus próprios processos. Como mencionamos, a relação entre posição objetiva e posição interna se mantém, entretanto, a possibilidade de ação do sujeito qualifica esta relação que, em um primeiro momento, é marcada por uma relativa passividade até que se torne, diante de sucessivas transformações, uma relação voluntária.

Retomamos, então nossa pergunta: há algum diferencial da teoria da periodização do desenvolvimento da personalidade de Bozhovich em relação às

outras teorias da periodização com base na Psicologia Histórico-Cultural? Entendemos que sim, e esta diferença se encontra no objeto de estudo da autora e na sua compreensão particular sobre o conceito de personalidade como uma estrutura que possibilita a ação voluntária do sujeito, o que faz com que cada período do desenvolvimento seja compreendido a partir do lugar em que o sujeito se encontra em seu processo de aquisição da possibilidade de determinar o seu próprio comportamento.

Neste sentido, Bozhovich, ao propor uma periodização do desenvolvimento da personalidade, enfatiza os processos segundo os quais o sujeito se apropria de seus próprios processos psicológicos. Temas como o sistema egóico, a autoavaliação e a autoconsciência são fundamentais para a construção de sua teoria e passam a ser organizados de acordo com os seus respectivos períodos de desenvolvimento. Trata-se da tentativa de se compreender de como, em cada momento do desenvolvimento, o sujeito se vivencia a si mesmo e como expressa sua personalidade em relações reais e, por outro lado, como a organização das relações sociais produz ou potencializa o desenvolvimento de determinadas estruturas características da personalidade. A autora conclui que

(...) quanto mais alto é o nível de desenvolvimento da personalidade, mais livre a criança se torna e a formação da personalidade ocorre na medida em que o sujeito se adapta às demandas do ambiente e sob as condições da atividade criativa constante direcionada à reestruturação tanto do ambiente, quanto de si mesmo (BOZHOVICH, 2004d, p. 87, tradução nossa¹¹⁴).

Por fim, se qualquer teoria da periodização com base na Psicologia Histórico-Cultural contém um projeto de desenvolvimento – e não apenas uma constatação de um desenvolvimento supostamente natural e universal – a teoria de Bozhovich teria uma proposta ética e política: a luta pelo desenvolvimento de cada ser humano em sua capacidade de agir voluntariamente sobre a realidade socialmente construída; o desenvolvimento da capacidade de cada um de determinar o próprio comportamento e desenvolvimento; a busca pela possibilidade dos sujeitos de agir criativamente, não apenas como reprodutores da realidade e da sociedade, mas como criadores; a procura pelo desenvolvimento de sujeitos que sejam capazes de se motivar a partir

¹¹⁴ No original: "(...) the higher the level of development of his personality, the freer the child becomes, and that the formation of personality occurs as the individual adapts to the demands of the environment and under the conditions of constant creative activity directed at restructuring both the environment and himself."

de valores coletivos, não por serem obrigados, mas por o desejarem; enfim, a luta para que cada sujeito seja cada vez mais diferenciado e livre, entendendo que a liberdade e a diversidade são conquistas coletivas.

Explicitadas as considerações acerca das especificidades da teoria da periodização a partir das particularidades da Psicologia Histórico-Cultural e do trabalho da autora, apresentamos, então, a periodização do desenvolvimento da personalidade em Bozhovich, divididas em seções de acordo com cada período do desenvolvimento.

5.2 Primeiro ano de vida

O primeiro ano de vida é o primeiro período do desenvolvimento e é parte da primeira infância (BOZHOVICH, 2004b).

A autora se distancia das concepções mais tradicionais da psicologia, ao defender o caráter ativo da criança desde o seu nascimento:

Mesmo nos primeiros dias de vida, um bebê não é meramente um “dispositivo reativo” como os psicólogos do estímulo-resposta reivindicaram, mas um ser com uma *vida psicológica própria*, entretanto, obviamente, ela é muito difusa. Ele já tem as necessidades biológicas primárias (comida, calor e movimento), necessidades psicológicas associadas com o desenvolvimento funcional do cérebro (por exemplo, a necessidade de novas impressões), e, finalmente, existem as necessidades sociais, que se manifestam na necessidade de interação, atenção e suporte de outra pessoa que desenvolvem durante os primeiros anos (BOZHOVICH, 2004b, p. 42, tradução nossa¹¹⁵, grifos nossos).

Os primeiros dias de existência do bebê são caracterizados como um momento de trânsito entre a existência interna e externa. O bebê ainda se encontra biologicamente vinculado à mãe e é a partir dela que encontra a possibilidade de satisfazer as suas necessidades. A autora reforça essa ideia, afirmando que “o recém-nascido representa um ser social apenas em potencial, e que, neste período, vive

¹¹⁵ No original: “Even in the first few days of life, an infant is not merely a ‘reactive device’ as stimulus-response psychologists have claimed, but a being with his own individual psychological life, although of course it is very diffuse. He already has the primary biological needs (food, warmth, movement), psychological needs associated with the functional development of the brain (for example the need for new impressions), and, finally, there are the social needs, which are manifest in the need for interaction, attention, and support of another person that develops during the first years.”

fundamentalmente de reflexos e instintos” (BOZHOVICH, 1976, tradução nossa¹¹⁶, p. 158). Entretanto, ao longo do desenvolvimento, já nos primeiros meses, o bebê passa a se separar não apenas física, mas psicologicamente da mãe – ainda que este conteúdo psicológico permaneça difuso.

Ao defender o desenvolvimento da personalidade, a autora afirma que a satisfação das necessidades psicológicas e sociais, isto é, as necessidades que se formam como produto da inserção da criança na cultura, são tão importantes quanto a satisfação das necessidades biológicas. A autora, a partir das contribuições de Vigotski, defende que “o nascimento põe fim à forma biológica de existência e constitui uma transformação qualitativa a um novo tipo de desenvolvimento da criança: o desenvolvimento social” (BOZHOVICH, 1976, p. 152, tradução nossa¹¹⁷).

Retomamos que, para Bozhovich (1976, 2004b, 2022), a personalidade é um produto histórico do ser humano em sociedade. Assim, a autora defende que as necessidades biológicas não são capazes de explicar o seu desenvolvimento, inclusive porque até as necessidades mais biológicas e instintivas encontram satisfação nas relações com outros sujeitos na culturalmente. Neste caso, o que explicaria o desenvolvimento das motivações da criança não seria a necessidade de alimento (fome) ou a necessidade de manutenção da temperatura corporal, ainda que o bebê necessite destes para sobreviver.

Bozhovich (1976, 2004b) defende que a necessidade especificamente humana e culturalmente determinada desenvolvida pelo bebê no primeiro ano de vida é a *necessidade de novas impressões*¹¹⁸. A autora afirma que esta necessidade se expressa como a “aparição da concentração visual, que modifica todo o seu comportamento e o caráter de suas vivências emocionais” (BOZHOVICH, 1976, p. 155, tradução nossa¹¹⁹). Nestas condições, “a vigília adquire um caráter completamente novo, ativo e dirigido” (BOZHOVICH, 1976, p. 159), sendo, então, o

¹¹⁶ No original: "(...) el recién nacido representa un ser social, sólo potencialmente, y que en este período vive en lo fundamental de reflejos e instintos."

¹¹⁷ No original: "(...) el acto de nacimiento pone fin a la forma biológica de existencia y constituye un tránsito qualitativo a un nuevo tipo de desarrollo del niño: el desarrollo social."

¹¹⁸ É importante mencionar que, em seus textos, a autora oferece uma explicação ainda muito pautada na biologia, defendendo que as novas impressões são uma necessidade do cérebro em desenvolvimento (BOZHOVICH, 1976, 2022)

¹¹⁹ No original: "(...) la aparición de la concentración visual, la que a su vez, cambia toda su conducta y el carácter de sus vivencias emocionales."

motor para a organização – ainda incipiente – da vida psicológica do bebê.

Bozhovich (1976, 2004b) acrescenta que o reconhecimento da existência da necessidade de novas impressões pressupõe o reconhecimento de que o bebê possui experiências afetivas associadas à sua possibilidade de satisfação. Para a autora, as necessidades biológicas (como a fome e a sede) apenas elimina as reações emocionais negativas e cria condições para o surgimento das positivas, mas não as origina. O prazer e a alegria – expressos pela agitação motora, pelo sorriso e balbucio – então, é resultado da satisfação da necessidade de novas impressões. A partir desta relação afetiva, então, o bebê também desenvolve um caráter mais ativo de interação com a realidade, e desenvolve a tendência de buscar ativamente novos estímulos que despertem estas mesmas sensações prazerosas, uma vez que as emoções positivas apresentam como tendência o alcance de algo e não apenas a eliminação das sensações negativas (BOZHOVICH, 1976).

A partir desta constatação, acrescida da compreensão de que a percepção é o fator dominante da consciência neste período, a autora afirma:

(...) a vida psicológica da criança durante o primeiro ano consiste, primeiramente, de *sensações com coloração afetiva* e, posteriormente, de *experiências globalmente afetivas*. Em outras palavras, a consciência do bebê é inicialmente preenchida com componentes afetivos associados com fatores ambientais diretamente percebidos (BOZHOVICH, 2004b, p. 42, tradução nossa¹²⁰, grifos nossos)

O bebê vivencia grandíssimas limitações quanto a possibilidade de satisfação de suas próprias necessidades. Ainda não pôde desenvolver completamente os seus sentidos, não é capaz de orientar conscientemente as partes do seu corpo, não consegue se comunicar com palavras, dentre outros. É neste sentido que toda atividade da criança desta idade é feita por meio da “(...) agência de um adulto ou em colaboração com um adulto” (BOZHOVICH, 2004b, p. 42, tradução nossa¹²¹) e,

como resultado, todas estas necessidades [biológicas e sociais] são incorporadas pelo e focadas no adulto, que fornece os meios pelos quais elas são satisfeitas e o adulto se torna o centro de gravidade de toda a situação diretamente percebida pelo bebê (BOZHOVICH, 2004b, p. 43, tradução

¹²⁰ No original: “(...) the child’s psychological life during the first year consists first of sensations with affective coloration, and then of experiences that are globally affective. In other words, the infant’s consciousness initially is filled with emotional components associated with directly perceived environmental factors.”

¹²¹ No original: “(...) the agency of an adult or in collaboration with an adult.”

nossa¹²²).

Conforme o bebê interage com a realidade mediada e produzida por adultos e, de maneira contrária, os adultos fornecem para a criança meios para a satisfação de suas necessidades, o bebê desenvolve novas funções psicológicas, dentre elas a generalização sensorial e o uso de palavras primitivas para designar objetos. A autora defende que “as necessidades do bebê começam a ser incorporadas (“cristalizadas”) em objetos do ambiente. Como resultado, estes objetos, em si mesmos, adquirem força motivacional” (BOZHOVICH, 2004b, p. 43, tradução nossa¹²³). Quando estes objetos entram no campo perceptivo do bebê – seja por introdução por meio da ação do adulto, seja por algum movimento do bebê – despertam na criança um estado de atividade.

A criança, quando nasce, está em um estado contínuo de impermanência, uma vez que sua relação com a realidade depende de estímulos diretamente perceptíveis. Suas ações se adaptam completamente diante das circunstâncias imediatas, o bebê interage apenas com os objetos que estão imediatamente acessíveis e suas respostas afetivas estão determinadas apenas por estes estímulos no presente. Porém, o bebê está inserido em um contexto cultural desde o seu nascimento. As relações que o adulto estabelece com o bebê estão determinadas por dois aspectos centrais: a presença da comunicação por meio da linguagem e a introdução da criança ao mundo dos objetos socialmente construídos. A apresentação de estímulos artificiais na vida do bebê, faz com que ele desenvolva e satisfaça uma nova necessidade psicológica: a necessidade de novas impressões (BOZHOVICH, 1976, 2022).

Para Bozhovich (1976, 2022), o bebê, ao se deparar com novos estímulos, se torna capaz de concentrar sua atenção e reorganizar sua vivência afetiva, experimentando a sensação de prazer. É a relação com estes novos estímulos que faz com que o bebê seja capaz de superar o imediatismo das exigências biológicas e adiar – de maneira ainda limitada – a satisfação de algumas necessidades biológicas ou de diminuir o incômodo causado por sua insatisfação. Como exemplo, a autora cita que a mudança de ambiente ou a introdução de um jogo pode fazer com que um bebê

¹²² No original: “As a result, all these needs are embodied and focused on the adult who is the means by which they are met and the adult become the center of gravity of every situation directly perceived by the infant.”

¹²³ No original: “(...) the infant’s needs increasingly begin to be embodied (‘crystallized’) in environmental objects. As a result these objects themselves acquire motivational force.”

pare de chorar (BOZHOVICH, 1976).

A constante interação com estímulos artificiais possibilita ao bebê uma nova forma de relação, não mais circunstancial, mas generalizada. Trata-se da capacidade de não apenas experimentar uma sensação imediata que se vincula diretamente com um determinado aspecto perceptível da realidade, presente apenas naquele momento, mas da permanência de determinados afetos relacionados com determinados objetos.

A satisfação da necessidade de novas impressões faz com que a criança entre em um estado de atividade e este motivo adquire caráter de autoimpulsão, ou seja, se transforma em um motivo que se intensifica conforme encontra satisfação e adquire um valor próprio (BOZHOVICH, 2022). Isso não significa, necessariamente, que o bebê está sujeito à uma eterna repetição de estímulos. Pelo contrário, se a constância e a repetição de estímulos permitem que o bebê desenvolva maior coerência de seus sentimentos, a diversificação de estímulos reforça este desenvolvimento: o bebê não mais se relaciona com o objeto (circunstancial) que desperta sentimentos, mas com o sentimento que determinados objetos são capazes de proporcionar.

É a partir do desenvolvimento da necessidade de novas impressões que o bebê assimila a experiência acumulada pela humanidade e é diante desta necessidade, acrescida das necessidades orgânicas, que o bebê desenvolve a necessidade de comunicação com os adultos. Esta necessidade é desenvolvida como consequência da complexificação das atividades humanas e, conseqüentemente, dos produtos das relações sociais (BOZHOVICH, 1976). A autora defende que

(...) o bebê se apresenta como um ser totalmente dirigido para fora; que não somente trata de satisfazer suas necessidades de alimento, calor, oxigênio, mas se esforça, da mesma forma, por perceber o mundo externo, por examiná-lo e assimilá-lo. É por isso que a comunicação com o mundo externo lhe provoca um sentimento de alegria e satisfação e lhe resulta mais atrativo emocionalmente que a satisfação das necessidades biológicas primárias (BOZHOVICH, 1976, p. 162, tradução nossa¹²⁴).

A necessidade de novas impressões dá base à necessidade de comunicação da criança, compreendendo que apenas uma necessidade cultural seria capaz de desenvolver uma relação complexa como as formas superiores de comunicação.

¹²⁴ No original: "(...) el lactante se presenta como un ser totalmente dirigido hacia fuera; que no sólo trata de satisfacer sus necesidades de alimento, calor, oxígeno, sino que se esfuerza, asimismo, por percibir el mundo externo, por examinarlo, por asimilarlo. Es por ello que la comunicación con el mundo externo le provoca un sentimiento de alegría y satisfacción y le resulta más atractivo emocionalmente que la satisfacción de las necesidades biológicas primarias."

Nesse sentido, a satisfação de necessidades biológicas não despertaria na criança a necessidade de assimilar nenhuma forma social de atividade psicológica e, por si mesmas, não se transformam em formas sociais mais desenvolvidas de atividade da criança. A necessidade de novas impressões, por outro lado, se desenvolve como um motor que instiga a criança a se apropriar da realidade, em um caráter ativo e, nesta condição, apoia o desenvolvimento da comunicação como uma forma de interação específica com a realidade mediada pelos adultos (BOZHOVICH, 1976).

Assim, da mesma forma que o bebê depende dos adultos para satisfazer suas necessidades biológicas, também apresentam a mesma dependência em relação aos estímulos apresentados pelos adultos para que consigam acessar informações novas e mais complexas. Isso porque os estímulos com os quais o bebê interage estão inseridos em um

ambiente humanizado, que concretiza em si a experiência socialmente organizada e historicamente conformada, expressa em forma de objetos da cultura material e espiritual.

Desta forma, o adulto introduz o bebê no mundo que o rodeia ao organizar sua percepção e sua atividade, e cria a base perspectiva do desenvolvimento sobre o qual se elabora a comunicação (BOZHOVICH, 1976, p. 164, tradução nossa¹²⁵).

Parte desta organização, portanto, estaria na apresentação de determinados elementos da realidade que possuem um nome, que já foram aprendidos pelos adultos. Assim, a introdução de novos estímulos, ou seja, a satisfação da necessidade de novas impressões, é acompanhada, desde o princípio, pela linguagem, ainda que o bebê não a compreenda. Neste sentido o desenvolvimento da comunicação do bebê, que ainda percorre um caminho intenso nos próximos períodos do desenvolvimento, está subordinado à sua atividade de conhecer e interagir com a realidade mediada pelo adulto. Por um lado, o adulto introduz o bebê ao mundo das palavras, nomeando os objetos ou situações que são apresentadas. Por outro, o bebê, para ter acesso à satisfação de determinadas necessidades, é instigado a reproduzir estes mesmos nomes – processo complexo que está apenas em seu início.

Sobre o primeiro ano de vida, a autora conclui que

¹²⁵ No original: "(...) medio 'humanizado', es decir, que concretiza en sí la experiencia socialmente organizada e históricamente conformada, presentada en forma de objetos de la cultura material y espiritual. (...) De esta manera, el adulto introduce al niño en el mundo que lo rodea al organizar su percepción y su actividad, y crea la base perspectiva del desarrollo sobre la que se elabora la comunicación."

(...) a estrutura (da personalidade) central adquirida durante o primeiro ano de vida é a ocorrência da consciência de ideias afetivamente carregadas, o que desperta o comportamento da criança independentemente da influência de seu ambiente imediatamente perceptível. Nós chamaremos isso de “*ideias motivacionais*”.

A ocorrência de ideias motivacionais fundamentalmente muda o comportamento da criança e todas as suas interações com o mundo a sua volta. Sua presença liberta a criança dos ditados das influências externas (incluindo aquelas vindas dos adultos); em resumo, ela a transforma [a criança] em um ator (alguém que inicia atos), ainda que a própria criança ainda não esteja consciente disso (BOZHOVICH, 2004b, p. 45-46, tradução nossa¹²⁶, grifos nossos).

As ideias motivacionais são “motores internos do comportamento, dados na forma de imagens e representações afetivamente matizadas” (BOZHOVICH, 1976, p. 188, tradução nossa¹²⁷) e possibilitam que o bebê se oriente não apenas pelos estímulos externos a ele, mas também a partir de sua vida interna. A correta organização da atividade do bebê em seu primeiro ano de vida, com a introdução de estímulos artificiais e da cultura, permite que o objeto real e imediatamente acessível seja, de certa forma, transformado em representação psicológica. O salto qualitativo que mencionamos, segundo o qual o bebê, após ser introduzido aos objetos da cultura, adquire uma experiência afetiva generalizada, dá base para esta nova relação psicológica com a realidade.

Entretanto, por mais que consiga, em certa medida, superar as relações imediatas com o meio, o bebê, durante muito tempo “continua sendo ‘escravo’ da situação concreta dada, já que as imagens e representações que provocam seu comportamento têm um caráter situacional concreto” (BOZHOVICH, 1976, p. 189, tradução nossa¹²⁸). O efetivo distanciamento e superação do imediato se daria apenas com a apropriação do uso da linguagem, ferramenta psicológica sofisticada que permite a generalização da experiência. Ainda com estes limites levantados, podemos

¹²⁶ No original: “(...) the centrally acquired (personality) structure during the first year of life is the occurrence in consciousness of affectively charged ideas, which trigger behavior in the child regardless of the influence of his immediately perceived environment. We will call these ‘motivating ideas’. The occurrence of motivating ideas fundamentally changes the behavior of the child and all his interactions with the world around him. Their presence frees the child from the dictates of external influences (including those coming from adults); in short, they transform him into an actor (individual who initiates acts), although the child himself is still not aware of this.”

¹²⁷ No original: “(...) móviles internos de la conducta, dados en forma de imágenes y representaciones, afectivamente matizadas (...).”

¹²⁸ No original: “(...) continúa siendo ‘esclavo’ de la situación concreta dada, ya que las imágenes y representaciones que provocan su conducta tienen un carácter situacional concreto.”

dizer que é o desenvolvimento da consciência como possibilidade de se orientar por imagens e representações que dá base a todos os processos psicológicos complexos desenvolvidos posteriormente.

Do ponto de vista de todo o desenvolvimento, um bebê de um ano ainda apresenta impedimentos muito significativos. Por mais que estejamos falando da possibilidade de generalização da própria experiência, trata-se de uma generalização limitada tanto pela capacidade de compreensão do mundo, quanto pela própria experiência afetiva, uma vez que a vida emocional da criança ainda está determinada predominantemente por sensações primitivas, como o prazer, a agitação e o desprazer¹²⁹. Sua própria voluntariedade, adquirida como a possibilidade de agir para além das circunstâncias imediatas, encontra limites em sua forma de interação com a realidade: o bebê continua dependente dos adultos para a satisfação de suas necessidades.

Todavia, ao analisarmos o desenvolvimento que ocorre no período, podemos ver um grande salto qualitativo entre uma vida psicológica completamente determinada pelas circunstâncias e uma vida psicológica relativamente independente, capaz de responder de maneira mais ativa diante das necessidades do ambiente. O bebê tem a possibilidade, então, de dirigir o seu próprio comportamento a partir de afetações, que “sobrevivem” às mudanças das circunstâncias imediatas. Em outras palavras, o bebê se transforma em um ator, capaz de agir na realidade a partir de sua própria vida psicológica, ainda que esta vida ainda seja muito difusa e que o bebê não tenha consciência de sua atividade.

Como mencionamos anteriormente, a crise do desenvolvimento, em Bozhovich (1976, 2004b) se refere ao impedimento de satisfazer uma necessidade que surge em determinado nível do desenvolvimento. A crise do um ano, portanto, se desenvolve quando o bebê é suprimido ou encontra impedimentos para a realização de suas ações orientadas por suas ideias, ou seja, quando o bebê é privado de sua própria atividade. A possibilidade de participar da vida dos adultos de maneira mais ativa é uma conquista do bebê que deve ser acolhida e incentivada.

¹²⁹ É importante mencionar que o estudo das sensações de prazer e desprazer no desenvolvimento do bebê tem um sentido diferente do psicanalítico, teoria muito criticada pela autora. Bozhovich (1976) não defende o prazer como motor exclusivo do desenvolvimento da personalidade, tampouco o compreende a partir da sexualidade ou da “pureza biológica” – tal como criticou na psicanálise – mas como um conjunto de sensações afetivas que são acessíveis ao bebê nesta idade que, posteriormente, se desenvolvem em formas mais complexas de emoções.

5.3 Primeira infância

O próximo período estável que se segue é a primeira infância, que dura aproximadamente até os três anos¹³⁰. Trata-se do período em que a criança é transformada de um “ser que já se tornou um ator [aquisição do período anterior] (...) para um ser que está *ciente de si mesmo enquanto ator* [aquisição deste período]” (BOZHOVICH, 2004b, p. 46, tradução nossa¹³¹, grifos nossos).

Como consequência das conquistas da etapa anterior do desenvolvimento, o bebê passa a ocupar um novo lugar (objetivo e interno). Se desenvolvem novas possibilidades de ação significativas: o bebê se torna capaz de se mover por si mesmo, é capaz de interagir com objetos e consegue se comunicar de maneira rudimentar com palavras. O principal diferencial desta etapa é o fato de que os bebês se tornam “(...) capazes de realizar ações que não são mediadas pelos adultos” (BOZHOVICH, 2004b, p. 46, tradução nossa¹³²).

O principal motor da atividade dos bebês neste momento é a necessidade de agir independentemente, que se desenvolve ao longo de todo o período até atingir o seu máximo desenvolvimento na crise dos três anos, na qual a criança exige e encontra satisfação nas ações que desenvolvem por si mesmas e tende a negar as exigências apresentadas por outras pessoas (BOZHOVICH, 2004b). O desenvolvimento desta necessidade se assenta na necessidade de novas impressões, desenvolvida no período anterior. É porque ainda tem essa necessidade que o bebê interage com a realidade. Porém, agora já não está mais em dependência absoluta de um adulto e a necessidade de novas impressões vai se tornando, aos poucos, a necessidade de agir independentemente. Desta forma, as novas sensações e interações com a realidade já não são mais produto de apresentações de estímulos pelos adultos, mas também das ações da criança.

Bozhovich (2004b) destaca que, em um primeiro momento, o bebê já é um ator, ou seja, alguém capaz de iniciar, por si mesmo, ações que têm algum impacto objetivo

¹³⁰ Lembramos que a idade não é o critério que a autora utiliza para determinar um período do desenvolvimento, sendo este um processo complexo, marcado por momentos de estabilidade e ruptura.

¹³¹ No original: “a being who has already become an actor (...) to a being who is aware of himself as an actor.”

¹³² No original: “(...) capable of performing actions that are not mediated by adults.”

no mundo. É comum que o bebê esteja mais atento para a ação e para o fato de que ela produz uma mudança na realidade, do que nos resultados ou nas funções de sua ação – como no caso das ações repetitivas de abrir e fechar a porta, apertar botões e mover objetos. Entretanto, é justamente este tipo de interação que permite que o bebê se diferencie dos objetos com os quais interage e “reconheça a si mesmo como um objeto especial – um *ator*” (BOZHOVICH, 2004b, p. 47, tradução nossa¹³³).

É evidente que este conhecimento de si mesmo encontra muitos limites determinados pelo nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra. A autora defende que a criança vê a si mesma como um “objeto fora de si mesma” (BOZHOVICH, 2004b, p. 47, tradução nossa¹³⁴). Isso porque, em um primeiro momento, o bebê, em interação com a realidade compartilhada com os adultos, aprende o nome dos objetos com os quais interage e começa a associar as palavras aos respectivos objetos. Assim, “(...) quando a criança desenvolve um conceito integrado de si mesma, ela segue os adultos e chama a si mesma, como o faz com outros objetos, pelo próprio nome” (BOZHOVICH, 2004b, p. 48, tradução nossa¹³⁵), ou seja, a criança refere a si mesma na terceira pessoa (ex: “ele fez isso” ou “a Marina gosta de maçã”).

Faz parte do processo de desenvolvimento da autoconsciência a autoavaliação¹³⁶, que se inicia em um momento tardio deste período. Embora a criança já tenha superado sua completa dependência em relação aos adultos e já se relacione ativamente com os objetos do mundo que a circundam, os adultos continuam a fazer parte de seu universo. A partir de suas ações em um mundo compartilhado com os adultos, a criança se depara com valores sociais – especialmente o conceito de bom e mau – ainda que de maneira simplificada (BOZHOVICH, 2004b).

¹³³ No original: “(...) recognize himself as a special object (an actor).”

¹³⁴ No original: “(...) an 'object' outside of himself.”

¹³⁵ No original: “(...) when he develops an integrated concept of himself he follows the adults and calls himself, as he does other objects, by his name.”

¹³⁶ O conceito de autoavaliação é utilizado pela autora para se referir a um fenômeno psicológico que se faz presente desde o final da primeira infância, mas que tem seu primeiro desenvolvimento mais significativo na idade pré-escolar, período posterior do desenvolvimento. A nebulosidade de se definir quando se inicia determinado processo psicológico na vida da criança, apesar de dificultar nossa compreensão da realidade, também expressa a complexidade do desenvolvimento da personalidade. Ressaltamos que, neste momento, a autoavaliação ainda se trata de um processo incipiente.

A criança aprende a qualificar as suas próprias ações a partir das interações com os adultos – de maneira direta, a partir da nomeação, ou de maneira indireta, a partir das consequências de suas ações nas relações com os adultos. A autoavaliação, ou seja, a “internalização” dos valores para compreender as próprias ações, é condição para o conceito que a criança constrói sobre si mesma, uma vez que a criança se depara não apenas com suas próprias ações ou com os resultados delas no mundo objetivo – como a interação com um interruptor tem como resultado o apagamento da luz – mas também com a relação entre suas ações e as pessoas que a cercam – como as respostas dos adultos (alegria, irritação, conflito, divertimento) com o fato de ela ter apagado a luz naquele momento (BOZHOVICH, 2004b).

É no final deste período do desenvolvimento que a criança desenvolve, como síntese da personalidade, o *sistema egóico*¹³⁷ (BOZHOVICH, 2004b, p. 48), ou seja, a vivência de si mesma como um sujeito, que se diferencia dos objetos. Esta nova estrutura psicológica tem como base a transição do autoconhecimento para a autoconsciência¹³⁸, sendo uma das expressões desta conquista a referência a si mesma com o pronome “eu”. A criança não apenas reconhece as suas ações, mas, a partir delas, passa a se perceber como alguém que ocupa um lugar particular no mundo, capaz de produzir nele alterações – em outras palavras, não se trata apenas de ser um ator, mas de reconhecer como tal.

Bozhovich (2004b) defende que o processo de desenvolvimento da autoconsciência contém tanto componentes afetivos, quanto cognitivos. É a partir da unidade afetivo-cognitiva que a criança apresenta uma atitude em relação a si mesma. Para a autora,

(...) o processo de autoconhecimento, que resulta no desenvolvimento do conceito de “eu”, está baseado não apenas em generalizações intelectuais, mas também em afetivas. Além disso, alguns fatos indicam que a identificação afetiva de si – o “autoconhecimento afetivo”, se podemos nos

¹³⁷ Optamos por manter a tradução do inglês de “ego system” (BOZHOVICH, 2004b, p. 48). Como já mencionamos, a autora se distancia completamente da teoria psicanalítica. Para a autora, o conceito de sistema egóico é definido como a vivência de si mesmo como um sujeito e não como objeto.

¹³⁸ Bozhovich (2004b) reforça que este é apenas o primeiro momento do desenvolvimento da autoconsciência do sujeito e carrega limites significativos, como a ideia de sujeito que se reduz às ações em uma realidade autocentrada, na qual a criança interage apenas com os objetos e relações que estão acessíveis a ela. A autoconsciência se torna mais complexa a cada conquista do desenvolvimento da personalidade, uma vez que cada nova estrutura da personalidade transforma a consciência que o sujeito possui sobre si mesmo e os seus próprios processos.

expressar – ocorre de maneira anterior ao processo racional análogo [ao “autoconhecimento intelectual”] (BOZHOVICH, 2004b, p. 48, tradução nossa¹³⁹).

Como apresentamos, uma das primeiras grandes conquistas da criança em seu primeiro ano de vida é a superação do imediatismo ambiental para a vivência de emoções globais – como a possibilidade de vivenciar alegria ou irritação, ainda que não se tenha consciência sobre essas emoções. São estas experiências afetivas generalizadas que sustentam o primeiro processo de autoconhecimento.

É a partir das suas próprias ações que a criança experimenta diferentes estados emocionais. O processo de reconhecer a si mesma como um ator envolve não apenas a percepção de si como um iniciador de ações, identificando os resultados das ações no mundo objetivo, mas também de reconhecer como estas ações produzem diferentes impactos na própria vivência afetiva. Trata-se de um incipiente e vago conhecimento de si mesmo como alguém que se afeta pelos próprios comportamentos (seja pelas próprias ações ou pelos resultados desta).

O desenvolvimento intelectual deste mesmo processo ocorre posteriormente, ou seja, primeiro a criança vivencia a si mesma como um ator – processo principalmente carregado da dimensão afetiva – e depois (ou durante, em processo) intelectualiza esta vivência, isto é, vê a si mesma racionalmente como um sujeito. O sistema egóico é, portanto, produto tanto da interação da criança com o ambiente, quanto da elaboração psicológica desta experiência. Ambas as dimensões, afetiva e cognitiva, são condições para este processo, uma vez que a própria personalidade e suas estruturas expressam esta unidade.

Concluindo, o bebê, ao longo da primeira infância, se transforma de um ator para um ser que sabe que é um ator. Este desenvolvimento se dá, por um lado, porque, neste período, o bebê se torna capaz de agir no mundo com mais qualidade – aprende a andar, a controlar os seus membros, a falar – e estas novas possibilidades de ação, aos poucos, adquirem força motivadora para o bebê. Por outro, estas ações, ainda que protagonizadas pelo bebê, são mediadas pelos adultos, que interpretam e oferecem consequências para estas ações.

A passagem do período da primeira infância, caracterizado pela crescente ação

¹³⁹ No original: "(...) the process of self-awareness, which culminates in development of the concept of 'I', is based not only on intellectual but also on affective generalizations. Moreover, some facts indicate that affective identification of the self ('affective self-awareness', if we can express ourselves thus) occurs even earlier than the analogous rational process."

da criança com a realidade e pelo desenvolvimento do sistema egóico, para o período da idade pré-escolar é marcado pela chamada crise dos três anos. Bozhovich (2004b) defende que é neste momento em que a criança vivencia com mais intensidade a necessidade de agir independentemente. A supressão desta necessidade, seja por uma superproteção ou por uma criação autoritária, pode ser acompanhada por sentimentos de sofrimento e irritação e comportamentos de indisciplina e teimosia.

5.4 Idade pré-escolar¹⁴⁰

A idade pré-escolar¹⁴¹ é o primeiro período do ciclo do desenvolvimento da infância. Neste momento, se torna ainda mais evidente a relação entre sociedade e sujeito no processo de desenvolvimento, uma vez que

(...) cada período do desenvolvimento reflete um papel particular para a criança [o sujeito em desenvolvimento] com base no padrão de relações da sociedade na qual ela vive. Portanto, a vida da criança a cada momento possui um conteúdo específico, envolvendo relações características com outras pessoas em sua vida e um tipo especial de atividade-guia¹⁴² (...) (BOZHOVICH, 2004c, p. 55, tradução nossa¹⁴³).

De acordo com Bozhovich (2004c), o fato de ocupar um lugar social, que está determinado pela expectativa de desempenho de um conjunto de atividades e

¹⁴⁰ Bozhovich utiliza como referência para a sua periodização do desenvolvimento o processo de escolarização da antiga União Soviética, o que dificulta a "adaptação" deste conhecimento para a nossa realidade. Entretanto, podemos defender que a idade pré-escolar corresponde ao período do desenvolvimento no qual as crianças brasileiras são matriculadas na Educação Infantil.

¹⁴¹ É importante problematizar a nomeação do período como idade pré-escolar, uma vez que este apresenta, de certa forma, uma ideia de incompletude, como se o que definisse este período fosse o período posterior. A idade pré-escolar, no estudo de Bozhovich, carrega características particulares que a qualificam e, portanto, não pode ser reduzida à simples "preparação" à idade ou atividade escolar. Entretanto, a ideia de "preparação" para a vida escolar está presente nos trabalhos da autora. É importante reforçar que, historicamente, no contexto brasileiro, teorias que se debruçaram sobre como preparar uma criança para a escola serviram como justificativa para a exclusão de muitas crianças ao processo de escolarização, o que também está incorporado no senso comum da prática pedagógica. Nesse sentido, consideramos relevante que qualquer leitura sobre este momento da obra da autora seja feita com cautela, considerando o seu contexto de produção e o contexto sobre o qual a atividade pedagógica se materializa.

¹⁴² Trata-se do conceito proposto por Leontiev e pelos continuadores da Teoria da Atividade. Destacamos que, embora a autora faça referência ao conceito, este ocupa um lugar secundário na proposta de periodização do desenvolvimento da personalidade em Lúcia I. Bozhovich.

¹⁴³ No original: "(...) each developmental phase reflects a particular role for the child with respect to the standard relationships for the society in which he lives. Thus, the life of children at each stage has a specific content, involving characteristic relationships with people in his life and a special leading type of activity (...)."

relações, não produz no sujeito em desenvolvimento, automaticamente, a consciência deste lugar. Nos períodos anteriores, que correspondem à primeira infância, a criança ainda não pôde desenvolver o conhecimento do lugar que ocupam na vida social, isto é, do fato de que, como criança, possui um conjunto de direitos e deveres relacionados ao universo social – o “mundo dos adultos”.

É na idade pré-escolar que a criança desenvolve, ainda que de maneira limitada, a consciência de que ocupa um lugar social específico. Nesta condição, as crianças passam a agir não apenas de acordo com os próprios interesses, mas também orientada por situações que sejam significativas para as outras pessoas que a circundam (BOZHOVICH, 2004c).

A autora defende que, neste período, as crianças

(...) por causa do progresso de seu desenvolvimento psicológico geral, (...) desenvolvem um motivo evidente de ocupar uma nova posição na vida, “mais madura” (...). Nas condições da educação universal, este motivo é geralmente incorporado no desejo de ocupar o papel social do aluno e da atividade escolar como uma nova atividade socialmente significativa (BOZHOVICH, 2004c, p. 56, tradução nossa¹⁴⁴).

Neste sentido, o grande salto qualitativo do desenvolvimento deste período em relação ao anterior está no fato de que a criança se transforma de um ser consciente de si mesmo como um ator – alguém que intervém ativamente na realidade – para um ser consciente de sua participação no sistema de relações humanas, ainda que sua capacidade de elaboração sobre esse sistema esteja reduzida ao seu contato com os adultos mais próximos e com outras crianças da mesma idade. Neste momento, a criança “experiencia a si mesma na condição de um ser social (...)” (BOZHOVICH, 2004c, p. 70, tradução nossa¹⁴⁵), desenvolvendo a consciência de seu “eu social”. A autora, entretanto, adverte sobre a necessidade de compreender os limites desta consciência de acordo com o nível de desenvolvimento da criança:

(...) quando dizemos que a criança primeiro tem conhecimento de si como um ator e, posteriormente, como um membro ativo da sociedade (participante em interações), nós queremos dizer que este ‘conhecimento’ não é tão racional, mas intuitivo em sua natureza (BOZHOVICH, 2004c, p. 68, tradução

¹⁴⁴ No original: “(...) because of the progress in their general psychological development, (...) develop a clearly expressed drive to occupy a new, more ‘grown up’ position in life (...). Under conditions of universal education this drive is generally embodied in the desire to occupy the social role of the schoolchild and schoolwork, as a new socially significant activity.”

¹⁴⁵ No original: “(...) experiencing himself in the capacity of a social being (...)”

nossa¹⁴⁶).

Outro grande diferencial deste período está no fato de que, na idade escolar, a personalidade da criança se torna um sistema integrado relativamente estável, o que permite que tenha mais conhecimento sobre as suas relações com a realidade, consigo mesmo e com as outras pessoas. Isso ocorre porque a criança está desenvolvendo, de maneira mais complexa, sua estrutura hierárquica de motivos¹⁴⁷. O que diferencia esta estrutura neste momento do desenvolvimento é a sua estabilidade extra-situacional, isto é, a capacidade de um motor do desenvolvimento permanecer ou se desenvolver, ainda que objeto de satisfação desta necessidade esteja ausente ou distante (BOZHOVICH, 2004c).

A estabilidade da personalidade da criança em idade pré-escolar é síntese do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento da moral¹⁴⁸ que se intensificam neste período. É o desenvolvimento de motivações exclusivamente humanas, ou seja, das motivações mediatizadas, que permite que a criança organize o seu próprio comportamento, inclusive incorporando ações contrárias aos seus próprios desejos. Emerge, na criança pré-escolar, a subordinação dos motivos com base nos propósitos conscientemente adotados, produto de uma relação mais ampla e rica com a realidade (BOZHOVICH, 1976). Neste momento do desenvolvimento, são os modelos – ainda que situacionais¹⁴⁹ – de comportamento e atividades dos adultos que, internalizados, medeiam a relação da criança com a realidade, fazendo com que os sentimentos morais tenham maior força motivacional para o comportamento da criança

¹⁴⁶ No original: "(...) when we say that the child is first aware of himself as performer of actions, and then as an active member of society (participant in interactions) we mean that this 'knowledge' is not so much rational as intuitive in nature."

¹⁴⁷ A autora retoma que, para Leontiev, a estrutura hierárquica de motivos aparece pela primeira vez na idade pré-escolar. Entretanto, defende que esta mesma estrutura já está presente desde o nascimento da criança, uma vez que, sem nenhuma relação de dominância e subordinação entre os motivos, a criança teria um comportamento completamente caótico, desorganizado e indeterminado. Porém, é na idade pré-escolar que a criança desenvolve o potencial de adquirir particularidades do desenvolvimento cultural, especialmente os motivos mediados e a capacidade de subordinar os motivos do comportamento e da atividade de maneira relativamente intencional (BOZHOVICH, 1976, 2004c).

¹⁴⁸ Para a autora, ainda que não esteja tão presente neste momento do desenvolvimento e se desenvolva significativamente na adolescência, "a caracterização moral da personalidade é sua direção considerada a partir da atitude do ser humano em relação a si mesmo e à sociedade" (BOZHOVICH, 1976, p. 276, tradução nossa).

¹⁴⁹ A autora define como modelo situacional esta relação típica segundo a qual a criança só é capaz de perceber os valores sociais quando estão diretamente relacionados a uma determinada situação. Nesta condição, os modelos estão completamente associados às pessoas com quem a criança se relaciona.

(BOZHOVICH, 2004c).

Bozhovich defende que

O desenvolvimento moral da criança pré-escolar está intimamente associado às mudanças na natureza de sua relação com os adultos e com o conseqüente desenvolvimento das ideias e sentimentos morais, nomeados por L. S. Vigotski de *instâncias éticas internas* (BOZHOVICH, 2004c, p. 60, tradução nossa¹⁵⁰, grifos nossos).

Ainda que a criança tenha superado, no período anterior do desenvolvimento, sua completa dependência em relação aos adultos, especialmente de seus cuidadores, esses ainda ocupam um lugar igualmente importante para o desenvolvimento da criança. Isso porque a relação emocional que a criança estabeleceu com o adulto não se estingue com o desenvolvimento de sua relativa autonomia e os adultos mais próximos continuam a ocupar uma posição de referência de desenvolvimento (BOZHOVICH, 2004c). A autora sintetiza que

(...) o adulto se torna para a criança pré-escolar em modelo para a imitação e as exigências que o adulto apresenta para as pessoas e para a própria criança, assim como também as valorações que faz, são, paulatinamente, assimiladas pela criança e se fazem suas.

O adulto, para a criança pré-escolar, continua sendo o centro de qualquer situação. (...) Por isso, a criança, constantemente, de maneira consciente ou não, trata de atuar de acordo com as exigências dos adultos e, paulatinamente, assimila as normas, regras e valorações que provêm deles (BOZHOVICH, 1976, p. 197, tradução nossa¹⁵¹).

Estas condições, internas (a posição interna em desenvolvimento, o psiquismo e a personalidade em desenvolvimento) e externas (as próprias relações sociais e o mundo adulto) faz com que se desenvolva a

(...) necessidade que a criança sente de participar na vida dos adultos, de seguir os seus exemplos. Ela não quer apenas repetir as ações individuais do adulto (como no caso dos bebês), mas também imitar a natureza complexa da atividade do adulto, dos atos e interações com os outros – em outras palavras, a *maneira de viver completa dos adultos* (BOZHOVICH, 2004c, p.

¹⁵⁰ No original: "The moral development of a preschooler is closely associated with changes in the nature of his interactions whit adults and the resultant development of the moral ideas and feelings that L. S. Vygotsky called internal ethical instantiations."

¹⁵¹ No original: "(...) el adulto deviene para el prescolar en modelo para la imitación y las exigencias, que el adulto le plantea a las personas y al propio niño, así como también las valoraciones que hace, paulatinamente son asimiladas por el niño y se hacen suyas. El adulto, para el niño prescolar, continúa siendo el centro de cualquier situación (...). Por eso, el niño constantemente, de manera consciente o no, trata de actuar de acuerdo con las exigencias de los mayores y paulatinamente asimila las normas, reglas y valoraciones que provenien de ellos.

61, tradução nossa¹⁵², grifos nossos).

É a distância entre o desejo de participar do mundo adulto e as possibilidades objetivas de participar da criança que fazem com que o jogo de papéis¹⁵³ seja a atividade-guia da criança pré-escolar. Neste, a criança é capaz de reproduzir, a partir de sua própria imaginação, situações do mundo adulto, na qual a criança assume o lugar de adulto – um determinado papel social – sem que precise corresponder às exigências destas mesmas atividades (BOZHOVICH, 2004c). A criança pode brincar de ser professora, sem ser avaliada por sua capacidade objetiva de lecionar, por exemplo. Ainda assim, as crianças tentam, da maneira mais fidedigna possível, reproduzir as situações e atividades do mundo adulto, de acordo com seus limites e possibilidades.

Para a autora, “quando ela brinca do papel que escolheu em uma brincadeira, a criança identifica para si as regras e padrões que são aceitos no seu ambiente social e faz deles a regra do seu comportamento de brincar” (BOZHOVICH, 2004c, p. 62 tradução nossa¹⁵⁴). Nesse sentido, o jogo de papéis facilita a apropriação dos padrões de comportamento de uma determinada sociedade pela consciência, permitindo que a criança aprenda sobre estas relações por meio da vivência (simulada) destas, transformando-as em motivações para a criança (BOZHOVICH, 2004c).

Desta forma, Bozhovich (2004c) defende que o jogo, a partir da simulação das relações adultas e da relação entre pares, é uma das formas nas quais a criança se apropria da dimensão moral das relações. Entretanto, a autora também ressalta a necessidade de considerar as relações diretas e indiretas com os adultos no cotidiano, nas quais a criança encontra os padrões sociais de comportamento. Neste sentido, reconhece que os adultos demandam da criança determinados comportamentos e formas de ação. O atendimento ou não à estas expectativas produz consequências

¹⁵² No original: “(...) the need the child feels to participate in the lives of adults, to follow their example. He wants not only to repeat the individual actions of the adult (as was the case in the toddler years, but also to imitate the complex nature of adult activity, acts, interactions with others – in other words, the entire way of life of adults.”

¹⁵³ Bozhovich não aprofunda no conceito, tampouco na expressão de nenhuma atividade-guia do desenvolvimento. Ao se referir ao jogo de papéis, a autora se baseia especialmente no trabalho de Elkonin (1998). Para maior aprofundamento do estudo desta atividade-guia na sociedade capitalista, sugerimos os trabalhos de Duarte (2006) e Ribeiro (2020).

¹⁵⁴ No original: “When he plays his chosen role in a game, a child identifies for himself the rules and standards that are accepted in his social environment and makes them the rules of his play behavior.”

na relação, a partir de critérios de aprovação ou reprovação¹⁵⁵. Assim,

as interrelações positivas com ele [o adulto] constituem a base para a vivência do bem-estar emocional da criança. Qualquer alteração destas interrelações, a desaprovação do adulto, o castigo, a negação do adulto ao contato com a criança, se vivencia por esta [pela criança] de forma extremamente penosa (BOZHOVICH, 1976, p. 197, tradução nossa¹⁵⁶).

Tal dinâmica pode ser vivenciada de maneira tão intensa neste momento do desenvolvimento, que a criança desenvolve uma necessidade de conquistar a aprovação dos adultos com quem tem relação mais significativa, o que as mobiliza para a ação. É a partir da generalização desta experiência¹⁵⁷ que a criança desenvolve o significado de muitos padrões morais, especialmente as ideias de “bom” ou “ruim” (BOZHOVICH, 1976, 2004c).

Ao final da idade pré-escolar, para além da compreensão de alguns valores éticos, a criança se torna capaz de valorar a si mesma, isto é, a qualificar as suas próprias ações, fenômeno já nomeado como autoavaliação. Esta tem como referência as valorações dos adultos, isto é, as qualificações que estes apresentam aos atos da criança, especialmente a partir de regras e normas, que carregam os valores de adequação ou inadequação. Tais valores estão incorporados na aprovação do adulto em relação à criança, o que produz nela o bem-estar emocional. Para a autora, “(...) o cumprimento de normas de conduta, graças a sua relação constante com vivências emocionais positivas, começa a ser percebido pela criança como algo positivo em si mesmo” (BOZHOVICH, 1976, p. 198, tradução nossa¹⁵⁸).

¹⁵⁵ A explicação de Bozhovich (2004c), em uma primeira vista, aparenta carregar semelhanças com a teoria do reforçamento do behaviorismo radical. Consideramos que, apesar das semelhanças, são teorias completamente diferentes, especialmente porque são produzidas a partir de diferentes pressupostos metodológicos e filosóficos.

¹⁵⁶ No original: "Las interrelaciones positivas con él constituyen la base para la vivencia de bienestar emocional en el niño. Cualquier alteración de estas interrelaciones: la desaprobación del adulto, el castigo, la negación del adulto al contacto con el niño, se vivencia por éste de forma extremadamente penosa.

¹⁵⁷ É importante mencionar que a relação entre as crianças e os adultos nem sempre são mediadas por palavras que nomeiem determinados padrões de atitude. Nesse sentido, uma criança pode aprender a inibir alguns de seus comportamentos não porque foram nomeados como “ruins”, mas pelas consequências de suas ações em sua relação com os adultos. A distância, a incoerência ou a inconsistência entre os nomes atribuídos aos comportamentos e as reações oferecidas às ações da criança pode produzir um contexto de imprevisibilidade e comprometer o desenvolvimento da moral, da autoavaliação e da visão de mundo do sujeito.

¹⁵⁸ No original: “(...) el cumplimiento de las normas de conducta, gracias a su relación constante con vivencias emocionales positivas, comienza a ser percibido por el niño como algo positivo en sí.”

A criança, então, se torna independente de um adulto que avalie as suas próprias ações e passa a fazer isso por si mesma. Este fenômeno está determinado também pela capacidade que a criança tem de compreender o “sucesso” ou o “fracasso” de seus comportamentos, de acordo com os objetivos elaborados por si mesma ou por outras pessoas. A relativa independência conquistada pela criança em relação aos adultos representa um salto qualitativo significativo, que permite que, em momentos posteriores, ela acesse as mais diversas e ricas expressões do desenvolvimento moral e, com base nelas, desenvolva a possibilidade de reconhecer em si mesma estes valores (BOZHOVICH, 1976, 2004c).

Ainda que a criança desenvolva intensamente a dimensão moral das relações sociais – especialmente quando comparamos com sua relação em momentos anteriores do desenvolvimento – sua apropriação destas relações ainda possui limites muito significativos. Em primeiro lugar, as primeiras instâncias éticas internas formadas são sistemas de estruturas relativamente simples e têm como base sentimentos morais simples. Além disso, o próprio conhecimento dos padrões de comportamento social estão restritos às experiências emocionais positivas ou negativas da criança, isto é, a criança só se apropria de determinadas relações que a afetam diretamente, o que faz com que sua relação com a dimensão moral esteja limitada aos estímulos ambientais mais imediatos (BOZHOVICH, 2004c).

Ainda com limites, a autora afirma o desenvolvimento da estrutura hierárquica de motivos pela criança, que se depara com lutas espontâneas entre motivos¹⁵⁹, e se torna cada vez mais capaz de controlá-las. Em seus estudos, conclui que

(...) a estrutura hierárquica de motivos relativamente estável que a criança desenvolve até o final do período pré-escolar a transforma de um ser que é controlado por estímulos que a influenciam diretamente e por seus motivos imediatos para um ser que tem um certo nível de integração e organização interna e, portanto, é capaz de ser guiado por desejos e motivos estáveis, associados a sua assimilação dos padrões sociais (BOZHOVICH, 2004c, p. 64, tradução nossa¹⁶⁰).

¹⁵⁹ Este conflito se torna evidente quando observamos uma criança em conflito entre o que “quer” e o que “deveria” fazer. O experimento conhecido como Experimento do Marshmallow (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OKNu1qjgXaA>), é um exemplo de estudo do autocontrole e, em certa medida, é capaz de expor esta contradição que a criança vivencia. Ressaltamos, entretanto, que para Bozhovich, o autocontrole não é resultado do simples amadurecimento biológico da criança, mas produto da síntese entre o desenvolvimento psicológico da criança e as relações sociais.

¹⁶⁰ No original “(...) the relatively stable hierarchical structure of motives that a child develops toward the end of the preschool period transforms him from a situational being who is controlled by the stimuli directly influencing him, and by his immediate drives, into a being who has some degree of internal

Entretanto, a voluntariedade também ocupa um lugar específico no processo de desenvolvimento, sendo uma consequência do desenvolvimento cultural dos processos psicológicos da criança. Neste sentido, as necessidades que sustentam a hierarquia de motivos do sujeito em desenvolvimento, assim como a relação que este estabelece com a realidade, são ainda mais profundamente determinados pela cultura. A autora conclui que

(...) na idade pré-escolar, se formam particularidades qualitativamente novas na esfera motivacional da criança, expressas, em primeiro lugar, pela aparição de *motivos mediatizados*, novos por sua estrutura, e, em segundo lugar, pelo surgimento, na esfera motivacional da criança, da hierarquia destes motivos, *baseada nos que estão mediatizados* (BOZHOVICH, 1976, p. 195, tradução nossa¹⁶¹, grifos nossos).

Porém, a estabilidade da personalidade da criança neste período, desenvolvida a partir da possibilidade de organizar o próprio comportamento diante de circunstâncias diversas, não se reduz a aprendizagem afetiva e moral da criança, mas também tem como base o intenso desenvolvimento intelectual que ocorre neste período. Para a autora:

(...) a consciência da criança pré-escolar não é simplesmente preenchida com imagens individuais, que representariam um conhecimento fragmentado, mas é marcada por um certo nível de percepção e interpretação integrados da realidade que o circunda, assim como sua atitude em relação a ela (BOZHOVICH, 2004c, p. 65, tradução nossa¹⁶²).

A criança, durante a idade pré-escolar, a partir de sua relação com a realidade mediada pelos adultos, se torna cada vez mais capaz de apreender o mundo. Neste período do desenvolvimento, a criança passa a sentir a necessidade de conhecer não apenas as informações sobre a realidade, mas a relação entre os diferentes objetos que compõem esta realidade. Conforme interage com a realidade socialmente construída, desenvolve a capacidade de observar, generalizar, comparar e desenvolver conclusões – o que, neste período, ainda é feito de maneira relativamente

integration and organization, and is thus capable of being guided by stable desires and drives associated with his assimilation of social standards.”

¹⁶¹ No original: "(...) en la edad preescolar se forman particularidades cualitativamente nuevas de la esfera motivacional del niño, expresadas en primer lugar por la aparición de motivos mediatizados, nuevos por su estructura, y en segundo lugar, por el surgimiento, en la esfera motivacional del niño, de la jerarquía de dichos motivos, basada en los que están mediatizados."

¹⁶² No original: "(...) the consciousness of a preschoolchild is not simply filled up with individual images, representing fragmentary knowledge, but is marked by some degree of integrated perception and interpretation of reality that surrounds him as well as his attitudes to it."

ingênua e superficial (BOZHOVICH, 2004c).

Desta forma, os conhecimentos que o escolar pequeno [a criança em idade pré-escolar] obtém no processo de sua experiência diária se caracterizam por sua relação direta com a percepção e a ação, por sua carga sensorial e por sua concretude (BOZHOVICH, 1976, p. 245, tradução nossa¹⁶³).

A autora recupera os trabalhos de Vigotski, ao defender que a criança, neste momento do desenvolvimento, se relaciona com a realidade a partir de conceitos espontâneos, que são “(...) característica de sua [da criança] consciência e determinam a natureza de seu entendimento e atitude no mundo real” (BOZHOVICH, 2004c, p. 68, tradução nossa¹⁶⁴). Isso porque, a criança, antes de estudar na escola e se apropriar dos conhecimentos científicos sistematizados, já interage com outras pessoas e com os mais diversos fenômenos da realidade e, nesta interação, desenvolve determinados conhecimentos, generalizações da realidade. Assim, “(...) a ‘visão de mundo’ da criança pré-escolar poderia ser nomeada, mais precisamente, como um ‘senso integrado do mundo’ (...)” (BOZHOVICH, 2004c, p. 68, tradução nossa¹⁶⁵).

Retomamos, então, que a criança em idade pré-escolar passa por transformações profundas em sua vida psicológica, ainda mais intensas e mais diversas do que nos períodos anteriores. Afetivamente, passa a incorporar cada vez mais os valores socialmente construídos para orientar sua atividade. Intelectualmente, elabora generalizações sobre a realidade. Com base na interação com outras crianças e com os adultos, passa a perceber a si mesma como um ser social e diante de todas estas novas relações, adquire uma relativa estabilidade em seu sistema de motivos.

Todos os processos psicológicos que se desenvolvem neste período têm como produto uma nova relação peculiar da criança com a realidade. A estrutura psicológica central que emerge como síntese da personalidade neste período é a *posição interna*, que é definida como o desejo de ocupar uma nova posição nas relações sociais. A autora defende, ainda, que a posição interna é uma estrutura que se estende para

¹⁶³ No original: "De esta forma, los conocimientos que el escolar pequeño obtiene en el proceso de su experiencia diaria, se caracterizan por su relación directa con la percepción y la acción, por su carga sensorial y por su concreción."

¹⁶⁴ No original: "(...) characteristic of their consciousness and determine the nature of their understanding and attitude to the real world."

¹⁶⁵ No original: “(...) the ‘world view’ of a preschooler would more accurately be called an ‘integrated sense of the world’ (...).”

além da idade escolar e, a cada momento da vida e de acordo com o desenvolvimento da personalidade de cada sujeito, adquire determinado conteúdo¹⁶⁶. Para Bozhovich (2004c, p. 59, tradução nossa¹⁶⁷), “assim que se forma, estas instâncias [a posição interna] se torna parte do indivíduo durante todos os momentos de sua vida e determinam sua atitude em relação a si mesmo e à sua posição na vida”.

É no final da idade pré-escolar que a criança desenvolve, pela primeira vez, a necessidade e o desejo de ocupar uma nova posição social. O conhecimento – ainda ingênuo e limitado – do seu “eu social” e de algumas relações faz com que a criança perceba a distância entre o lugar que ocupa socialmente e o lugar que os adultos ocupam, incluindo as relações, as atividades, os direitos que os compõem. A expressão mais comum da posição interna, neste período, é o desejo da criança ocupar um lugar ‘mais adulto’ e maduro, isto é, de assumir atividades e tarefas socialmente significativas – o que, em sociedades com acesso universal à educação, se expressa como o desejo de ingressar na escola¹⁶⁸ (BOZHOVICH, 2004c).

A impossibilidade de atender a estas novas necessidades formadas, ou seja, a necessidade de ocupar um novo lugar social dá origem à crise dos sete anos¹⁶⁹. A

¹⁶⁶ A autora dá exemplos: “(...) no desenvolvimento da personalidade na infância, a posição interna da criança está associada ao desejo de se tornar algo novo e de ocupar uma posição mais adulta na vida. Na maturidade, está associada com a posição que o indivíduo sente que é mais apropriada às suas necessidades e, durante o período de declínio, com o desejo de recuperar a posição ocupada anteriormente” (BOZHOVICH, 2004c, p. 59). Para a autora, conforme o sujeito se desenvolve, as estruturas adquiridas no processo de desenvolvimento da personalidade se tornam ainda mais complexas. Assim, a posição interna do adulto é mais desenvolvida e apresenta mais diferenças individuais entre os diferentes sujeitos.

¹⁶⁷ No original: “Once formed, such stances become a part of the individual during all phases of his life and determine his attitude to himself and to his position in life.”

¹⁶⁸ Embora já tenhamos definido, anteriormente, que nenhum dos processos psicológicos é naturalmente determinado, consideramos importante reforçar esta característica acerca do fenômeno de desejar ingressar na escola, uma vez que é possível que muitas crianças brasileiras não tenham esta mesma experiência. O que explicaria tal ausência não seria uma anomalia do desenvolvimento, mas resultado de uma multiplicidade de fatores, como: a precarização do ensino e as condições materiais da aprendizagem, o que torna a escola, muitas vezes um espaço não-desejável para a criança; a ideologia de esvaziamento e desvalorização da educação, que se amplifica com a ascensão do neoliberalismo e da cultura do “empreendedorismo”; a histórica reprodução do fracasso escolar, que faz com que a escola seja percebida – com razão – como um espaço de exclusão e não de realização; dentre muitos outros. Nesse sentido, a produção do desejo de ir à escola depende de inúmeros fatores, essencialmente políticos, que demandam um projeto de sociedade emancipador.

¹⁶⁹ Novamente, reforçamos que a idade não é o determinante principal dos processos psicológicos. Neste caso, consideramos importante mencionar que, na organização do ensino brasileira, as crianças ingressariam no Ensino Fundamental a partir dos seis anos incompletos. Além disso, outras crianças – especialmente as que vivem em meios urbanos e pertencem a classes sociais mais favorecidas – já possuem uma experiência escolar de Educação Infantil, que pode se assemelhar às exigências do

criança, que desenvolveu o desejo de ocupar um novo lugar, pode se ver frustrada em sua expectativa e vivenciar um nível de sofrimento e/ou irritação, e, desta vez, está mais consciente sobre a realidade e sobre os seus próprios processos psicológicos do que nas outras crises, o que pode intensificar a frustração (BOZHOVICH, 2004c).

5.5 Idade escolar

A idade escolar, se inicia com uma grande transformação na vida da criança: o ingresso na escola. Para a autora,

(...) uma vez que ingressaram na escola, [as crianças] encontram uma nova esfera da vida, cheia de suas próprias preocupações, interesses e de suas interrelações com os seus companheiros. São precisamente estas novas relações que, gradualmente, constituem, para as crianças em idade escolar, o meio direto, a condição fundamental que determina a tendência afetiva de sua personalidade (BOZHOVICH, 1976, p. 211, tradução nossa¹⁷⁰).

A passagem para este período, então, está determinada pela transformação da posição social da criança. Não se trata, porém, de um simples ingresso em uma determinada instituição, mas de uma transformação radical na vida e na atividade da criança, que ocupa um novo lugar social, que carrega particularidades específicas e que permite o acesso a relações significativamente diferentes das relações que estabelecia até o momento (BOZHOVICH, 1976).

A autora afirma que

o ingresso na escola significa uma nova posição da criança na sociedade (...), o que se expressa na transformação de suas relações concretas com as pessoas que a rodeiam. O principal desta mudança consiste em um sistema totalmente novo de exigências, apresentadas à criança e vinculadas com suas novas obrigações, importantes não apenas para ela mesma e para a sua família, mas também para a sociedade. A criança começa a se ver como uma pessoa que subiu o primeiro degrau da escada que conduz à maturidade cidadã (BOZHOVICH, 1976, p. 168, tradução nossa¹⁷¹).

Ensino Fundamental. Isso posto, a crise dos sete anos, enquanto processo psicológico, pode acontecer em diferentes momentos da vida da criança, a depender das condições materiais de ensino.

¹⁷⁰ No original: "(...) una vez que han ingresado en la escuela, encuentran una nueva esfera de vida, llena de sus propias preocupaciones, intereses, de sus interrelaciones, con sus compañeros. Y son precisamente estas nuevas relaciones que gradualmente constituyen, para los escolares, el medio directo, la condición fundamental que determina la tendencia afectiva de su personalidad".

¹⁷¹ No original: "El ingreso en la escuela significa una nueva posición del niño en la sociedad (...), lo que se expresa en la transformación de sus relaciones concretas con las personas que lo rodean. Lo principal en este cambio consiste en un sistema totalmente nuevo de exigencias, planteadas al niño y

Diante de sua nova posição social, exige-se da criança uma nova atividade, o estudo, que demanda dela uma organização de seu próprio comportamento. Tal atividade se torna uma obrigação, sendo o seu produto e o seu processo avaliados e qualificados pela escola¹⁷². Esta valoração, então, interfere na relação que a criança tem com as pessoas do seu entorno – cuidadores, professores e colegas. Neste sentido, sua atividade é vista com seriedade, a partir do qual a sua realização e o seu desempenho determinam suas relações sociais (BOZHOVICH, 1976).

Na atividade de estudo, está incluída a tarefa de “(...) assimilação consequente, planejada, de conhecimentos generalizados e sistematizados fundamentados pela ciência, o que pressupõe uma estrutura de atividade cognoscitiva completamente diferente da idade pré-escolar” (BOZHOVICH, 1976, p. 168, tradução nossa¹⁷³). Até o período anterior, o processo de apropriação dos fenômenos do mundo se dava espontaneamente, na medida em que a criança interagia com a realidade. Ao ingressar na escola, entretanto, a criança se depara com um outro tipo de conhecimento, sistematizado e organizado, historicamente desenvolvido, e, para acessá-los plenamente, deve desenvolver esta nova atividade, o estudo, que é “(...) dirigida por um objetivo, orientada por seu produto, obrigatória e arbitrária” (BOZHOVICH, 2004d, p. 75, tradução nossa¹⁷⁴).

Diferenciando a aprendizagem por meio do estudo da aprendizagem por meio do jogo, podemos afirmar que

(...) a aprendizagem na escola é um tipo independente de atividade, especialmente organizado e encaminhado a sua tarefa direta: a assimilação sistemática de uma soma determinada de conhecimentos e habilidades, previstos no programa escola. (...) [Para o seu desenvolvimento, há a] exigência de processos psicológicos voluntários e em subordinação da

vinculadas con sus nuevas obligaciones, importantes no sólo para él mismo y para su familia, sino también para la sociedad. Se le comienza a ver como a una persona que ha escalado el primer peldaño de la escalera que conduce a la madurez ciudadana."

¹⁷² É importante ressaltar, entretanto, que o processo de escolarização brasileiro é atravessado por diversas questões, como de raça, classe, sexualidade e gênero. Neste sentido, a avaliação que ocorre nas escolas pode reproduzir a violência que existe em nossa estrutura social. O trabalho de Patto (2015) demonstra como determinados grupos são excluídos da vida escolar, sob a justificativa de um suposto desempenho ruim, fenômeno que ficou conhecido como a produção do fracasso escolar.

¹⁷³ No original: "(...) la asimilación consecuente, planificada, de conocimientos generalizados y sistematizados de los fundamentos de la ciencia, lo que presupone una estructura de su actividad cognoscitiva completamente distinta a la de la infancia preescolar."

¹⁷⁴ No original: "(...) goal directed, product-oriented, mandatory, and arbitrary."

consciência da criança (BOZHOVICH, 1976, p. 175, tradução nossa¹⁷⁵).

Diferentemente do conceito espontâneo, o conceito científico apresentado pela escola e apropriado pela criança em idade escolar não se reduz a generalização espontânea da realidade, mas contém as relações críticas e essenciais dos fenômenos. Com base em Vigotski, a autora defende que o ensino escolar faz com que o pensamento ocupe a função dominante na consciência da criança, o que produz uma reestruturação completa da consciência. Nesta nova dinâmica, em desenvolvimento conforme a criança se insere na escola, todas as demais funções psicológicas se tornam intelectualizadas, conscientes e voluntárias. (BOZHOVICH, 2004d).

O próprio conhecimento, então, se torna uma necessidade da criança e passa a operar não apenas como um produto secundário de sua atividade, mas como o seu próprio motor – a criança, ao estudar, busca apreender as propriedades da realidade¹⁷⁶. Neste período, a criança desenvolve uma forma particular de necessidade cognoscitiva, vinculada ao interesse para os desafios lógicos e abstratos, ou seja, aos problemas intelectuais (BOZHOVICH, 1976).

Tal necessidade se desenvolve na medida em que o estudo é apreendido como uma atividade séria, socialmente importante e, portanto, se torna uma responsabilidade da criança. No início deste período, então, "(...) o sentido social da atividade de estudo são vistos pelas crianças não tanto em seu resultado, mas no próprio processo de trabalho docente" (BOZHOVICH, 1976, p. 203, tradução nossa¹⁷⁷), o que não descarta o interesse pelo próprio conhecimento¹⁷⁸. Nestas condições, a criança vivencia uma tendência moral da personalidade em relação à nova posição que ocupa:

¹⁷⁵ No original: "(...) el aprendizaje en la escuela es un tipo independiente de actividad, especialmente organizado y encaminado a su tarea directa: la asimilación sistemática de una suma determinada de conocimientos y hábitos, previsto en el programa escolar. (...) exigencia de procesos psíquicos voluntarios y en su subordinación a la consciencia del niño."

¹⁷⁶ Novamente, ressaltamos que esta é uma possibilidade de desenvolvimento, que depende da organização de ensino e de sociedade que produza nas crianças esta relação com o ensino-aprendizagem.

¹⁷⁷ No original: "(...) el sentido social de la actividad de estudio, los niños, lo ven, no tanto en su resultado, como en el propio proceso del trabajo docente."

¹⁷⁸ Bozhovich (1976) se opõe à ideia de que o ensino deve se basear no entretenimento para que o aluno se mantenha interessado pelo conteúdo. Ela afirma que o desenvolvimento de conteúdos cada vez mais complexos é o que produz na criança as motivações para o estudo.

O estudo não é, para ela, simplesmente uma atividade de assimilação dos conhecimentos, nem um meio de se preparar para o futuro, mas a criança o compreende e o sente também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos.

Estas condições fazem com que a escola se converta no centro da vida das crianças, plena de interesses próprios, interrelações e vivências (BOZHOVICH, 1976, p. 169, tradução nossa¹⁷⁹).

O cumprimento desta posição, ou seja, o atendimento às expectativas que são criadas pelos adultos e pela própria criança acerca de seu desempenho escolar, produz experiências afetivas significativas. Neste sentido, o bom desempenho escolar – o que, em nosso contexto, está associado às boas notas e ao bom comportamento na escola – tem o potencial de despertar na criança sentimentos positivos, assim como o oposto, o mau desempenho, pode produzir na criança sentimentos penosos, como o sofrimento¹⁸⁰ (BOZHOVICH, 1976). A autora complementa que

a perda da posição que ocupa na escola ou a incapacidade de estar a sua altura, provocam [na criança] um sentimento de perda do centro de sua vida, de aquele terreno onde se sente membro de um todo social (BOZHOVICH, 1976, p. 169, tradução nossa¹⁸¹).

Para a autora, "(...) os problemas da aprendizagem escolar não são apenas questões da formação e do desenvolvimento intelectual da criança, mas também compreende aspectos da formação de sua personalidade" (BOZHOVICH, 1976, p. 169, tradução nossa¹⁸²). Isso porque, consciência, voluntariedade e personalidade

¹⁷⁹ No original: "El estudio no es para él sencillamente una actividad de asimilación de los conocimientos ni un medio de prepararse para el futuro, sino que el niño lo comprende y lo siente también como su propia obligación de trabajar, como su participación en la vida laboral cotidiana de todos. Estas condiciones hacen que la escuela se convierta en el centro de la vida de los niños, plena de intereses propios, interrelaciones y vivencias."

¹⁸⁰ É importante ressaltar que o fenômeno do sofrimento psicológico na escola é complexo. Por um lado, temos que considerar que o sofrimento não tem expressão homogênea e única, ou seja, há uma diversidade de expressões deste sentimento, desde a criança ou adolescente que se retrai até a criança ou adolescente que apresenta irritabilidade ou está constantemente brincado e "atrapalhado" a aula. Por outro, também é relevante pensar que o próprio desempenho do aluno é determinado por uma diversidade de fatores e, neste sentido, devemos resgatar o conhecimento da psicologia escolar crítica que tem pensado sobre a exclusão escolar enquanto um fenômeno produzido social e politicamente (PATTO, 2015). O que queremos afirmar, então, é que a escola, ao produzir o fracasso escolar, não está apenas impedindo o acesso ao conhecimento por parte do aluno, mas também produzindo sofrimento.

¹⁸¹ No original: "La pérdida de la posición que le corresponde en la escuela o la incapacidad de estar a su altura, le provocan un sentimiento de pérdida del centro de su vida, de aquel terreno donde se siente miembro de un todo social."

¹⁸² No original: "(...) los problemas del aprendizaje escolar no son sólo cuestiones de la formación y del

são estruturas psicológicas que estão em profunda relação e o desenvolvimento de uma – determinado também pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores – reverbera no desenvolvimento das demais.

Assim, a apropriação do conhecimento científico é condição para o desenvolvimento pleno da personalidade¹⁸³ e, portanto, a impossibilidade ou a dificuldade de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado – fenômeno que tem múltiplas determinações – produz consequências não apenas na formação da capacidade da criança de apreender informações da realidade, mas também na possibilidade de ela se desenvolver enquanto personalidade (BOZHOVICH, 1976).

A autora defende que “por trás do sistema de conhecimentos escolares, deve haver o mundo em toda sua variedade concreta” (BOZHOVICH, 1976, p. 247-248, tradução nossa¹⁸⁴), isto é, o conteúdo a ser ensinado deve ser expressão da realidade em sua essência. Nesse sentido, o processo educativo deve permitir que a criança compreenda a relação entre a realidade e os conhecimentos adquiridos por ela durante o processo escolar. Conforme o conteúdo a ser apreendido se torna mais complexo, mais dependente a criança se torna das formas complexas de pensamento e passa a interagir com o conteúdo de maneira mais teórica, especialmente a partir da relação entre conceitos (BOZHOVICH, 1976).

Ainda que tenha ingressado na escola e vivenciado a dinâmica escolar de ensino e aprendizagem, a criança não se insere imediatamente nas reflexões acerca dos conhecimentos científicos mais amplos, como os processos de explicação, estabelecimento de relações causais e, enfim, as leis concretas dos fenômenos da realidade. Os motivos da atividade de estudo se transformam do cumprimento de determinado papel social, socialmente importante, para a apropriação do conhecimento propriamente dito – ainda que ambos os motivos possam estar presentes em todos os momentos da escolarização (BOZHOVICH, 1976).

A organização inadequada do ensino pode prejudicar todo o processo de

desarrollo intelectual del niño, sino también comprende aspectos de la formación de su personalidad."

¹⁸³ Quando afirmamos esta posição, não queremos defender a posição segundo a qual a existência de pessoas não-escolarizadas teria menos valor. A análise que fazemos diz respeito a um processo social e político e, portanto, a uma demanda coletiva. Desta forma, não buscamos justificar a exclusão de segmentos da população, mas, pelo contrário, reivindicar a luta pelo desenvolvimento integral enquanto uma necessidade coletiva, que deve contemplar a todos.

¹⁸⁴ No original: "Tras el sistema de conocimientos escolares debe ver el mundo en toda su variedad concreta."

desenvolvimento da atividade de estudo da criança, além de limitar o processo de escolarização. Neste período, em que a criança desenvolve maior interesse pelas leis da realidade, o planejamento da atividade pedagógica se faz ainda mais necessário, pois a necessidade de conhecimento deve ser produzida e satisfeita. Para isso, a escola deve ter intencionalidade pedagógica. Caso a escola não corresponda às expectativas que a criança cria acerca de sua possibilidade de ensiná-la sobre o mundo, sua experiência escolar pode ser permeada pelo desinteresse, que se expressa tanto pela apatia quanto pela indisciplina (BOZHOVICH, 1976).

Para além do conteúdo escolar, a escola é um espaço no qual a criança passa por um processo de aprendizagem da moral, o que se expressa como um conjunto de comportamentos e valores a serem apropriados pelas crianças. A própria experiência escolar da criança já é mediada por estes valores, materializados nas regras da instituição e nas relações com os colegas e trabalhadores da escola. Por serem relações construídas, são capazes de serem organizadas intencionalmente. Assim, as atitudes em relação à escola, ao estudo, aos colegas, aos trabalhadores da escola e à sociedade também são passíveis de serem aprendidos (BOZHOVICH, 1976).

A organização do ensino que contempla a formação dos valores e da moral deve ter como principal finalidade o desenvolvimento da personalidade em suas máximas possibilidades. Neste sentido, a criança deve se apropriar também das formas segundo as quais a sociedade está estruturada a partir de valores, ou seja, de como a humanidade desenvolveu formas de relação particulares com a realidade e com os seres humanos mediados por valores. A internalização e o desenvolvimento dos valores, que adquirem cada vez mais consciência, permite que a criança tenha uma relação mais estável com a realidade (BOZHOVICH, 1976).

A autora reforça que, para que a criança se aproprie destes valores, não é suficiente que aprenda sobre eles a partir da exposição. Se faz necessário que o aluno vivencie as relações que incorporam determinados valores e se comporte de determinada forma em determinada situação. Para a autora, as condições para o desenvolvimento de uma qualidade moral da personalidade são

a presença de um motivo suficientemente forte e prolongado para o comportamento; constância das formas assimiladas, assim como também sua divisão em outras mais elementais; presença de meios externos, que constituem um apoio para que a criança assimile o comportamento

(BOZHOVICH, 1976, p. 222, tradução nossa¹⁸⁵).

A autora, ao relacionar o desenvolvimento moral com o desenvolvimento da personalidade, conclui que

as qualidades da personalidade são o resultado da assimilação das formas de comportamento existentes em uma determinada sociedade pela criança. Por sua natureza psicológica, são como uma *síntese*, uma *união entre o motivo específico* para uma determinada qualidade e *os modos e formas de comportamento específicos para ela*.

(...) A forma de comportamento assimilada se faz estável se a criança aprende os modos correspondentes de comportamento e surge nela um *impulso interno* de se conduzir de acordo com as formas assimiladas

(...) a estabilização da qualidade [da personalidade] surge, em primeiro lugar, quando a criança sente a necessidade do comportamento que constitui a base desta mesma qualidade; em segundo lugar, quando este comportamento é para ela como um modelo, um ideal ao qual aspira (BOZHOVICH, 1976, p. 224, tradução nossa¹⁸⁶, grifos nossos).

O aluno, então, aos poucos, transforma os comportamentos e as decisões eventuais em atitudes relativamente estáveis. Tal desenvolvimento se torna possível na medida em que se apresenta para a criança os motivos para que aja de determinada forma, o que permite que sua ação se torne mais consciente¹⁸⁷. A criança, portanto, se apropria de determinada forma de comportamento, cristalizada

¹⁸⁵ No original: "la presencia de un motivo actuante de conducta, suficientemente fuerte y prolongado; constancia de las formas asimiladas, así como también su división en otras más elementales; presencia de medios externos, que constituyen un apoyo para que el niño asimile la conducta."

¹⁸⁶ No original: "Las cualidades de la personalidad son el resultado de la asimilación por el niño de las formas de conducta existentes en una sociedad dada. Por su naturaleza psicológica son como una síntesis, una unión, del motivo específico para una cualidad determinada y de los modos y formas de conducta específicos para él. (...) La forma de conducta asimilada, se hace estable si el niño aprende los modos correspondientes de conducta y si surge en él un impulso interno de conducirse de acuerdo a las formas asimiladas. (...) la estabilización de la cualidad surge, en primer lugar, cuando el niño siente la necesidad de la conducta que constituye la base de dicha cualidad; en segundo lugar, cuando esta conducta es para él como un modelo, un ideal al que aspira."

¹⁸⁷ Na educação, um dos desejos comuns dos educadores é o de que a criança aprenda a trabalhar em equipe e desenvolva um senso de solidariedade. Se seguirmos as sugestões de Bozhovich (1976), entenderíamos que estes valores só poderiam se tornar parte constituinte da personalidade das crianças se eles se tornassem necessários para a interação da criança com a realidade, ou seja, se a criança vivesse situações nas quais precisa ser solidária. Caberia à escola, então, proporcionar experiências nas quais estes valores possam ser incorporados, como a organização das tarefas escolares em grupos, o incentivo a grupos de leitura pelas crianças, o desenvolvimento de um grêmio estudantil, o estímulo para que os alunos auxiliem alunos com deficiência em sua rotina, dentre muitos outros. Para além da experiência, em si mesma, a escola deve também apresentar para a criança os motivos destas ações, ou seja, porque a solidariedade, nestas situações e na sociedade como um todo, é entendida como um valor desejável e capaz de orientar o próprio comportamento. Vale ressaltar que, de acordo com a autora, a constância e a coerência são qualidades significativas para que os educadores possam organizar o "ensino" destes valores às crianças. Além disso, a coação e o autoritarismo são vistos como estratégias inadequadas.

sob o conceito moral, por meio do exercício dos comportamentos que correspondem à esta propriedade diante de determinados motivos (BOZHOVICH, 1976).

A criança deve se tornar consciente sobre as atividades que desempenha e, neste caso, deve entender os motivos pelos quais estuda. Desta afirmação mais geral, temos ainda que, a organização da atividade de estudo da criança pelo professor deve contemplar os motivos para que ela tenha sido desenvolvida daquela forma, de modo que o aluno se aproprie não apenas do conteúdo e do conhecimento, em si, mas também das reflexões e relações psicológicas e corporais que deve ter para esta mesma apropriação. Assim, diante da finalidade de apropriação do conhecimento, a criança passa a organizar o seu próprio comportamento (BOZHOVICH, 1976).

Outro determinante significativo para o sucesso escolar é a organização dos coletivos infantis. Para a autora,

neste período [a idade escolar], surge nelas [nas crianças] vínculos coletivos, começam a se formar a opinião social, a exigência de um a outro, a mútua valoração. Sobre esta base, começa a se determinar a direção da personalidade, tem lugar uma assimilação bastante intensa das exigências morais, apresentadas não apenas pelos professores, como pelos companheiros, aparecem novos sentimentos e necessidades morais.

(...) A atividade docente se converte paulatinamente em uma atividade conjunta, sobre cuja base se estreitam as relações infantis: surgem a ajuda e a exigência mútuas (BOZHOVICH, 1976, p. 234, tradução nossa¹⁸⁸).

Durante este período, a criança se torna cada vez mais sensível à sua relação com os pares. Neste momento, a coletividade se forma como resultado do compartilhamento de uma atividade em comum – a atividade de estudo – e, portanto, a posição social de escolar cria, nas crianças, um objetivo compartilhado. Assim, sua posição de aluno não se refere apenas à sua relação com os adultos, mas se qualifica de acordo com a relação que tem com os seus colegas da escola. A valoração que a criança recebe de seus pares acerca de seu lugar se torna tão relevante quanto a que recebe por parte de seus cuidadores e professores. A vivência de um processo de escolarização satisfatório, então, depende também das relações que a criança desenvolve com seus colegas e, a partir de determinado momento, a criança busca ativamente o reconhecimento de suas atividades (BOZHOVICH, 1976).

¹⁸⁸ No original: "En este período surgen en ellos vínculos colectivos, comienzan a formarse la opinión social, la exigencia de uno a otro, la mutua valoración. Sobre esta base comienza a determinarse la dirección de la personalidad, tiene lugar una asimilación bastante intensiva de las exigencias morales, planteadas no sólo por los maestros, sino también por los compañeros; aparecen nuevos sentimientos y necesidades morales."

Para a autora, a correta organização do ensino e do processo de escolarização produz *relações de coletivo*¹⁸⁹. Conforme as crianças interagem entre si, desenvolvem relações de afeto, avaliam o desempenho dos colegas, desenvolvem uma possibilidade qualitativamente diferente de relação com os seus pares, se tornando capazes de se identificar ou reprovar determinados comportamentos.

A formação de um coletivo¹⁹⁰ de crianças, então, depende da organização das expectativas que se tem sobre o grupo, do planejamento das atividades e do compartilhamento de objetivos, sendo necessário o protagonismo estudantil sobre o seu processo de constituição do grupo. Como defende a autora,

(...) cada [criança], neste tipo de coletivo, aceita as exigências e estas valorações como próprias, pois ela mesma foi a sua criadora e ela mesma as introduz em sua vida. Desta forma, em um coletivo infantil corretamente organizado, a educação, em geral, e a tendência do coletivo, em particular, se realiza não mediante a pressão, mas, em certo sentido, pela autoeducação: cada [criança] não é somente o "objeto" da influência pedagógica, mas também o seu sujeito (BOZHOVICH, 1976, p. 283, tradução nossa¹⁹¹).

É principalmente diante do coletivo, nas relações com os pares, que a criança desenvolve a necessidade de se apropriar das normas e regras sociais e conduzir seu próprio comportamento a partir delas. Isso porque o seu lugar no coletivo depende da relação entre as suas ações e as expectativas dos seus pares, ou seja, a criança deve se submeter às regras do grupo para ter garantido a sua posição como pertencente

¹⁸⁹ É importante mencionar que na organização pedagógica de muitas escolas soviéticas, pressupunha-se o trabalho grupal com as crianças e adolescentes. Nas escolas, havia as organizações pioneiras de crianças e adolescentes, que estimulavam o protagonismo destes sobre o processo educativo.

¹⁹⁰ Em certa medida, a formação do coletivo é uma premissa da escolarização, uma vez que as crianças se inserem em turmas com dezenas de outros alunos. Entretanto, o que a autora discute é a possibilidade de formar uma dinâmica de coletividade que supere a espontaneidade das relações que os alunos estabelecem entre si por meio da organização das atividades escolares. É importante ressaltar, ainda, que o ideal de "coletividade" é uma das bases da moral socialista e, em grande medida, interferiu na própria compreensão acerca do processo pedagógico na antiga União Soviética. Neste sentido, reforçamos que a solidariedade e a coletividade são construções sociais e têm o potencial de se tornar parte constituinte da personalidade do sujeito em determinadas condições históricas sociais, afinal "qualquer qualidade da personalidade adquire seu conteúdo especial e sua estrutura em dependência do sistema de relações da criança com a realidade em que esta qualidade foi formada" (BOZHOVICH, 1976, p. 282, tradução nossa).

¹⁹¹ No original: "cada adolescente, en este tipo de colectivo, acepta estas exigencias y estas valoraciones como propias, pues él mismo fue su creador y él mismo las introduce en su vida. De esta forma, en un colectivo infantil correctamente organizado la educación en general y la de la tendencia del colectivo en particular se realiza, no mediante la presión, sino en cierto sentido, por la autoeducación: cada adolescente no sólo es 'objeto' de la influencia pedagógica, sino también su 'sujeto'."

àquele grupo, para ter acesso ao seu reconhecimento. Caso a coletividade se desenvolva como valor que medeia o grupo de crianças, estas começam a se sentir parte de uma totalidade social organizada (BOZHOVICH, 1976).

Dito isso, é também neste período que a criança desenvolve de maneira mais significativa a voluntariedade do comportamento. Este desenvolvimento é, em primeiro lugar, produto do final da idade pré-escolar, período no qual a criança desenvolve de maneira significativa sua estrutura hierárquica de motivos e, diante desta, se torna capaz de orientar de maneira relativamente estável o seu próprio comportamento (BOZHOVICH, 1976).

Entretanto, se compararmos com os períodos anteriores, é na idade escolar que a voluntariedade se desenvolve mais significativamente. A própria atividade de estudo, particular da posição social que a criança passa a ocupar, já demanda um nível de controle do próprio comportamento. Trata-se de uma “atividade séria”, cujo desempenho será avaliado pelos adultos e, diante desta avaliação, a criança terá sua experiência com o mundo facilitada ou limitada. Por ser uma atividade séria, a criança deve organizar o seu próprio comportamento de maneira que potencialize os resultados de sua atividade, neste caso, a apropriação do conhecimento. Neste sentido, a criança deve aprender a orientar sua própria atenção, desenvolver a capacidade de permanecer em silêncio durante um tempo significativo, a planejar sua rotina e organizar o seu tempo para as tarefas, dentre muitos outros comportamentos que facilitam a relação da criança com o conteúdo escolar (BOZHOVICH, 1976).

Com base em Vigotski, a autora complementa que a voluntariedade não diz respeito apenas ao comportamento (do ponto de vista imediato), mas também às próprias funções e processos psicológicos. É diante da necessidade de se apropriar das leis dos fenômenos da realidade que a criança, então, aprende a direcionar sua consciência para os objetos (textos, aulas, imagens, dentre outros) que permitem esta apreensão (BOZHOVICH, 1976).

Para a autora, há uma diferença fundamental entre a voluntariedade neste período em relação aos períodos anteriores:

O essencial para o desenvolvimento da voluntariedade nesta idade se constitui pelo fato de que a criança não apenas sabe se guiar pelos objetivos que o adulto lhe apresenta, mas também apresenta a si mesma este tipo de objetivos e, em correspondência com eles, controlar por si mesmo sua conduta e sua atividade.

O processo de formação da voluntariedade se realiza gradualmente durante

toda a idade escolar (BOZHOVICH, 1976, p. 226, tradução nossa¹⁹²).

Trata-se, então, do surgimento da intenção, um “complexo ato da conduta, indireto por sua natureza interna, que incita o indivíduo à obtenção de um fim desprovido de sua própria força estimulante” (BOZHOVICH, 2022, p. 102). O sujeito se torna capaz de produzir para si mesmo uma finalidade – um resultado imaginado e esperado – ainda que este não contenha, em si mesmo, um motivo para a atuação. Assim, a criança se orienta não apenas pelos motivos espontâneos que se formam em sua relação com a realidade e com os outros seres humanos, mas também por motivos que ela estabelece para si mesma (BOZHOVICH, 1976).

Porém, para que a criança desenvolva este nível de controle do próprio comportamento, deve passar por um processo educativo que o estimule. Isso porque a autorregulação do comportamento e a voluntariedade são conquistas históricas da humanidade e que se qualificam de acordo com a sociedade na qual o sujeito as desenvolve¹⁹³. Não se trata de uma proibição ou repressão do comportamento da criança, mas a sua organização que conduz, em última instância, ao ensino da criança a dirigir o seu próprio comportamento. Para tanto, deve-se estimular de maneira que a criança desenvolva, por si mesma, os objetivos de sua atividade e que perseverem em suas ações para atingi-los (BOZHOVICH, 1976).

O desenvolvimento da intenção produz, na criança, um desenvolvimento significativo de suas possibilidades de interação com a realidade. Em primeiro lugar, permite um distanciamento espacial e temporal da realidade, ou seja, a criança se torna capaz de agir diante do mundo não apenas a partir de sua expressão imediata (no aqui e agora), mas também a partir de relações mais longínquas, como o estudo prolongado para uma avaliação. Em segundo lugar, a criança se torna mais capaz de se relacionar com o ambiente de maneira mais autônoma, podendo, inclusive, agir de

¹⁹² No original: Lo esencial para el desarrollo de la voluntariedad en esta edad lo constituye el hecho de que el niño no sólo sepa guiarse por los objetivos que le plantea el adulto, sino también plantearse él mismo ese tipo de objetivos y en correspondencia con ellos, controlar por sí mismo su conducta y su actividad. El proceso de formación de la voluntad se realiza gradualmente durante toda la vida escolar pequeña."

¹⁹³ Neste sentido, entendemos que o autocontrole é uma propriedade a ser conquistada em uma sociedade emancipada. Entretanto, também percebemos que, na sociedade capitalista, esta mesma qualidade se torna desejável, na medida em que o autocontrole é inserido na lógica da exploração e alienação, carregando como sentido a “ausência de rebeldia”. Em nosso texto, defendemos o autocontrole como uma expressão do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades e condição para a emancipação do ser humano, não como meio de “coerção interna” do próprio comportamento.

maneira contrária às exigências colocadas a ela. Em terceiro lugar, o surgimento da intenção permite que a criança tenha acesso às atividades e produtos humanos mais desenvolvidos, uma vez que estes, para serem apropriados, dependem de uma estrutura psicológica capaz de superar a imediaticidade da realidade. Por fim, o desenvolvimento da voluntariedade diz respeito não apenas ao processo de regulação do próprio comportamento, mas também dos próprios processos psicológicos que medeiam a atividade da criança, produzindo na criança não apenas a necessidade de organizar as suas ações, mas também a sua consciência e as funções psicológicas que a sustentam – a memória, a atenção, o pensamento – que adquirem, cada vez mais, o caráter de subordinação às finalidades da atividade.

A autora conclui, então, que as principais estruturas¹⁹⁴ da personalidade desenvolvidas pela criança neste período, como resultado do desenvolvimento da atividade de estudo, são

(...) as formas teóricas de pensamento, os interesses cognitivos, a habilidade de controlar o próprio comportamento, o sentimento de responsabilidade, dentre outros traços psicológicos e de caráter das crianças em idade escolar que as distinguem das crianças em idade pré-escolar (BOZHOVICH, 2004d, p. 75, tradução nossa¹⁹⁵).

A impossibilidade, por qualquer motivo, de se desenvolver ou satisfazer as necessidades que emergem durante a idade escolar conduzem a criança à vivência da crise dos 13 anos, que expressa a transição entre a infância e a adolescência. Assim, os impedimentos de se apropriar do conhecimento ou de fazer parte do grupo de estudantes e do cotidiano escolar podem produzir profundo sofrimento. É importante ressaltar que, nesta etapa do desenvolvimento, a consciência da criança já está mais desenvolvida e sua personalidade apresenta como herança do período anterior o desejo de ocupar uma nova posição social. Neste sentido, a crise dos 13 anos tem o potencial de ser mais consciente e singularizada, uma vez que a frustração não diz respeito apenas a aspectos externos e incompreensíveis, mas à expectativas que foram desenvolvidas pela criança.

¹⁹⁴ Para a apresentação da idade escolar, utilizamos fundamentalmente o texto “*La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil*” (BOZHOVICH, 1976), no qual a autora ainda não desenvolveu a noção de neoformação da personalidade e não se aprofunda nas dinâmicas das crises. Por isso, não foi possível apresentar a nova estrutura da personalidade que se forma neste período.

¹⁹⁵ No original: “(...) theoretical forms of thinking, cognitive interests, the ability to control one’s own behavior, sense of responsibility, and many other mental and character traits of schoolchildren that distinguish them from preschoolchildren.”

5.6 Adolescência inicial

A adolescência¹⁹⁶ é um período que se diferencia dos demais períodos abordados até o momento. Em geral, neste período, a crise que o sujeito em desenvolvimento vivencia é ainda mais aguda e duradoura. A autora explica que “em essência, todo o período da adolescência é um período de transição prolongado entre a infância e a maturidade” (BOZHOVICH, 2004d, tradução nossa¹⁹⁷). Tal característica se relaciona com o rápido desenvolvimento físico¹⁹⁸ e psicológico do sujeito, que produz novas necessidades e motivos, que não necessariamente acompanham as possibilidades de sua satisfação – sendo o impedimento e os obstáculos para a satisfação destas novas necessidades o que gera a crise (BOZHOVICH, 2004d).

Durante o último período do desenvolvimento, o adolescente desenvolve

(...) a *autoconsciência* no verdadeiro significado do termo, isto é, a habilidade de focar sua consciência nos seus próprios processos psicológicos, incluindo o complexo mundo de seus sentimentos. Este nível do desenvolvimento da consciência produz no adolescente a *necessidade de autoexaminação*, de conhecer a si mesmo como uma *personalidade distinta* das outras pessoas e em observância com o modelo que ele escolheu. Isso, então, induz o motivo por autoafirmação, autorrealização e autodesenvolvimento (BOZHOVICH, 2004d, p. 87, tradução nossa¹⁹⁹, grifos nossos).

¹⁹⁶ Dentre os períodos do desenvolvimento abordados até o momento, o que apresenta diferença mais significativa entre a experiência do sujeito em determinada etapa do desenvolvimento no contexto soviético das décadas de 1970-80 em relação ao contexto brasileiro é a adolescência. Consideramos que esta diferença tem como base a vida concreta das crianças e adolescentes na antiga União Soviética, cujo estudo e trabalho estão organizados de maneira significativamente distinta do Brasil. Para o nosso texto, decidimos selecionar os aspectos que permitem compreender de maneira mais coerente o desenvolvimento da personalidade na adolescência.

¹⁹⁷ No original: “In essence, the whole adolescent period is a prolonged transitional period between childhood and maturity.”

¹⁹⁸ Bozhovich (2004d) reforça que, nas concepções hegemônicas da psicologia, enfatiza-se a maturação biológica como explicação da adolescência. A autora critica esta visão, segundo a qual o motor do desenvolvimento na adolescência é a sexualidade. A própria sexualidade, segundo Bozhovich, adquire caráter mediado e qualidades particularmente humanas, o que faz com que o desenvolvimento sexual não possa ser apreendido como um fenômeno puramente biológico. O desenvolvimento da sexualidade, portanto, terá determinações específicas a depender do contexto histórico e social no qual emerge e a frustração da satisfação desta nova necessidade não está associada às suas propriedades biológicas, mas sociais e psicológicas.

¹⁹⁹ No original: “(...) self-consciousness in the true meaning of the term, that is, the ability to focus his consciousness on his own psychological processes, including the complex world of his feelings. This level of development of the consciousness gives rise in an adolescent to the need for self-examination, to acknowledge himself as a personality distinct from other people and in compliance with the model he has chosen. This in turn induces a drive for self-affirmation, self-realization, and self-development.”

Neste período, o sujeito já pôde desenvolver de forma significativa uma vida psicológica relativamente estável e sólida. A crise vivenciada pelo adolescente, então, passa a ser determinada não apenas pelos limites externos, ou seja, pelo ambiente que não atende às necessidades desenvolvidas, mas também pelos limites internos, isto é, por sua personalidade em desenvolvimento e as propriedades que a compõem. Neste sentido, o caráter agudo da crise da adolescência, como um todo, está vinculado também ao desenvolvimento da personalidade e da consciência, que se fazem mais determinantes na atividade do sujeito e na relação que ele estabelece consigo mesmo, com os outros e com a realidade (BOZHOVICH, 2004d).

A pesquisadora apresenta como hipótese que

(...) a crise da adolescência está associada com o desenvolvimento, neste período, de um novo nível de *autoconsciência*, seu traço característico é a nova habilidade do adolescente de ter conhecimento sobre si mesmo como uma personalidade, com um conjunto de traços inerentes que o distinguem dos outros. Isso produz o desejo de autoafirmação, autoexpressão (...), e autodesenvolvimento. A frustração destas necessidades é a base para a crise da adolescência (BOZHOVICH, 2004d, p. 74-75, tradução nossa²⁰⁰, grifos nossos).

Neste grande período, as relações infantis da criança com o mundo e consigo mesma são superadas para dar lugar a relações mais desenvolvidas. Em certa medida, tal transformação está muito mais relacionada com as mudanças internas com as quais o adolescente se depara do que com as mudanças externas, uma vez que o seu papel social – a posição de estudante – não se altera significativamente.

A adolescência inicial traz como grande herança da idade escolar o desenvolvimento do pensamento teórico e, portanto, a habilidade – em desenvolvimento – que o sujeito tem de pensar teoricamente sobre a realidade. Para que desenvolva esta característica específica, a criança deve ter acesso aos conhecimentos científicos e se apropriar deles por meio da atividade de estudo (BOZHOVICH, 1976, 2004d). Isso porque

os novos conhecimentos [científicos e escolares] não substituem simplesmente os velhos [espontâneos], mas os transformam e reestruturam, reestruturando também as formas anteriores do pensamento infantil. Como resultado, se manifestam novas particularidades da personalidade,

²⁰⁰ No original: "(...) the adolescent crisis is associated with the development during this period of a new level of self-consciousness, the characteristic trait of which is the adolescent's new ability to be aware of himself as a personality, with a set of inherent traits that distinguish him from everyone else. This gives rise to a desire for self-affirmation, self-expression (...), and self-development. A frustration of these need is the basis of the adolescent crisis.

expressas em uma nova motivação, uma nova atitude diante da realidade, diante da prática e diante dos próprios conhecimentos (BOZHOVICH, 1976, p. 246, tradução nossa²⁰¹)

O conhecimento e, conseqüentemente, o estudo ocupam lugares diferentes na adolescência inicial. Diante de uma vida psicológica cada vez mais autocentrada, ou seja, de uma dinâmica de constituição da personalidade que tem como foco a autoconsciência, o interesse cognitivo do adolescente adquire um caráter pessoal. Nesta nova condição, o conhecimento tem o potencial de operar como meio de realização e apropriação da personalidade. O adolescente percebe a si mesmo como sujeito na medida em que se apropriou ou se interessa por determinadas áreas do conhecimento. Esta qualidade do interesse cognitivo permite que o adolescente tenha uma relação mais estável com o estudo e com o conhecimento, uma vez que este passa a ser apreendido como uma propriedade (a ser incorporada) de sua personalidade²⁰² (BOZHOVICH, 1976).

Uma vez que o desenvolvimento do pensamento se relaciona com o desenvolvimento da linguagem, o pensamento do sujeito se torna verbalizado. A assimilação de determinado conceito científico na atividade de estudo está determinada, então, pela apropriação de uma determinada forma de pensar sobre a realidade que encontra sua expressão na linguagem (neste caso, científica, filosófica ou estética). Conforme o adolescente se apropria dos conhecimentos científicos, ela se apropria não apenas do conteúdo ensinado, mas também das formas de pensamento necessárias para que aquele conteúdo seja apreendido – o que, no caso do pensamento verbalizado, está relacionado com a utilização da linguagem interna para a argumentação lógica acerca de determinado fenômeno (BOZHOVICH, 2004d).

Neste processo, então, o adolescente, diante de uma nova condição psicológica, passa a se tornar mais consciente sobre os próprios processos de pensamento. Neste período, desenvolve-se o “(...) reflexo ou habilidade de ‘focar o

²⁰¹ No original: "Los conocimientos nuevos no sustituyen sencillamente a los viejos, sino que lo cambian y reestructuran; reestructurando también las formas anteriores del pensamiento infantil. Como resultado, se manifiestan nuevas particularidades de la personalidad, expresadas en una nueva motivación, en una nueva actitud hacia la realidad, hacia la práctica, y hacia los propios conocimientos."

²⁰² Para a autora, o desenvolvimento desta característica da personalidade, além das formas abstratas do pensamento são fatores fundamentais para que o ensino não se reduza ao formalismo e à simples memorização dos conteúdos. Assim, para que a relação entre o adolescente e o conhecimento se desenvolvam em sua máxima potencialidade, a necessidade de conhecimento deve adquirir o nível de aspiração de compreender a realidade, ou seja, deve se desenvolver em um interesse teórico (BOZHOVICH, 1976).

pensamento no próprio pensamento' e na consideração dos próprios processos psicológicos e todas as características de sua personalidade" (BOZHOVICH, 2004d, tradução nossa²⁰³), o que conduz a um novo nível de autoconsciência.

Além disso, neste período, os adolescentes desenvolvem relações mais estreitas e íntimas entre os pares. É comum, então, que se organizem a partir de grupos que, em certa medida, oferecem algum tipo de identificação. Estes grupos apresentam como característica uma experiência acumulada de relações coletivas, diante das quais se apresenta exigências morais mais desenvolvidas. Esse novo tipo de relação está atravessada por profundas relações emocionais, seja entre o adolescente e os seus pares, seja do adolescente consigo mesmo diante das relações com os pares. Assim "o motivo fundamental do comportamento e da atividade dos alunos na escola é sua aspiração a encontrar o seu lugar entre os seus companheiros (...)" (BOZHOVICH, 1976, p. 262, tradução nossa²⁰⁴), e, neste momento, a relação com os pares adquire mais relevância do que a relação com os professores e cuidadores.

Assim, para além do pensamento sobre os próprios processos psicológicos, o adolescente também direciona sua consciência para o seu próprio comportamento, como já o fazia em etapas anteriores, mas de maneira mais intensa e qualitativamente diferente. Se antes a valoração dos adultos e dos pares tinham como ênfase o desempenho escolar, na adolescência, demanda-se do sujeito outros traços de sua personalidade, como suas opiniões e caráter. Isso porque, na adolescência inicial,

(...) os sentimentos e representações morais do [sujeito em desenvolvimento] se ampliam, se aprofundam e se enriquecem consideravelmente. (...) primeiramente, neste período, as questões vinculadas com as regras e normas do comportamento social e com as normas das relações interpessoais ocupam o centro da atenção; em segundo lugar, começam a se formar, nos adolescentes, pontos de vista, juízos e opiniões morais relativamente estáveis e independentes das influências situacionais (autônomos) (BOZHOVICH, 1976, p. 266, tradução nossa²⁰⁵).

²⁰³ No original: "(...) reflex or ability to 'focus his thinking on thought itself' and also to a consideration of his own psychological processes and all the characteristics of his personality."

²⁰⁴ No original: "el motivo fundamental de la conducta y la actividad de los alumnos en la escuela es su aspiración a encontrar su lugar entre los compañeros (...)."

²⁰⁵ No original: "los sentimientos y representaciones morales del niño se amplían, se profundizan y se enriquecen considerablemente. (...) primeramente, en este período, las cuestiones vinculadas con las reglas y normas de la conducta social y con las normas de las relaciones interpersonales ocupan el centro de la atención; en segundo lugar, comienzan a formarse, en los adolescentes, puntos de vista, juicios y opiniones morales relativamente estables e independientes de las influencias situacionales ('autonomos')."

(...) começam a se desenvolver aqueles processos internos que conduzem, ao seu final [da adolescência], à formação de pontos de vista e avaliações relativamente estáveis e independentes, à formação de um sistema de atitudes dos adolescentes diante dos que o rodeiam e de si mesmo, que também possui relativa estabilidade (BOZHOVICH, 1976, p. 243, tradução nossa²⁰⁶).

Por um lado, o próprio adolescente se apropria dos valores em sua relação com a realidade mediada por outras pessoas, assim como pode aprender sobre estas questões a partir do conteúdo escolar. Por outro, o adolescente, em sua relação com as outras pessoas, passa a ser avaliado a partir dos traços de personalidade que expressa, ou seja, da visão de mundo que está construindo, dos valores que carrega, que se materializam em comportamentos, hábitos e decisões (BOZHOVICH, 1976, 2004d). A avaliação na relação entre os adolescentes e seus pares e adultos, se torna interna, em um processo ativo. A autoconsciência do adolescente, então, está estreitamente vinculada com os valores que assume para si. A autora explica que

tudo isso [as avaliações realizadas pelos outros] faz com que emergam motivações que fazem com que o adolescente foque na autoanálise e em como se compara aos outros. Assim, ele se torna gradualmente preocupado com os julgamentos morais e desenvolve modelos de comportamento relativamente estáveis, que, diferentemente dos modelos das crianças em idade escolar, não são tipicamente associados a uma pessoa específica, mas envolve certos requisitos que o adolescente impõe às outras pessoas e a si mesmo. (...) na adolescência, o apelo emocional de um modelo [de comportamento] reside na medida em que este modelo incorpora alguns requisitos que o adolescente impõe para os seres humanos em geral (BOZHOVICH, 2004d, p. 77, tradução nossa²⁰⁷).

Desta forma, o adolescente, que em períodos anteriores do desenvolvimento, já estabelecia relações com outras pessoas, especialmente com adultos, mediadas por valores socialmente construídos, desenvolve uma nova forma de orientar o seu próprio comportamento. Trata-se da construção de um modelo de comportamento, ou seja, de um ideal de desenvolvimento, que incorpora em si um conjunto de valores,

²⁰⁶ No original: "(...) comienzan a desarrollarse aquellos procesos internos que conducen, a fines de la misma, a la formación de puntos de vista y valoraciones relativamente estables e independientes, a la formación de un sistema de actitudes de los adolescentes hacia lo que los rodea y hacia sí mismos, que resulta también relativamente estable."

²⁰⁷ No original: "All this gives rise to motivations that cause the adolescent to focus on self-analysis and on how he compares to others. Thus, he gradually becomes concerned with value judgments and forms relatively stable behavioral models, which, unlike the models of young schoolchildren, typically are not associated with a specific person but involve certain requirements that the adolescent imposes on other people and on himself. (...) in the adolescent, the emotional appeal of a model lies in the extent to which the model embodies requirements that the adolescent imposes on human beings in general."

que se formam com base em um conjunto de comportamentos qualificados socialmente (BOZHOVICH, 1976, 2004d). Para a pesquisadora,

O interesse pelas qualidades morais das pessoas, pelas normas de seu comportamento, por suas interações, por seus atos morais, conduz à formação dos ideais morais na adolescência inicial, que se tornam concretas na caracterização espiritual do ser humano. O ideal psicológico moral no adolescente não é simplesmente uma categoria ética objetiva conhecida por ele, mas o modelo emocionalmente carregado e interiormente aceito, que se converte em regulador de seu próprio comportamento e o critério para valorar o comportamento dos demais (BOZHOVICH, 1976, p. 272, tradução nossa²⁰⁸).

O ideal moral, que se expressa na forma de modelo, se torna um motivo que determina constantemente o comportamento do adolescente neste período. Isso porque “a direção social da personalidade caracteriza toda a esfera de suas necessidades e aspirações, o sistema de sua atitude diante da realidade, com as outras pessoas e consigo mesmo” (BOZHOVICH, 1976, p. 278-279, tradução nossa²⁰⁹). O adolescente, então, em vez de se relacionar com cada comportamento específico ou de eleger uma pessoa como proprietária de todos os valores morais, desenvolve em si, um ideal, que orienta o seu próprio comportamento de acordo com cada situação (BOZHOVICH, 1976, 2004d).

A tendência do desenvolvimento na adolescência, então

(...) se manifesta no fato de que os ideais morais se tornam cada vez mais generalizados e começam a atuar em qualidade de modelo conscientemente escolhido, conforme o qual os adolescentes organizam ativamente o seu comportamento. Pouco a pouco, o ideal moral se converte no critério segundo o qual se vale o adolescente, de forma consciente, para valorar tanto sua própria personalidade, como a dos demais (BOZHOVICH, 1976, p. 275, tradução nossa²¹⁰).

De maneira sistematizada, a autora defende que

²⁰⁸ No original: "El interés por las cualidades morales de las personas, por las normas de su conducta, por sus interrelaciones, por sus actos morales, conduce en la edad escolar media a la formación de ideales morales, que se concretan en la caracterización espiritual del hombre. El ideal psicológico moral en el adolescente no es simplemente una categoría ética objetiva conocida por él, es el modelo emocionalmente matizado e interiormente aceptado, que se convierte en regulador de su propia conducta y el criterio para valorar la conducta de los demás."

²⁰⁹ No original: "la dirección social de la personalidad caracteriza toda la esfera de su necesidades y aspiraciones, el sistema de su actitud ante la realidad, hacia las otras personas y hacia sí mismo."

²¹⁰ No original: "se manifiesta en que los ideales morales se hacen cada vez más generalizados y comienzan a actuar en cualidad de modelo conscientemente escogido, conforme al cual los adolescentes organizan activamente su conducta. Poco a poco el ideal moral se convierte en el criterio del cual se vale el adolescente, de forma consciente, para valorar tanto su propia personalidad como la de los demás."

o ideal²¹¹ de ser humano constitui para ele [para o adolescente] esse objetivo final, emocionalmente matizado, ao que aspira consciente ou inconscientemente. Psicologicamente, o ideal cumpre uma dupla função. Em primeiro lugar, cria um sistema mais ou menos constante e intenso de aspirações morais do adolescente, que entra na estrutura de suas tendências afetivas, estabelecendo conjuntamente com outras necessidades e aspirações uma complexa constelação de forças impulsionadoras que determinam o seu comportamento. Em segundo lugar, o ideal, ao se tornar consciente, começa a atuar em qualidade de padrão moral, pelo qual o adolescente trata de se formar conscientemente, de valorar seus atos e dos demais; falando mais amplamente, o ideal se converte para ele no critério moral de todas as questões e situações da vida (BOZHOVICH, 1976, p. 335, tradução nossa²¹²).

A autorreflexão²¹³, processo psicológico característico da adolescência inicial, então, tem como base comparação entre aquilo que se pensa e se faz e aquilo que se deveria pensar e fazer, de acordo com o modelo desenvolvido pelo adolescente. O adolescente passa a se questionar se as suas decisões estão de acordo com aquilo que ele deseja ser. Bozhovich reforça que

havendo surgido como uma assimilação de determinadas formas de comportamento e atividade, as qualidades estáveis da personalidade, por sua vez, como uma forma de influência inversa, começam a determinar o comportamento do [adolescente], sua atividade, o caráter de suas relações com as pessoas que o rodeiam. Isso conduz a que, nos [adolescentes], surja a necessidade de conhecer estas qualidades, como condição indispensável para a organização correta de seu comportamento. (...)

²¹¹ É importante ressaltar que o "ideal" de ser humano é um produto histórico e social. A construção de uma pessoa como ideal de personalidade está diretamente relacionada com a apresentação desta mesma pessoa a partir dos valores sociais. Assim, prevalece como ideal aquela pessoa que representa os valores hegemônicos disponíveis e difundidos em determinado momento histórico e circunstância social. No nosso contexto, a formação de ideais está profundamente mediada pela mídia e pelas redes sociais, que apresenta determinadas pessoas e determinados modos de vida como exemplos de realização pessoal. Não obstante, tais ideais emergem como expressão do modelo neoliberal de ser humano. Neste contexto, é possível que a elaboração e a assimilação de um ideal seja um limite para o pleno desenvolvimento da personalidade, uma vez que tem o potencial de aprofundar a alienação da consciência e das relações.

²¹² No original: "El ideal del hombre constituye para él ese objetivo final, emocionalmente matizado, al que aspira consciente o inconscientemente. Psicológicamente, el ideal cumple una doble función. En primer lugar, crea un sistema más o menos constante e intenso de aspiraciones morales del niño, el cual entra en la estructura de sus tendencias afectivas, estableciendo conjuntamente con otras necesidades y aspiraciones, una compleja constelación de fuerzas impulsoras, que determinan su conducta. En segundo lugar, el ideal, al hacerse consciente, comienza a actuar en calidad de patrón moral, por el cual el escolar trata de formarse conscientemente, de valorar sus actos y los de los demás; hablando más ampliamente el ideal se convierte para él, en el criterio moral de todas las cuestiones y situaciones de la vida."

²¹³ Para Bozhovich (2004d), a autorreflexão não é, necessariamente, uma atividade que o adolescente realiza sozinho ou em isolamento. A autora defende que, sob uma forma de sociedade e educação coletivistas, os adolescentes tendem a encontrar diferentes formas de lidar com suas questões. Por outro lado, os valores individualistas de uma sociedade produzem no adolescente, como tendência o isolamento e a introspecção excessivos.

A formação da autoconsciência se efetua sobre a base da análise e valoração que o adolescente faz das particularidades objetivas de seu comportamento e atividade, nas quais se revelam as qualidades de sua personalidade (BOZHOVICH, 1976, p. 287, tradução nossa²¹⁴).

A autoconsciência do adolescente, então, se transforma de uma consciência de si a partir de alguns aspectos isolados do próprio comportamento para uma consciência generalizada de princípios que constituem as particularidades da personalidade. As valorações que o adolescente faz sobre si mesmo, então, deixam de ser uma cópia daquilo que ele aprende das relações com os adultos e se desenvolvem a partir do autoconhecimento. Assumindo a lei genética do desenvolvimento cultural, a pesquisadora conclui que

o conhecimento e a valoração das próprias qualidades pressupõem o conhecimento e a valoração das qualidades de outra pessoa. (...) o conhecimento de outra pessoa não apenas precede ao conhecimento de si mesmo, mas que lhe serve de apoio e de origem

A valoração que outras pessoas fazem dos resultados do comportamento e da atividade do adolescente, assim como a valoração direta das qualidades de sua personalidade constituem outra fonte importante do desenvolvimento da autoconsciência (BOZHOVICH, 1976, p. 289-290, tradução nossa²¹⁵).

Dialeticamente, o desenvolvimento da autoconsciência, produz no adolescente um aprofundamento em sua relação com outras pessoas, especialmente com seus pares. O desenvolvimento da personalidade e da autoconsciência se faz na relação com outras pessoas, ao mesmo tempo em que instiga o estabelecimento destas relações. A autora reforça que

(...) em nossos adolescentes, com relação ao desenvolvimento de sua autoconsciência, se manifesta um interesse agudo pelo mundo interno das pessoas que o rodeiam e pelo seu próprio.

Neste período, surge neles a necessidade não apenas de compreender as

²¹⁴ No original: "Habiendo surgido como una asimilación de determinadas formas de conducta y actividad, las cualidades estables de la personalidad, a su vez, como una forma de influencia inversa, comienzan a determinar la conducta del niño, su actividad, el carácter de sus relaciones con las personas que lo rodean. Esto conduce a que en los escolares surja la necesidad de conocer estas cualidades, como condición indispensable, para una correcta organización de su conducta. (...) La formación de la autoconciencia se efectúa sobre la base del análisis y la valoración que hace el adolescente de las particularidades objetivas de su conducta y actividad, en los cuales se revelan las cualidades de su personalidad."

²¹⁵ No original: "El conocimiento y la valoración de las propias cualidades presuponen el conocimiento y la valoración de las cualidades de otra persona. (...) el conocimiento de otra persona no sólo precede al de sí mismo, sino que le sirve de apoyo y de origen. La valoración que otras personas hacen de los resultados de la conducta y la actividad del adolescente, así como la valoración directa de las cualidades de su personalidad, constituyen otra fuente importante del desarrollo de la autoconciencia."

particularidades da personalidade dos outros e das suas próprias, de levar em consideração em seus sentimentos, mas também de valorar suas possibilidades (BOZHOVICH, 1976, p. 293, tradução nossa²¹⁶).

É importante ressaltar que o movimento de autoconhecimento, que impulsiona o desenvolvimento, está imerso em conflitos determinados interna e externamente, o que faz com que a autoavaliação do adolescente ainda seja contraditória e relativamente instável²¹⁷ (BOZHOVICH, 1976, 2004d).

Conforme mencionamos, o adolescente se encontra em um momento do desenvolvimento no qual está ainda mais sensível para as relações externas. Uma das grandes dificuldades com as quais o adolescente se depara, entretanto, é a tendência de assumir que todas as situações pelas quais passa – o seu sucesso e o seu fracasso – são sua responsabilidade²¹⁸, o que faz com que oscilem entre os sentimentos de orgulho e decepção. A relativa instabilidade da autoavaliação, então, está associada à própria dinâmica da vida, na qual o adolescente se depara com suas potencialidades e limites: seus processos psicológicos ainda em desenvolvimento e autocentrados o induzem a assumir pessoalmente cada um dos acontecimentos em sua vida (BOZHOVICH, 1976, 2004d).

Além disso, conforme o adolescente se desenvolve e adquire novas experiências de vida, também desenvolve novos interesses e motivos. A distância entre as aspirações já formadas e a sua posição objetiva faz com que emerja no adolescente o desejo de ocupar uma nova posição mais independente e adulta. É sob estas condições que o adolescente sente que será capaz de exercer a sua personalidade em desenvolvimento em sua plenitude, o que faz com que a escola e as relações cotidianas sejam vistas como insuficientes para o exercício e o

²¹⁶ No original: "(...) en nuestros adolescentes, con relación al desarrollo de su autoconciencia, se manifiesta un agudo interés por el mundo interno de las personas que los rodean y por el suyo propio. En este período surge en ellos la necesidad, no sólo de comprender las particularidades de la personalidad de los otros y las suyas propias, de tomarlas en cuenta en sus sentimientos, sino también de valorar sus posibilidades."

²¹⁷ Para a autora, esta instabilidade e a dificuldade de ter consciência sobre os próprios processos de autoavaliação e desenvolvimento da personalidade podem se constituir como fontes de sofrimento para os adolescentes e de conflito nas relações que ele estabelece com os outros. Reforça-se que esta instabilidade não diz respeito apenas a um processo interno, mas também externo, no qual "a ausência de unidade na valoração social o desorienta [ao adolescente] e limita o processo de formação de sua autoconsciência" (BOZHOVICH, 1976, p. 290).

²¹⁸ É importante considerar que a ideologia capitalista apresenta como base para compreensão da realidade a meritocracia e, neste sentido, os adolescentes que crescem neste contexto devem assumir com ainda mais intensidade a responsabilidade sobre os seus próprios atos.

desenvolvimento de sua personalidade (BOZHOVICH, 2004d)

A autora explica que

a discrepância entre os desejos dos adolescentes, associados à sua consciência e afirmação de si mesmo como uma personalidade, assim como sua posição atual como um estudante, produz o desejo de escapar do confinamento do cotidiano escolar para alguma outra posição onde possa ser importante e independente. Diferentemente das crianças do Ensino Fundamental, o adolescente está focado no futuro, ainda que a sua ideia de futuro seja muito vaga (BOZHOVICH, 2004d, p. 82, tradução nossa²¹⁹).

Assim, os adolescentes, neste período, acreditam que o exercício de sua personalidade só pode ser realizado sob condições especiais. A imaginação se desenvolve enquanto uma função fundamental da consciência do adolescente e se constitui como meio para a satisfação de motivos que não podem ser plenamente satisfeitos na vida real. Há, portanto, uma idealização do futuro e de si mesmo neste futuro (BOZHOVICH, 2004d).

A frustração do desenvolvimento de todas as qualidades que emergem na adolescência inicial são a base para a crise dos 15 anos, que marca a transição entre este período e a adolescência. Sobre esta crise, podemos mencionar a limitação em desenvolver a autoconsciência ou em exercer a própria personalidade em formação. Além disso, podem ser fonte de frustração as relações que não possibilitam um aprofundamento dos vínculos sociais e com a realidade ou a carência de modelos que podem ser internalizados como fonte de organização do próprio comportamento. A primeira crise da adolescência, portanto, pode conter um sofrimento ainda mais significativo que as outras crises, uma vez que é mais consciente e mais determinada pelo desenvolvimento da personalidade.

5.7 Adolescência

A adolescência marca o encerramento do desenvolvimento da personalidade a partir de determinantes etários. Este período é caracterizado, essencialmente, pelo desenvolvimento de uma nova estrutura da personalidade chamada de

²¹⁹ No original: "The discrepancy between the adolescent's desires, associated with his consciousness and affirmation on himself as a personality, and his actual position as a schoolchild, gives rise to the desire to escape from the confines of everyday school life into some other life where he can be important and independent. Unlike the elementary schoolchild, the adolescent is focused on the future, although his idea of the future is very vague."

autodeterminação²²⁰, que se expressa como a “(...) necessidade [do adolescente] de encontrar o seu lugar no trabalho, na sociedade e na vida (...)” (BOZHOVICH, 1976, p. 303, tradução nossa²²¹). Neste momento, a “(...) autoconsciência do indivíduo envolve a *consciência de si como um membro da sociedade* e toma forma de uma nova posição interna, socialmente significativa” (BOZHOVICH, 2004d, p. 84, tradução nossa²²², grifos nossos).

O desenvolvimento desta estrutura está relacionado, essencialmente, com as mudanças do lugar que o adolescente ocupa na sociedade e pelas exigências que lhe são apresentadas neste período. Em um contexto social marcado pela divisão etária do trabalho, ou seja, pela definição de uma idade segundo a qual as pessoas podem se inserir no trabalho, a adolescência ocupa um lugar específico diante do qual o sujeito já se inseriu em uma atividade socialmente significativa – o estudo escolar – e, ao mesmo tempo, ainda não pode ocupar plenamente a dinâmica de produção formal – o trabalho²²³. A graduação na escola, então, corresponde à inserção na atividade do trabalho, segundo a qual o adolescente se insere na dinâmica de produção social (BOZHOVICH, 1976, 2004d).

Durante o final da vida escolar, o adolescente é convocado a decidir sobre o seu próprio futuro e, neste sentido, deve decidir para si sua própria inserção na realidade social. A autodeterminação, então, tem como base objetiva a necessidade que o adolescente encontra de decidir sobre a sua própria inserção na dinâmica social do trabalho e, neste período, se expressa como o interesse profissional. Tal processo

²²⁰ Trata-se da palavra russa “*samoopredelenie*” ou “*самоопределение*”. Nos textos em inglês, esta estrutura é nomeada de “self-definition”, ou, em tradução livre, autodefinição. Buscamos utilizar a tradução mais frequente para o português, autodeterminação. Acreditamos que esta palavra seja mais coerente com a teoria da personalidade da autora, uma vez que a personalidade se desenvolve como uma estrutura que permite ao sujeito atuar voluntariamente diante da realidade, sendo a autodeterminação a possibilidade do sujeito de determinar o seu próprio comportamento, isto é, de agir de acordo com as finalidades e exigências que coloca para si mesmo.

²²¹ No original: “La necesidad del escolar superior de determinar su lugar en la vida”

²²² No original: “(...) individual’s self-consciousness involves consciousness of the self as a member of society and takes the concrete form of a new, socially significant internal positioning.”

²²³ É importante mencionar que, no caso do Brasil, trata-se de uma afirmação delicada. Há, ainda, números significativos de trabalho infantil. A inserção dos adolescentes no mundo do trabalho, muitas vezes, é forçosa e está relacionada à necessidade de sobrevivência da família – especialmente no período crítico econômico que emerge a partir da pandemia de COVID-19. Neste sentido, muitos adolescentes já estão inseridos no mundo do trabalho e, geralmente, em condições subalternas. A elaboração e o desejo de um lugar social a ser ocupado, então, diz respeito a uma relação que tem sido um privilégio dos jovens brasileiros.

psicológico demanda que o adolescente, então, se torne consciente, primeiramente, das condições sob as quais se toma esta decisão, ou seja, as suas possibilidades externas, socialmente determinadas, de inserção na vida social. Entretanto, o adolescente também deve se ver diante de suas próprias capacidades, da sua personalidade em formação e de seus próprios pensamentos, isto é, de seus processos psicológicos que já se tornaram sólidos (BOZHOVICH, 1976, 2004d).

Neste momento, a vida psicológica do adolescente já se encontra desenvolvida o suficiente para apreender a realidade com um grau mais elevado de complexidade, resultado de todo o processo de desenvolvimento conquistado nos períodos anteriores. Estas conquistas, então, permitem que o adolescente desenvolva uma visão de mundo, que inclui, essencialmente, uma visão de sociedade e uma concepção moral da realidade (BOZHOVICH, 1976). Dito isso, a autora defende que a autodeterminação “(...) não está marcada apenas pela autocompreensão, mas também pela compreensão do próprio lugar na sociedade humana e do próprio propósito de vida” (BOZHOVICH, 2004d, p. 87, tradução nossa²²⁴).

O vislumbre de sua inserção no mundo do trabalho produz transformações na estrutura hierárquica de motivos e, portanto, na personalidade do adolescente. Por um lado, o adolescente passa a se relacionar de maneira diferente com o estudo, vendo-o como um meio de inserção no mundo do trabalho, se tornando mais atento para as matérias que lhe interessam e buscando melhorar o seu desempenho nas disciplinas com as quais mais se identifica. Por outro, o próprio trabalho – e outras formas de inserção social²²⁵ – passa a ser um motor do comportamento, ainda que o adolescente não esteja, necessariamente, inserido de maneira formal nas atividades produtivas (BOZHOVICH, 1976).

Desta forma,

a posição interna do [adolescente] se diferencia do [adolescente inicial], fundamentalmente em que os primeiros são pessoas dirigidas para o futuro e

²²⁴ No original: “(...) is marked not only by self-understanding but also by understanding one’s place in human society and one’s purpose in life.”

²²⁵ Embora a autora não apresente esta perspectiva, é importante considerar que o trabalho não é a única relação social que o ser humano estabelece como atividade séria e tampouco é a partir apenas desta atividade que o sujeito compreende o seu “lugar na vida social”. Defendemos que, em uma sociedade marcada pelas desigualdades, questões sobre a sexualidade, gênero, raça e classe se tornam significativas para que o sujeito compreenda a sua posição objetiva. Embora estes determinantes estejam presentes durante toda a vida das pessoas, é na adolescência e na idade adulta que os sujeitos, muitas vezes, se identificam nestes lugares e encontram possibilidades de inserção e enfrentamento nas relações sociais.

todo o presente atua para eles à luz desta tendência fundamental de sua personalidade. A eleição de seu futuro, a autodeterminação, se convertem para eles neste centro afetivo da situação da vida, ao redor do qual começam a girar toda sua atividade e todos os seus interesses (BOZHOVICH, 1976, p. 310, tradução nossa²²⁶).

Assim, a adolescência se diferencia dos demais períodos por estar orientada para o futuro, para as possibilidades de existência. Na adolescência, o sujeito passa a perceber o seu presente direcionado pelo futuro, ou, em outras palavras, passa a se relacionar com aquilo que existe (presente) em suas possibilidades de transformação, que ainda não existem (futuro) (BOZHOVICH, 1976).

Com o aprofundamento do vínculo com a realidade e com a vida social, acrescido do desenvolvimento psicológico em outros períodos – especialmente do desenvolvimento do pensamento conceitual – o adolescente forma uma concepção de mundo²²⁷, que se expressa como a “elaboração dos seus próprios pontos de vista a partir da ciência, da vida social, da política e da moral” (BOZHOVICH, 1976, p. 316, tradução nossa²²⁸). Segundo a autora,

este processo [de desenvolvimento da concepção de mundo] alcança o seu ponto decisivo como resultado da posição ocupada pelos adolescentes, posição vinculada à necessidade de autodeterminação. Nos alunos desta idade, se manifesta a necessidade de compreender o seu entorno e de compreender a si mesmos, de encontrar o sentido do que ocorre e de sua própria existência (BOZHOVICH, 1976, p. 316, tradução nossa²²⁹).

Como mencionamos anteriormente, o adolescente, ao se deparar com a

²²⁶ No original: "La posición interna del escolar superior se diferencia de la del adolescente, fundamentalmente en que los primeros son personas dirigidas hacia el futuro, y todo lo presente actúa para ellos a la luz de esta tendencia fundamental de su personalidad. La elección de su futuro, la autodeterminación, se convierten para ellos en ese centro afectivo de la situación de la vida, alrededor del cual comienzan a girar toda su actividad y todos sus intereses."

²²⁷ É importante mencionar que os modelos e ideais de comportamento não desaparecem nesta idade. Pelo contrário, se tornam ainda mais sólidos e sistematizados. Entretanto, na medida em que a concepção de mundo é uma elaboração psicológica mais desenvolvida, os ideais se tornam uma expressão ou representação concreta desta mesma concepção. O adolescente, então, busca ativamente nas pessoas com quem se relaciona ou com quem desenvolveu algum nível de admiração a expressão em ato dos valores que assumiu para si. Assim, o desenvolvimento da concepção de mundo depende, cada vez menos, da manifestação direta dos valores que o compõem (BOZHOVICH, 1976).

²²⁸ No original: "elaboración de sus propios puntos de vista en las ramas de la ciencia, la vida social, la política y la moral."

²²⁹ No original: "Este proceso alcanza su punto decisivo como resultado de la posición ocupada por los escolares mayores, posición vinculada a la necesidad de la autodeterminación. En los escolares de esta edad se manifiesta la necesidad de comprender lo que los rodea y de comprenderse a sí mismos, de encontrar el sentido de lo que ocurre y de su propia existencia."

necessidade de determinar o seu próprio lugar na realidade social, deve compreender as próprias determinações da realidade. A concepção de mundo que se forma é uma síntese complexa que o sujeito faz da realidade a partir dos conhecimentos e valores apropriados que produzem uma explicação para esta mesma realidade, assim como fornece reflexões sobre as suas tendências. Em outras palavras, o adolescente apresenta uma leitura própria de como o mundo é e poderia ser. Relacionando a autodeterminação com o desenvolvimento do pensamento conceitual, a autora defende que

os [adolescentes] (...) tratam de conhecer este mundo externo com o objetivo de encontrar nele o seu lugar e obter uma base para os seus pontos de vista e convicções em formação. (...) [os adolescentes] não apenas conhecem o que os rodeia, mas também elaboram sua própria opinião sobre isso" (BOZHOVICH, 1976, p. 318, tradução nossa²³⁰).

Evitando uma compreensão intelectualista, a concepção de mundo não diz respeito apenas à compreensão intelectual da realidade – ou seja, sobre aprender os “conceitos” que se relacionam com a moralidade – mas à própria vivência da relação do adolescente com esta realidade. Nesta idade, “surge não apenas um nível mais elevado de generalização, no qual se assimilam os conhecimentos morais, mas também a necessidade consciente de elaborar os seus pontos de vista acerca das questões morais” (BOZHOVICH, 1976, p. 332, tradução nossa²³¹).

Conforme o sujeito se desenvolve, então, os conceitos morais se tornam cada vez mais pessoais. Na adolescência, então, estes conceitos se tornam determinantes para a atitude do sujeito em relação ao mundo. Neste sentido, a própria definição de um conceito já é interpretada pelo adolescente, tanto por sua elaboração valorativa quanto por sua reação emocional. Em outras palavras, os conceitos morais “(...) adquirem para o adolescente um sentido pessoal, provocando nele a atitude emocional correspondente” (BOZHOVICH, 1976, p. 335, tradução nossa²³²).

²³⁰ No original: "Los alumnos de los grados superiores (...) tratan de conocer este mundo externo con el objetivo de encontrar en él su lugar, y obtener una base para sus puntos de vista y convicciones en formación. (...) no sólo conocen simplemente lo que los rodea, sino que elaboran su propia opinión acerca de ello."

²³¹ No original: "surge no sólo un nivel más elevado de generalización, en el cual se asimilan los conocimientos morales, sino también la necesidad consciente de elaborar sus puntos de vista acerca de las cuestiones morales."

²³² No original: "adquieren para el escolar un sentido personal, provocan en él la correspondiente actitud emocional".

Assim, na adolescência, “o pensamento adquire um caráter emocional pessoal” (BOZHOVICH, 1976, p. 319, tradução nossa²³³). Por um lado, o próprio ato de pensar neste período está carregado de emoções intensas, uma vez que o pensamento já é visto como uma expressão da personalidade. Por outro, o sujeito também reconhece a si mesmo como proprietário de determinados pensamentos que, por sua vez, representam e dão direção para a sua personalidade. A lógica e a elaboração complexa da realidade pelo pensamento é, então, um meio para o desenvolvimento de sua personalidade, afinal, é a partir do pensamento que se forma sua concepção de mundo (BOZHOVICH, 1976).

A adolescência coroa o desenvolvimento da personalidade, uma vez que neste período, de maneira muito mais intensa, o sujeito desenvolve não apenas uma representação generalizada da realidade, mas também uma representação generalizada sobre si mesmo. Quanto mais se apropria da realidade social, mais o adolescente se torna consciente de sua posição no mundo. Neste sentido, não se trata apenas de um processo de reflexão sobre a realidade externa, mas também sobre a realidade interna, sobre a própria personalidade que se forma – processo psicológico que já é realizado desde a adolescência inicial – que se expressa pelo interesse pelas próprias vivências, habilidades, comportamentos, valores e atos (BOZHOVICH, 1976).

O aprofundamento do desenvolvimento do pensamento conceitual é um dos determinantes para o desenvolvimento desta compreensão generalizada de si. Se no período anterior, na adolescência inicial, o adolescente já era capaz de se apropriar e refletir sobre a sua própria personalidade em formação, agora o adolescente se torna capaz de fazê-lo com maior qualidade, uma vez que o pensamento por conceitos permite que o sujeito apreenda a realidade (neste caso, a si mesmo) em seus aspectos mais essenciais. Nestas condições, “surge uma representação mais estável e mais ou menos exata de seu próprio 'eu' como uma totalidade individual, diferente das outras pessoas. Surge uma nova forma de autoconsciência generalizada” (BOZHOVICH, 1976, p. 322, tradução nossa²³⁴).

Dialeticamente, temos que

²³³ No original: "el pensamiento adquire un carácter emocional personal".

²³⁴ No original: "surge una representación más estable y más o menos exacta de su propio 'Yo' como de un todo individual, distinto a las otras personas. Surge una nueva forma de autoconciencia generalizada."

o caráter generalizado da autoconsciência favorece o estabelecimento do processo descrito anteriormente de que decisão de sua vida futura se transforme em um problema de autodeterminação, pois, conjuntamente com a aparição de uma representação estável das particularidades de sua personalidade, surge também a necessidade de encontrar o seu lugar no curso da vida (...) (BOZHOVICH, 1976, p. 322, tradução nossa²³⁵)

Assim, a vida interna do adolescente, desenvolvida como produto de suas relações sociais e como apropriação da realidade socialmente construída e apreendida, se torna ainda mais determinante para o seu comportamento e sua relação com o mundo. Trata-se da formação de uma concepção de mundo e de si que sintetiza, sistematiza e generaliza relações, o que permite, por um lado, que o adolescente tenha uma relação mais estável e voluntária com a realidade, uma vez que se torna mais capaz de criar e se orientar por objetivos internos, assim como o permite superar, com mais qualidade, os limites sociais e ambientais imediatos, tornando possível a ação criativa do ser humano (BOZHOVICH, 1976).

A autora sintetiza que

na adolescência, surge a necessidade de fundir tudo isso [as representações de si mesmo e da realidade] em um sistema único significativo e, ao mesmo tempo, encontrar e determinar o sentido da própria existência. (...) o jovem, em um plano ideal, transpassa amplamente os limites não apenas de sua situação concreta atual, como também de seu meio material e social e começa a pensar e a vivenciar a si mesmo como um "cidadão do mundo" (BOZHOVICH, 1976, p. 324, tradução nossa²³⁶)

Compreendemos, então, que a concepção de mundo que se forma na adolescência e se desenvolve ao longo da vida não é um processo psicológico estático ou mecânico, tampouco um retrato pessoal da realidade. Pelo contrário, a concepção de mundo contempla não apenas uma apreensão do que o mundo "é", mas também a dimensão do que o mundo "poderia" e "deveria" ser, uma vez que a realidade objetiva e o lugar do adolescente nela é construída socialmente. Trata-se do ápice do desenvolvimento, no qual o sujeito pode ser considerado de maneira objetiva como

²³⁵ No original: "El carácter generalizado de la autoconciencia favorece el establecimiento del proceso descrito anteriormente de que la elección de su vida futura se transforme en un problema de autodeterminación pues, conjuntamente con la aparición de una representación estable de las particularidades de su personalidad, surge también la necesidad de encontrar su lugar en el curso de la vida (...)."

²³⁶ No original: "en la edad juvenil surge la necesidad de fundir todo esto en un sistema único significativo y al mismo tiempo encontrar y determinar el sentido de la propia existencia. (...) el joven, en un plano ideal, traspasa ampliamente los límites no sólo de su situación concreta actual, sino también de su medio material y social y comienza a pensar y a vivenciarse como 'un ciudadano del mundo'."

produto e produtor da realidade²³⁷ - ainda que vivencie alguns limites em sua relação com a realidade.

Isto posto, a formação da concepção de mundo reorganiza toda a estrutura hierárquica de motivos do adolescente e passa a mediar os seus comportamentos e decisões. O sujeito, então, age de acordo com os propósitos e convicções que assume para si, dá valor para as suas ações. Desta forma, "(...) todo o sistema de necessidades e aspirações se organiza, se integra ao redor da concepção de mundo em formação" (BOZHOVICH, 1976, p. 340, tradução nossa²³⁸).

"Neste período, a esfera motivacional se converte em uma concepção de mundo mediatizada e sobre essa base se torna conscientemente dirigida" (BOZHOVICH, 1976, tradução nossa²³⁹). A concepção de mundo, então, é ao mesmo tempo um produto da estrutura hierárquica dos motivos e produtora da própria esfera motivacional do adolescente, na medida em que o pleno desenvolvimento de um é condição para o pleno desenvolvimento do outro. A formação da concepção de mundo produz um grande marco no desenvolvimento do sujeito, que se torna consciente de sua estrutura hierárquica de motivos e de sua concepção de mundo e, conseqüentemente, se torna capaz de dominar sua própria esfera motivacional e atuar de acordo com as finalidades que elabora em si.

A autora sintetiza que

por um lado, sob a influência da necessidade de autodeterminação (em seu sentido cidadão mais elevado) e por outra, sobre a base das particularidades psicológicas surgidas na adolescência (o pensamento conceitual e as particularidades da personalidade anteriormente descritas), o adolescente começa a conscientizar, em categorias morais gerais, sua própria experiência e a experiência dos que o rodeiam, começa a elaborar seus próprios pontos de vista, suficientemente generalizados, acerca da moral; assim, nele começa a se formar uma *concepção moral de mundo*. Desta forma, na adolescência,

²³⁷ É importante considerar que o processo de formação de concepção de mundo é complexo, especialmente se abordarmos as contradições do modo de produção capitalista. Devemos nos atentar para o fato de que, se há uma perspectiva de formação deste processo psicológico, ele se forma em meio a um conjunto de visões opostas de sociedade, uma vez que o processo de desenvolvimento humano é mediado pela alienação e pela ideologia dominante. Neste sentido, a formação da concepção de mundo não é neutra, tampouco é determinada apenas pelo sentido pessoal do sujeito. O processo de formação de concepção de mundo é, então, uma disputa que oferece possibilidades de compreensão da realidade em suas máximas possibilidades, o que envolve determinado compromisso ético e político com esta mesma realidade compreendida.

²³⁸ No original: "todo el sistema de sus necesidades y aspiraciones se organiza, se integra alrededor de la concepción del mundo en formación."

²³⁹ No original: "en este período, la esfera motivacional se convierte en una concepción del mundo mediatizada y sobre esta base se hace conscientemente dirigida."

a consciência moral se eleva a um novo nível, ao nível das “convicções morais conscientes”. Agora, o adolescente se torna consideravelmente *mais livre* do domínio das influências externas e de seus próprios impulsos internos diretos. Partindo destas representações, pontos de vista e convicções, que têm para ele um caráter extraordinariamente afetivo, começa a atuar em correspondência com os *objetivos conscientemente elaborados* e com as *decisões conscientemente tomadas*. De um ser subordinado às circunstâncias, gradualmente se converte no *senhor destas circunstâncias*; de uma criança reativa se transforma em um *adulto ativo*. De um ser que se adapta ao meio, se converte em um *ser humano que cria, por si mesmo, o seu meio e que está dirigido a sua transformação ativa*. Em outras palavras, na adolescência, sobre a base da concepção moral do mundo em formação, tem lugar o *verdadeiro estabelecimento da personalidade* destes alunos (BOZHOVICH, 1976, p. 330-331, tradução nossa²⁴⁰, grifos nossos).

A frustração do desenvolvimento ou da satisfação das necessidades de autodeterminação e da formação da concepção de mundo produz o fenômeno da crise dos 17 anos. Assim, circunstâncias que não favoreçam, limitem ou até impossibilitem o desenvolvimento do adolescente como uma personalidade produzem uma vivência de sofrimento, angústia, fatalismo, dentre outros. Esta crise representa a transição entre a adolescência e a vida adulta, compreendida como o ápice do desenvolvimento da personalidade. Por ser este elo intermediário, a crise dos 17 anos pode ser ainda mais intensa que as demais.

Como toda a crise – compreendida como a frustração das novas necessidades que emergem na vida psicológica do sujeito – a crise da adolescência também pode ser evitada ou menos intensa. O que permite que a crise seja amenizada, neste caso, seria o desenvolvimento de um padrão de comportamento estável e de interesses relativamente permanentes. A autora define que

interesses permanentes (...) são distintos pelo fato de que nunca são completamente preenchidos. Quanto mais eles são satisfeitos, mais estável

²⁴⁰ No original: "Por una parte, bajo la influencia de la necesidad de autodeterminación (en su sentido ciudadano más elevado) y por otra, sobre la base de las particularidades psicológicas surgidas en la adolescencia (el pensamiento conceptual y las particularidades de la personalidad anteriormente descritas) el escolar comienza a concientizar, en categorías morales generales, su propia experiencia y la experiencia de los que lo rodean, comienza a elaborar sus propios puntos de vista, suficientemente generalizados, acerca de la moral; así, en él comienza a formarse una concepción moral del mundo. De esta forma, en la edad escolar superior, la conciencia moral se eleva a un nuevo nivel, al nivel de las convicciones morales conscientes. Ahora el escolar se hace considerablemente más libre del dominio de las influencias externas y de sus propios impulsos internos directos. Partiendo de estas representaciones, puntos de vista y convicciones, que tienen para él un carácter extraordinariamente afectivo, comienza a actuar en correspondencia con los objetivos conscientemente planteados y con las decisiones conscientemente tomadas. De un ser subordinado a las circunstancias, gradualmente se convierte en el señor de estas circunstancias, de niño reactivo se transforma en adulto activo, de ser que trata de adaptarse al medio, se convierte en un hombre que crea él mismo su medio y que está dirigido a su transformación activa. En otras palabras, en la edad escolar superior, sobre la base de la concepción moral del mundo en formación, tiene lugar el verdadero establecimiento de la personalidad de estos alumnos."

e intenso eles se tornam. Alguns exemplos são os interesses cognitivos, as motivações estéticas, dentre outros. A satisfação destes interesses está associada com a procura ativa (ou a criação) de um objeto que os satisfaça. Isso impulsiona o adolescente a construir continuamente novos objetivos, que com frequência superam o presente (BOZHOVICH, 2004d, p. 83, tradução nossa²⁴¹).

São os interesses relativamente permanentes que permitem que o adolescente conquiste, de certa forma, a estabilidade de sua personalidade em desenvolvimento. Estes interesses, que passam a atuar como objetivos, medeiam a relação do sujeito com a realidade, determinando seus comportamentos, emoções e pensamentos. Sua ação se torna ainda mais orientada por uma finalidade e, desta vez, o objetivo supera de maneira mais significativa as relações mais imediatas. Além disso, o desenvolvimento destes interesses permite que o adolescente se torne internamente mais focado e organizado (BOZHOVICH, 2004d).

A pesquisadora conclui que

(...) qualquer motivação consciente e estável (...) pode mudar todo o padrão interno do adolescente. Eles se tornam os fatores dominantes em sua estrutura motivacional e, então, todos os outros motivos e desejos se tornam subordinados a eles. Isso elimina o conflito constante entre tendências motivacionais opostas que caracterizam a crise nesta idade e torna o adolescente mais harmonioso internamente (BOZHOVICH, 2004d, p. 84, tradução nossa²⁴²).

Estas sugestões se relacionam com a transição entre dois períodos significativos do desenvolvimento humano, a infância e a vida adulta, cada qual com suas particularidades. Entretanto, consideramos relevante enfatizar que o processo de desenvolvimento da personalidade não se encerra, tampouco se completa na adolescência. Pelo contrário,

todo este período envolve reestruturações significativas das estruturas psicológicas formadas anteriormente, assim como o aparecimento de outras novas, o que, neste momento, é apenas o início de seu desenvolvimento. Entretanto, o fator determinante deste período posterior à adolescência não são princípios do desenvolvimento vinculados à idade, mas princípios

²⁴¹ No original: "Permanent interests (...) are distinguished by the fact that they are never totally fulfilled. The more they are satisfied the more stable and strong they become. Examples include cognitive interests, esthetic drives, and the like. The satisfaction of such interests is associated with an active search for (or creation of) an object that satisfies them. This impels the adolescent to continually set new goals, which often go far beyond the present."

²⁴² No original: "(...) any conscious and stable motivations (...) can change the entire internal pattern of the adolescent. They become the dominant factors in his motivational structure and thus all other drives and desires become subordinate to them. This eliminates the constant conflict among opposing motivational tendencies that characterizes the crisis at this age and makes the adolescent more internally harmonious".

associados às características do desenvolvimento psicológico específicos para cada sujeito (BOZHOVICH, 2004d, p. 71-72, tradução nossa²⁴³).

A concepção moral de mundo, por exemplo, tem apenas o início do desenvolvimento na adolescência, mas continua a se desenvolver na idade adulta (BOZHOVICH, 1976). Em geral, nenhum dos processos psicológicos terminam o seu desenvolvimento na adolescência, pois a vida e as relações do sujeito não se encerram neste período. Aliás, o contato com a realidade pode ser ainda mais desenvolvido na vida adulta, assim como o sujeito pode passar por momentos de grandes crises e verdadeiras transformações de sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Entretanto, estas transformações estão mais determinadas pelas circunstâncias da vida do que pelas estruturas psicológicas que se formam de acordo com o processo de desenvolvimento e que estão relacionadas com as idades – tanto das possibilidades psicológicas que o sujeito de determinada idade se encontra, quanto da posição social na qual este mesmo sujeito é colocado de acordo com a compreensão de infância e adolescência de uma determinadas sociedade.

Assim, a idade adulta não é uma idade na qual o sujeito se encontra com uma personalidade acabada e completamente desenvolvida. Pelo contrário, tal concepção seria impossível, uma vez que a personalidade é uma estrutura psicológica que medeia a relação do sujeito com a realidade e ambos, sujeito e meio, estão em constante transformação.

²⁴³ No original: "This whole period involves significant restructuring of the psychological structures that formed previously, as well as the appearance of new ones, which at this point are only just beginning their development. However, the leading factors in this postadolescent period are not age-linked developmental principles, but principles associated with features of psychological development specific to each individual."

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) a política emancipatória precisa sempre destruir a aparência de uma “ordem natural”: deve revelar que o que nos é apresentado como necessário e inevitável é, na verdade, mero acaso, e deve fazer com que o que antes parecia impossível seja agora visto como alcançável.

(Mark Fisher)

Durante nossa pesquisa, buscamos defender a ideia de que teoria e prática se expressam em unidade. Também argumentamos que o estudo teórico é importante porque possibilita novas formas, mais qualificadas, de se compreender e transformar a realidade. Apresentamos em nossas considerações finais algumas de nossas reflexões acerca das possíveis relações entre a teoria estudada e a realidade brasileira, tendo em vista as particularidades de ambas.

Decidimos separar este capítulo em três momentos. Em primeiro lugar, nos debruçamos sobre os limites da realização desta pesquisa e explicitamos alguns caminhos possíveis de aprofundamento de estudo. Posteriormente, apresentamos os possíveis limites da Teoria da Personalidade de Lídia I. Bozhovich, mencionando algumas lacunas de seu desenvolvimento teórico. Por fim, apresentamos brevemente alguns potenciais que o estudo desta teoria e deste conceito tem para a apreensão, crítica e transformação da nossa realidade.

6.1 Os limites da nossa pesquisa

Como defende Tonet (2007), toda pesquisa (e seus resultados) apresentará algum grau de parcialidade, o que não deve significar uma relativização da realidade ou de seu processo de apreensão. Ao contextualizarmos historicamente nossa pesquisa, mencionamos sobre como esta é determinada tanto pelo desenvolvimento da ciência, quanto pelo desenvolvimento do próprio fenômeno. Neste sentido, nosso trabalho carrega os limites (e as potencialidades) do contexto sobre o qual emerge.

Para nós, o reconhecimento dos limites de qualquer trabalho é pressuposto para o avanço da ciência. O fato de apresentarmos as lacunas de um estudo não

significa, necessariamente, a diminuição de seu valor científico ou de sua possibilidade de apreensão da realidade. Pelo contrário, consideramos que o movimento de explicitar os limites de uma pesquisa pode contribuir para a ampliação e para o direcionamento de novas pesquisas. Isso porque a consciência sobre as lacunas de determinado conhecimento permite o desenvolvimento de novas formas de pesquisa que a superem.

Sobre a nossa pesquisa, em específico, nos deparamos com algumas questões. Em primeiro lugar, destacamos que a execução de uma pesquisa teórico-conceitual representa um limite para o estudo do fenômeno. Embora tenhamos defendido exaustivamente que a teoria se expressa em unidade com a prática e que o nosso estudo esteve orientado para a compreensão e transformação da realidade, compreendemos que a pesquisa exclusivamente teórica e conceitual carrega impedimentos significativos. Isso porque tivemos como objeto de estudo uma elaboração teórica particular do fenômeno e não o fenômeno em si. Acreditamos que o estudo sobre o desenvolvimento da personalidade adquire mais potência caso emergja a partir de seu desenvolvimento e expressão na realidade, sendo este mediado por uma teoria. Não se trata, entretanto, de desconsiderar o estudo teórico, como se este fosse completamente incompatível com a realidade, mas de reconhecer que qualquer teoria ou conceito é uma concepção da realidade, e não a realidade concreta; e, sob o pressuposto do método materialista histórico-dialético, a realidade tem primazia ontológica em relação à consciência (NETTO, 2011).

Consideramos, então, de extrema relevância que sejam desenvolvidas pesquisas de campo e experimentais que se aprofundem sobre o desenvolvimento (ou a fragmentação) da personalidade a partir das particularidades da sociedade brasileira. Sugerimos que se estude este fenômeno a partir das determinações de classe, raça, gênero e sexualidade. Além disso, sob estes mesmos princípios, também ressaltamos a importância de se estudar a formação da personalidade cada período do desenvolvimento. Com isso, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre a personalidade e sua constituição nas relações concretas e, a partir disso, compararmos as hipóteses da autora com as nossas novas conclusões.

Outro limite da nossa pesquisa se refere ao acesso que tivemos aos textos e produções da autora. Já reforçamos no capítulo 3 que os textos utilizados para a construção desta pesquisa representam uma proporção muito reduzida dos estudos

originais publicados por L. I. Bozhovich. Apesar de serem alguns dos textos mais relevantes da obra da pesquisadora, acreditamos que o acesso a outros trabalhos poderia complementar positivamente a nossa compreensão sobre a teoria.

Além disso, as publicações às quais tivemos acesso estão, em sua grande maioria, disponíveis apenas em espanhol ou inglês. Por não compreendermos russo, não pudemos avaliar a qualidade da tradução dos textos que lemos, tampouco pudemos acessar os textos originais da autora para analisá-los. Ressaltamos dois movimentos que poderiam contribuir para a superação desta lacuna: primeiramente, identificamos que o estudo da Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich se beneficiaria da análise realizada por pesquisadores brasileiros que tenham familiaridade com o idioma russo. Nestas condições, a pesquisa poderia ser realizada a partir da apropriação das particularidades da Psicologia Histórico-Cultural e da realidade brasileiras e enriquecidas pelo acesso a novos textos da autora. Outra possibilidade é a tradução das obras da autora para o português – preferencialmente de maneira direta – que facilitaria o acesso de todos, pesquisadores ou não, aos seus estudos. Neste caso, consideramos importante tanto a tradução de seus textos mais importantes (como os que foram utilizados para esta pesquisa), quanto de outros trabalhos que ainda não encontram tradução para o inglês ou para o espanhol.

Por outro lado, ressaltamos ainda que o desenvolvimento de uma teoria não é uma construção exclusiva de um ou outro autor. Analisamos, em nosso resgate histórico, que L. I. Bozhovich trabalhava com uma diversidade de colaboradores que contribuíam de maneira significativa para a elaboração de sua teoria. Há, portanto, nos estudos da autora, um produto que é coletivo, desenvolvido por outros pesquisadores para além das publicações em seu nome. Neste sentido, identificamos que a apreensão do conceito de personalidade nesta teoria utilizando como base exclusivamente os textos da autora pode representar um limite da pesquisa. Para superar esta condição, sugerimos o desenvolvimento de estudos que possam contemplar o pensamento de outros autores, como L. V. Blagonadezhina, V. E. Chudnovskii, D. Lubovsky, L. I. Slavina, N. N. Tolstykh, dentre outros. A partir do dossiê organizado pelo *Journal of Russian and East-European Psychology*, temos a expectativa de que a concepção da autora ainda seja incorporada em grupos de estudos nacionais e internacionais na atualidade, o que significa que a pesquisa acerca do trabalho destes outros autores não se refere apenas ao estudo de seus

colaboradores, mas também dos continuadores de seu pensamento.

Por fim, também reconhecemos que nossa pesquisa, por não ter a história da psicologia soviética como principal objeto de estudo, também apresenta alguns limites quanto à sua apreensão. Acreditamos que o capítulo 3, acerca do "contexto, vida e obra" da autora contém uma boa introdução a esta história. Todavia, identificamos que é necessário aprofundarmos nosso conhecimento sobre o processo contraditório de constituição desta ciência e sobre os conflitos entre os diferentes pesquisadores soviéticos. Além disso, também é importante localizar criticamente a Teoria da Personalidade e Lídia I. Bozhovich no desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural soviética, uma vez que boa parte dos estudos aos quais tivemos acesso não apresentam de maneira sistematizada esta relação. Sugerimos que os pesquisadores brasileiros, ao estudarem sobre a história da psicologia soviética, entrem em contato com os textos que se debruçam sobre a sua dinâmica heterogênea, para que seja possível nos apropriarmos coletivamente dos debates e conflitos que compõem a unidade desta ciência.

Dito isso, também consideramos relevante a realização de estudos que sintetizem e comparem as diferentes teorias da personalidade que emergiram como desdobramentos da Psicologia Histórico-Cultural. Isso porque entendemos a pesquisa da autora como uma expressão particular do estudo sobre o desenvolvimento da personalidade nesta perspectiva. Além disso, consideramos que o embate da autora com algumas teorias específicas era ainda mais evidente. Em nossa pesquisa, sinalizamos brevemente algumas divergências entre L. I. Bozhovich e A. N. Leontiev, entretanto, acreditamos ser necessário um estudo aprofundado sobre a aproximação e o distanciamento entre ambos os autores. Acreditamos que, com estas pesquisas, teremos mais condições de apreender o conceito geral de personalidade na Psicologia Histórico-Cultural soviética e as particularidades da Teoria da Personalidade neste contexto.

6.2 Os limites das pesquisas de Lídia I. Bozhovich

Como defendemos ao longo de nosso texto, o estudo de uma teoria está orientado por sua possibilidade de contribuir para a transformação da realidade. Neste sentido, quando nos propomos a apreender os limites das pesquisas da autora, o

fazemos tendo como referência o seu potencial para explicar as particularidades da nossa realidade. Dito isso, consideramos importante reforçar que todas os limites que apontamos tiveram como base os textos acessíveis a nós e, portanto, existe a possibilidade de que estas sejam lacunas dos textos consultados, mas não necessariamente da totalidade dos trabalhos da pesquisadora. Além disso, também incluímos alguns temas que poderiam não fazer parte das propostas, preocupações ou intenções do estudo da autora, mas que, ainda assim, interferem na nossa possibilidade de entender a nossa própria realidade.

Inicialmente, identificamos uma distância significativa entre a periodização do desenvolvimento da personalidade proposta por L. I. Bozhovich e o processo de desenvolvimento real dos bebês, crianças e adolescentes brasileiros. Em nosso estudo, enfatizamos que a periodização histórico-cultural do desenvolvimento não é uma simples constatação científica, mas também um projeto de desenvolvimento social, política e historicamente determinado. Entretanto, conforme lemos as hipóteses da autora, nos deparamos com afirmações sobre estruturas do psiquismo e vivências que aparentam estar distantes das estruturas psicológicas e vivências das crianças e adolescentes brasileiros. Tal distância se aprofunda de acordo com o período do desenvolvimento na ontogênese, ou seja, este estranhamento se intensifica conforme o sujeito se desenvolve, sendo a distância entre a adolescência soviética e a brasileira ainda mais significativa do que a infância, por exemplo.

Ao longo do nosso texto, buscamos problematizar em notas de rodapé algumas diferenças entre a realidade brasileira e as hipóteses da autora sobre a periodização do desenvolvimento da personalidade. Porém, também nos questionamos se a proposta da autora poderia ser uma idealização da própria realidade soviética, na medida em que a explicação para o desenvolvimento de determinados períodos está profundamente vinculada aos valores almejados pela sociedade soviética, especialmente a valorização do trabalho e da responsabilidade social. Por outro lado, também consideramos possível que a nossa dificuldade de identificar este desenvolvimento como algo possível esteja relacionada com a nossa dura realidade, afinal, um dos produtos do realismo capitalista é a diminuição da nossa capacidade de imaginar outros modos de existência (FISHER, 2020) e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Desta forma, consideramos importante o desenvolvimento de estudos aprofundados tanto sobre os processos educativos em experiências

socialistas reais, quanto sobre estes períodos do desenvolvimento em nossa própria realidade – em seus limites e possibilidades de transformação.

Ainda sobre a formação da personalidade na ontogênese, ao longo da nossa pesquisa, não encontramos menção a algumas determinações sociais que têm sido defendidas como relevantes atualmente por pesquisadores para a constituição da personalidade do ser humano. Acreditamos que, pela dinâmica de desenvolvimento social soviético, que estava pautado na emancipação humana, temas como raça, gênero ou sexualidade não se fizeram presentes nos estudos da autora. Assim, o conceito de posição social objetiva fica reduzido ao lugar que o sujeito ocupa de acordo com sua faixa etária (infância e adolescência). A ausência destas outras particularidades pode representar um limite para a compreensão do desenvolvimento da personalidade na sociedade brasileira, que é profundamente marcada pela desigualdade entre os grupos sociais. Neste contexto, o lugar que o sujeito ocupa socialmente não diz respeito apenas à idade na qual ele se encontra, mas à sua classe social, ao seu gênero, à sua cor de pele e à sua sexualidade, e, portanto, o desenvolvimento de sua personalidade expressará em maior ou menor grau as contradições próprias deste modelo de sociabilidade.

Assim, por um lado, consideramos importante que os estudos sobre o desenvolvimento da personalidade orientados pela Psicologia Histórico-Cultural considerem não apenas os períodos do desenvolvimento, mas também suas determinações sociais mais amplas. Neste sentido, sugerimos que as pesquisas sobre cada período do desenvolvimento, função psicológica ou estrutura do psiquismo contenha, em si, um olhar para as determinações de classe, raça, gênero e sexualidade. Por outro, pensamos que estes temas, tradicionalmente abordados pelas ciências sociais, também devem ser incorporados como objetos de estudo da psicologia, fomentando novas perguntas e pesquisas que aprofundem a relação entre as ciências humanas²⁴⁴.

Por lutar por uma sociedade emancipada e por encontrar no socialismo a expressão desta sociedade, a autora não destaca determinantes próprios da

²⁴⁴ Consideramos fundamental problematizar a tese da autora, segundo a qual o cumprimento das expectativas sobre uma posição objetiva produz no sujeito um estado de bem-estar (BOZHOVICH, 1976). Acreditamos que a "inclusão" em uma sociedade desigual pode ser um processo perverso e, contraditoriamente, violento. Neste sentido, sugerimos a leitura de Fanon (2020), que defende que a inserção de pessoas negras na sociedade está mediada pelas expectativas e práticas de embranquecimento social.

sociedade capitalista que interferem no desenvolvimento – ou no impedimento deste – da personalidade. Ressaltamos que, em nenhum dos textos estudados, encontramos menção ao problema da alienação, tema que precisa ser investigado na aproximação do conceito de personalidade para entender o desenvolvimento psicológico diante da realidade brasileira.

Além disso, identificamos que, embora a personalidade só encontre o seu pleno desenvolvimento quando o sujeito se torna adulto (BOZHOVICH, 1965, 1976, 2004a, 2004b), a autora aprofunda pouco acerca da dinâmica desta estrutura neste período. Por compreender que as necessidades e os motivos não apenas emergem, mas também se desenvolvem e se qualificam de acordo com os motivos dominantes (BOZHOVICH, 2022), a pesquisadora menciona pontualmente algumas particularidades da estrutura da personalidade neste período do desenvolvimento – como o fato de que a posição interna (o desejo de ocupar um lugar social) do idoso se expressa como a necessidade de recuperar ou manter sua posição anterior (BOZHOVICH, 2004c). Porém, não pudemos encontrar nenhuma pesquisa que se debruçasse especificamente sobre a expressão da personalidade na vida adulta.

Neste sentido, consideramos de grande relevância que sejam realizados estudos sobre a personalidade desenvolvida do adulto, tanto no contexto soviético quanto no contexto brasileiro. Além disso, é fundamental a compreensão da estrutura do desenvolvimento da personalidade tanto em seu processo de integração e desenvolvimento, quanto em seu processo de desintegração e adoecimento. Em suma, o estudo da "personalidade desenvolvida" contribui para a nossa intervenção sobre estes processos complexos e dinâmicos em seu maior nível de desenvolvimento, além de nos possibilitar a apreensão dos limites e das possibilidades da autodeterminação de cada sujeito a partir de suas circunstâncias históricas – expressa na dialética do singular-particular-universal. Ressaltamos que estes estudos devem manter o olhar para as determinações apresentadas anteriormente (classe, raça, gênero e sexualidade).

Também identificamos algumas lacunas internas da teoria e, neste sentido, percebemos que o estudo de alguns conceitos ou ideias não encontram grande aprofundamento, seja pelo abandono de algumas hipóteses durante o desenvolvimento das pesquisas pela autora ou porque não se teve condição/tempo de apresentar os resultados de seus estudos em um momento tardio de sua carreira.

Dentre estes limites, destacamos a tese de que o ato seria a unidade de análise da personalidade (BOZHOVICH, 2004a), que se encontra em uma passagem de um artigo póstumo e inacabado. Para nós, o conceito de ato e a sua incorporação como unidade de análise da personalidade apresenta um grande potencial para a compreensão e a intervenção sobre o desenvolvimento desta estrutura e, infelizmente, não pôde ser aprofundado pela autora. Neste sentido, é importante que os pesquisadores brasileiros que buscam se debruçar sobre o estudo do desenvolvimento da personalidade incorporem este conceito em suas pesquisas, tanto em seu processo de análise, quanto na construção de seu método de pesquisa. Além disso, também consideramos relevante a pesquisa sobre a relação entre esta tese da autora e os textos filosóficos de autores como G. Lukács ou J. P. Sartre, que se dedicaram à interpretação ontológica do ser humano e de suas decisões.

Por fim, outro limite que consideramos importante mencionar é o conflito entre a Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich e a Teoria da Atividade. Lendo os textos da autora, fica evidente que o seu distanciamento não era completo, havendo a inclusão das contribuições desta teoria para as suas hipóteses sobre o desenvolvimento da personalidade. Entretanto, ainda que considerasse suas contribuições, a pesquisadora tende a se afastar do conceito e do desenvolvimento da atividade, o que pode comprometer a compreensão da práxis humana no desenvolvimento do psiquismo. Assim, é fundamental que os pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural brasileiros consigam desenvolver sínteses críticas acerca destes diferentes posicionamentos teóricos e, sobretudo, tenham condições de desenvolver uma teoria capaz de apreender o processo de formação da personalidade em suas múltiplas determinações.

6.3 As potencialidades da Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich

Após nos debruçarmos sobre os limites do desenvolvimento da nossa pesquisa, dedicamos um último momento para apresentar as potencialidades do estudo da Teoria da Personalidade de L. I. Bozhovich.

Consideramos o estudo do desenvolvimento da personalidade como um elo sólido entre os estudos psicológicos e os estudos sociais. Por um lado, a personalidade é uma propriedade psicológica exclusiva do ser humano, que se

desenvolve como uma particularidade de sua existência e diz respeito à sua formação singular enquanto sujeito. Por outro, o desenvolvimento da personalidade é um produto histórico e social, na medida em que depende do desenvolvimento coletivo e da apropriação das atividades especificamente humanas. A personalidade, então, é uma estrutura que, como propriedade do sujeito, é objeto de estudo da psicologia, mas que nunca deixa de ter como referência a sua origem social.

Nesta direção, consideramos que Lídia I. Bozhovich mantém a tradição da Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual são as relações sociais que produzem o desenvolvimento psicológico e, sobretudo, determinam a formação da personalidade. A autora defende a tese segundo a qual um determinado traço da personalidade ou uma determinada tendência de comportamento se desenvolve como produto de uma exigência social. A partir deste princípio, complementamos que um modelo específico de sociedade tende a produzir modelos específicos de existência. Do ponto de vista materialista histórico-dialético, o desenvolvimento de uma nova personalidade só será possível a partir de uma organização das relações sociais reais que a materializem. Em outras palavras, para que se transforme as formas de existência, deve-se transformar as formas de organização da vida social, sobretudo as relações de produção e reprodução da vida.

Porém, conforme estudamos a autora, nos perguntamos não apenas sobre quais elementos a sua teoria conserva das teses de L. S. Vigotski, mas principalmente quais seriam as suas novas contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural. Dentre seus esforços, consideramos o enfoque sobre a unidade afetivo-cognitiva do processo de desenvolvimento da personalidade como um grande diferencial da autora. Ao final do nosso estudo, se tornou mais evidente que, embora tenha anunciado a importância de se estudar esta unidade, a pesquisadora enfatizou em suas análises muito mais os aspectos afetivos do psiquismo. Entretanto, ainda assim, consideramos esta uma contribuição para o desenvolvimento da teoria, já que esta dimensão do psiquismo é frequentemente negligenciada ou subestimada pelos pesquisadores, que tendem a privilegiar o desenvolvimento intelectual da consciência.

Sobre o desenvolvimento da personalidade, como expressão da unidade afetivo-cognitiva, consideramos potente o destaque para a formação dos valores e para o desenvolvimento das necessidades, motivos e desejos. Para a autora, o sujeito desenvolveria a voluntariedade do comportamento a partir da internalização dos

valores sociais – os modos de ação e relação socialmente valorados – e passa a orientar as suas ações de acordo com as finalidades que coloca para si mesmo, processo que tem origem e expressão social. Neste sentido, quanto mais o sujeito se insere socialmente, mais determinante para o comportamento se torna o psiquismo e, portanto, mais condições tem de desenvolver a voluntariedade de sua conduta.

Durante a nossa pesquisa, nos perguntamos sobre quais seriam os valores que estão incorporados na sociabilidade brasileira atual. Nos deparamos com a emergência e intensificação dos movimentos conservadores de extrema-direita, reacionários e nazifascistas, que se expressam atualmente como "movimento bolsonarista". A partir da autora, desenvolvemos a convicção de que o poder da ideologia dominante (MARX; ENGELS, 2007) – neste caso, tanto o conservadorismo quanto o liberalismo – não está apenas na sua amplitude de difusão de ideias, mas no fato de que esta ideologia e estes valores passam a ser incorporados como propriedades da existência singular de cada sujeito e, então, a mediar as suas decisões na relação com o mundo e com a sociedade. Todavia, a suposta voluntariedade adquirida pela internalização destes valores não amplifica o potencial de ação do sujeito em transformar a realidade, mas consolida uma dinâmica na qual o sujeito "cava sua própria cova".

Neste contexto, o sujeito age e toma decisões que vão na direção contrária à sua emancipação ou à conquista do mínimo de seu bem-estar, luta e defende um projeto político que potencializa sua exploração e alienação, entretanto, se sente identificado, reconhecido nestas mesmas posições e acredita estar agindo voluntariamente, em nome de sua própria liberdade. Neste sentido, na sociabilidade capitalista brasileira, o indivíduo tem internalizado a sua subordinação, ao mesmo tempo em que anuncia sua suposta posição de decisão. Sob estas condições, contraditoriamente, quanto mais o sujeito incorpora estes valores sociais como propriedade de sua personalidade, mais submetido está às relações de dominação e exploração e, portanto, menos é proprietário do seu próprio comportamento.

Retomando os estudos da autora, a relação com os valores sociais também permite o desenvolvimento da autoconsciência no ser humano. Assim, a internalização destes valores determina o desenvolvimento da autoavaliação. Bozhovich (1976, 2004b, 2004c) defende que o sujeito, por se desenvolver a partir de relações com outras pessoas – especialmente os adultos – que qualificam e dão

valores às suas ações, aprende a qualificar e avaliar o comportamento dos demais e, posteriormente, o seu próprio comportamento. Neste sentido, a autora apreende a verdadeira origem de fenômenos como a autoestima e a autoconsciência, que, na psicologia hegemônica e liberal, tem sido interpretada como um processo exclusivamente individual, introspectivo e cognitivo do sujeito que descobre suas particularidades a partir do olhar para si mesmo. Na direção contrária, a tese da autora sugere que o sujeito é capaz apreender a si mesmo apenas na medida em que é capaz de apreender as relações sociais que o constituem.

A compreensão da autoavaliação como um processo social impulsiona novas reflexões e práticas para o trabalho de psicólogas e educadores. Neste sentido, o trabalho de formação da autoconsciência não deve ser reduzido a um trabalho interno e endógeno – do sujeito em relação a si mesmo – mas também deve contemplar as determinações sociais da personalidade. Assim, para se compreender e produzir a compreensão sobre como uma pessoa qualifica a si mesmo, avalia as suas ações e toma as suas decisões, se torna necessário compreender a sociedade em que ela vive, os valores hegemônicos nesta organização social, as relações particulares que a introduziram no mundo dos valores e de que maneira todos estes aspectos se unificam e se tornam propriedade do sujeito singular.

Em síntese, defendemos que é de suma importância compreender que as questões da formação dos valores e dos desejos, então, superam tanto suas determinações individuais quanto ideais. É importante mencionar que determinados valores se materializam como expressão de determinado modo de organização social. O individualismo, por exemplo, não é um valor internalizado pelos sujeitos apenas porque "está disponível" entre outros valores, mas também porque a dinâmica de exploração contém em si a dinâmica de competição. O sujeito, então, passa a se tornar individualista, na medida em que precisa (ou entende que precisa) "se proteger" dos outros, que disputam o seu lugar.

Além disso, assim como na sociabilidade capitalista brasileira a internalização dos valores sociais não necessariamente permite o desenvolvimento da voluntariedade, o reconhecimento destes valores tampouco produz uma autoavaliação positiva. Pelo contrário, em uma sociedade desigualmente estruturada, este movimento tem o potencial de produzir nos sujeitos sofrimento. Isso porque estes valores tendem a carregar as contradições próprias da sociedade capitalista. Sendo

mais explícito, no caso do Brasil, a formação de valores está profundamente ancorada em relações elitistas, racistas, homofóbicas e patriarcais. O sujeito que se desenvolve neste contexto, então, não apenas internaliza estes valores como propriedade da sua existência, mas como referência para avaliar o seu próprio desenvolvimento e como ideal a ser alcançado. Neste sentido, entendemos que a inserção de mulheres, pessoas negras e pessoas LGBTQ+ nesta sociedade pode ser um processo profundamente doloroso, posto que a referência de desenvolvimento valorada positivamente é o homem, branco, hétero, cisgênero e bem-sucedido financeiramente.

O que queremos dizer, então, é que, ao mesmo tempo em que as teses da autora sobre a apropriação dos valores representam uma potência para a reflexão sobre a prática da psicologia e da pedagogia, também devemos estar atentos aos desafios concretos com os quais nos deparamos. Quando afirmamos que existe materialidade e relações reais que sustentam estes valores, queremos enfatizar que o nosso conflito é mais complexo do que uma simples disputa de narrativa. Neste sentido, entendemos que não é suficiente o simples "ensino" mecânico e expositivo de novos valores ou novas formas de existência, mas que estes mesmos valores encontrem sustentação nas relações reais e que a colaboração se faça presente como uma necessidade do sujeito para a sua própria emancipação. Dito de outra forma, defendemos que a formação de novos valores deve acompanhar a construção real e objetiva de novas formas de relação dos seres humanos entre si e com a realidade.

Conforme nos apropriamos das hipóteses da autora acerca da importância dos valores, apreendemos que o fio condutor da Teoria da Personalidade é o desvelamento do processo de desenvolvimento da voluntariedade e da autodeterminação do sujeito, uma vez que o ser humano enquanto personalidade é definido como um ser capaz de agir intencional e criativamente sobre a realidade. É importante, todavia, diferenciar a autodeterminação na Psicologia Histórico-Cultural das abordagens hegemônicas da psicologia e da ideologia liberal. Isso porque a psicologia historicamente difundiu e se apoiou na ideia segundo a qual é o indivíduo que, individualmente, determina a si mesmo, desconsiderando-se todas as condições históricas, políticas, sociais e materiais de seu desenvolvimento. Tal concepção está amplamente respaldada na visão de mundo americana do "*self-made man*"²⁴⁵.

Entendemos que a proposta da autora caminha na direção contrária a esta

²⁴⁵ Em tradução livre, o homem que faz a si mesmo.

visão. Em primeiro lugar, Bozhovich (2004d) defende que a autodeterminação é uma aquisição do ser humano em seu processo de desenvolvimento histórico e cultural, não sua condição natural e universal. Assim, não seria possível afirmar que a essência do ser humano seria sua liberdade de escolha e seu autodesenvolvimento; na verdade, estes são uma possibilidade do desenvolvimento histórica e socialmente situados. Para a autora, a autodeterminação se expressa como a capacidade do sujeito de se apropriar da própria história e da história do gênero humano, dos seus valores e das relações concretas; enfim, é por desenvolver uma consciência social que o sujeito se torna capaz de organizar o seu próprio comportamento, que não está direcionado apenas a si mesmo (uma escolha individual), mas também à sociedade e à realidade.

Neste sentido, por um lado, o ser humano, para ser alguém que determina seu próprio comportamento, deve ter objetivamente alternativas e consciência sobre estas alternativas. Tais condições são possíveis apenas em uma sociedade emancipada, na qual se atinge o reino da liberdade por meio da superação do reino da necessidade (MARX, 2013). Isso porque a escolha, em seu sentido pleno, demanda a superação das condições de opressão dos seres humanos entre si. Porém, não é apenas a presença de alternativas que determina uma escolha, mas também a consciência sobre elas. Assim, também defendemos que uma sociedade emancipada contém em si a possibilidade de cada sujeito de se apropriar das determinações da realidade (dos conhecimentos científicos, das artes clássicas e populares, dos valores sociais) e de seu comportamento, possibilitando o desenvolvimento de sua consciência e personalidade.

Não queremos, entretanto, deixar esta reflexão para uma sociedade futura e idealmente concebida. Para nós, é de suma importância que se apreenda o potencial de formação da autodeterminação na realidade concreta, o que envolve necessariamente a crítica à sua expressão (ou deturpação) na sociedade capitalista. Compreendemos que a voluntariedade, a criatividade e a personalidade podem se desenvolver na vida singular de cada ser humano e é trabalho da psicologia compreender as condições materiais que produzem e qualificam este processo. Assim, cabe à psicologia desvelar o potencial de desenvolvimento da autodeterminação de cada sujeito em cada momento histórico – na tentativa de superação da lógica formal, que tende a negar a contradição e impede a identificação

das brechas de transformação presentes no real.

Consideramos que a sociedade capitalista e suas particularidades representam um impedimento significativo para o desenvolvimento da personalidade e, conseqüentemente, da autodeterminação. A valorização das "liberdades individuais" é apenas um anúncio idealizado, na medida em que este modo de produção depende da exploração e da alienação do ser humano. Por ter como base a transformação de todos os produtos humanos em mercadoria, o poder de decisão de cada ser humano é mediado pela quantidade de capital que este acumula. Assim, quanto mais rica é a vida do sujeito, em melhores condições ele estará de determinar o seu próprio comportamento, porque terá a possibilidade de escolher os produtos que deseja consumir. A classe trabalhadora, por outro lado, se vê na situação em que precisa vender sua força de trabalho para sobreviver e o seu potencial de decisão muitas vezes se reduz à sua condição de sua exploração.

O sujeito, sob o modo de produção capitalista, se encontra alienado dos produtos do seu trabalho, de si mesmo como trabalhador e do gênero humano. Nestas condições, a pessoa se distancia justamente dos processos e dos produtos que potencializariam o desenvolvimento de sua personalidade. Neste sentido, a alienação do trabalho não diz respeito apenas à fragmentação de uma atividade, mas sobretudo à fragmentação da consciência que emerge como resultado e como mediadora desta atividade; o que reverbera nos limites que o sujeito encontra de se apropriar de sua própria existência, socialmente determinada.

O capitalismo, entretanto, por mais perverso que seja, não é capaz de esgotar definitiva e completamente a humanidade dos seres humanos. Reconhecemos que se a autodeterminação não pode ser desenvolvida plenamente neste modo de produção, isto não significa a ausência completa de voluntariedade no sujeito ou uma presença absoluta do controle sobre ele. Pelo contrário, entendemos que, em determinado grau, estas estruturas têm o potencial de serem desenvolvidas nos sujeitos e seriam, de certa forma, uma condição para o fortalecimento do projeto de emancipação humana. Defendemos, então, como compromisso da psicologia, a luta pelo desenvolvimento da autonomia e da autodeterminação de cada ser humano a partir das nossas condições atuais, sem perder de vista que estas propriedades só se expressarão plenamente em um outro modelo de sociedade. Assim, nos posicionamos na tensão entre aquilo que existe e precisa ser superado e aquilo que

poderia existir, buscando formas de potencializar as ações e o desenvolvimento humanos no presente a partir de um projeto político de futuro.

Para auxiliar a construção desta prática, retomamos algumas das teses de Bozhovich. A formação da personalidade, além de ser um processo determinado pelas relações sociais mais amplas, também está determinada pela ontogênese e, neste sentido, é importante considerar a sua expressão de acordo com as particularidades de cada período do desenvolvimento. Neste sentido, entendemos que a autora contribui significativamente ao propor uma periodização do desenvolvimento da personalidade, o que amplia nossa compreensão sobre os diferentes momentos do desenvolvimento já abordados pela Psicologia Histórico-Cultural. Tendo como parâmetro a personalidade em seu máximo potencial de desenvolvimento – a formação da autodeterminação – a autora contribui significativamente para o estudo de como a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com a realidade se transformam ao longo dos diferentes momentos do desenvolvimento.

Além disso, as hipóteses e pesquisas da autora também permitem novas reflexões sobre o processo de desenvolvimento, especialmente por deslocar o eixo de análise para a formação da personalidade a partir das relações sociais. Uma das especificidades desta periodização está na apreensão da importância de cada relação ao longo do processo de desenvolvimento. Conforme o sujeito se transforma, suas relações e a posição que cada uma delas ocupa também se transformam. Neste sentido, em cada período o bebê, a criança ou o adolescente está mais sensível a determinada figura social e, portanto, é esta pessoa que ocupa o lugar de mediação mais significativo na relação ampla entre o sujeito singular e o gênero humano.

Destacamos que, ao introduzir o estudo sobre a internalização dos valores como condição para a gênese da personalidade, assim como a ênfase da unidade afetivo-cognitiva, a pesquisadora permite um novo olhar para a importância das relações familiares e para o papel da escola sobre o processo de desenvolvimento. Reconhecemos, a partir da pesquisa, que a família reproduz em seu núcleo valores construídos socialmente e, por isso, introduz a criança nas relações sociais mediadas por valores. Em geral, este é um processo indireto, na medida em que o ensino sobre estes valores se materializa pela qualificação das ações do sujeito e não por sua comunicação explícita. A criança, então, aprende a valorar suas próprias ações a partir das referências introduzidas por estes adultos, o que posteriormente se

desenvolve como uma das principais bases da personalidade. Para nós, a inclusão das relações familiares para a reflexão sobre o processo de desenvolvimento é um grande passo para o aprofundamento acerca do entendimento do processo de humanização do ser humano em sua integralidade e, neste caso, sobre o impacto desta instituição para o desenvolvimento psicológico²⁴⁶.

Além disso, embora não tenha um estudo sistematizado acerca de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da personalidade, a autora colocava novas questões para o processo de escolarização. É possível inferir que, para Bozhovich (1976), a instituição escolar não era apenas um espaço de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, mas também de vivência de relações sociais. A pesquisadora enfatizava a organização dos grupos e coletivos escolares, a educação dos comportamentos e dos valores sociais, e o pertencimento social como elementos constitutivos da experiência escolar. Consideramos que estas provocações são igualmente relevantes para se pensar o processo de escolarização brasileiro, que, para contemplar o desenvolvimento integral da personalidade, deve incorporar em si o desenvolvimento afetivo. Entretanto, é fundamental ressaltar que a autora também enfatiza a importância do desenvolvimento intelectual, especialmente do pensamento teórico, como condição para o desenvolvimento da personalidade – defesa que é fundamental neste momento de sucateamento do ensino e da educação brasileiros.

Percebemos, então, duas vias principais pelas quais se pode atuar imediatamente para o fortalecimento da formação da personalidade: a educação, que, para contemplar o desenvolvimento tal qual temos defendido, deve passar por mudanças estruturais e incorporar novas dimensões da vida do sujeito; e o cuidado, trabalho que emerge como necessidade para aqueles que expressam algum nível de sofrimento como resultado deste modo de organização social. Entendemos que o papel da psicologia, em ambos os casos, é o de produzir transformações na consciência e na personalidade dos sujeitos, tendo como finalidade o desenvolvimento de seres humanos mais autônomos e singularizados.

Reconhecemos, entretanto, que há muitos desafios. Na sociedade capitalista –

²⁴⁶ Consideramos importante lembrar que a psicologia escolar crítica historicamente se afastou da discussão sobre as relações familiares, especialmente por causa dos desdobramentos da teoria da carência cultural, que descontextualizava as formações familiares e culpabilizava a família de crianças pobres pelo seu fracasso escolar (PATTO, 2015). Entretanto, defendemos que a apreensão do processo de desenvolvimento integral da personalidade demanda uma perspectiva crítica acerca do papel da família no processo de ensino e aprendizagem do bebê, da criança e do adolescente.

racista, homofóbica e patriarcal – a própria personalidade e suas vias de desenvolvimento se tornam mercadorias²⁴⁷. Sob o ideal do progresso, o apagamento da história e, conseqüentemente, das condições coletivas de nos apropriarmos sobre o nosso próprio processo de desenvolvimento se tornam a tônica. Cabe dizer, todavia, que este modelo de sociedade e as personalidades que dele emergem são históricos e socialmente construídos: não há nada de natural ou inevitável que os defina. Por mais cotidiano e cristalizado que seja, não passa de um modo particular de organização social e, como tudo que é histórico, é possível de ser transformado e superado. O estudo sobre o conceito e o desenvolvimento da personalidade reforça que não estamos fadados a repetir uma história e a reproduzir um modelo de sociedade. Pelo contrário, é porque temos o potencial de nos tornarmos personalidade que podemos enfrentar as determinações históricas e produzir novas alternativas de existência. Entretanto, se lutamos pelo desenvolvimento pleno da personalidade, devemos lutar pela emancipação humana, que se expressa atualmente na luta anticapitalista e contra todas as formas de opressão. Assim, endossamos Vigotski (2004), que defende que a autodeterminação individual só é possível diante da autodeterminação coletiva.

. . .

Neste capítulo, buscamos mencionar brevemente algumas reflexões que tivemos enquanto estudávamos o conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich. Por um lado, sabemos que cada uma das hipóteses ou argumentos levantados é uma apresentação breve e sintética de fenômenos complexos, que precisam ser aprofundados. Por outro, também reconhecemos que há muitos outros desdobramentos e reflexões possíveis a partir do estudo deste conceito e das pesquisas da autora, sobre as quais não nos debruçamos ou sequer cogitamos.

Reforçamos que, a partir do materialista histórico-dialético, ciência, conhecimento, prática e política se expressam em unidade. Nossa pesquisa explicita desde o princípio o compromisso com o projeto de emancipação humana. Ao final de nossa pesquisa, esperamos que o estudo sobre este conceito e sobre a Psicologia

²⁴⁷ Não à toa, as redes sociais se consolidam como uma grande vitrine de venda e consumo de "modos de vida".

Histórico-Cultural contribua para o desenvolvimento de reflexões acerca da *práxis* daqueles cujo trabalho se orienta diretamente para a formação da personalidade e, sobretudo, para o desenvolvimento da luta – coletiva e revolucionária – que tem como objetivo a construção de um mundo no qual os seres humanos possam concretamente se tornar e exercer sua personalidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1–36, 2019.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; OLIVEIRA, Miriam Laís Setti de Almeida Marcelo. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 2, p. 549–570, 2021.

BEATÓN, Guillermo Arias. **La persona en el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BEATÓN, Guillermo Arias. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias (org.). **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. 1. ed. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 143–214.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedex**, v. 24, n. 62, p. 26–43, 2004.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, v. 19, n. 1, p. 1020–1042, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOZHOVICH, Lidia I. Algunos problemas y metodos de estudio de la psicologia de la personalidad del niño escolar. *In*: BOZHOVICH, Lída I.; BLAGONADIEZHINA, V. L. (org.). **Psicologia de la personalidad del niño escolar - Tomo I**. 1. ed. Havana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965. p. 7–42.

BOZHOVICH, Lidia I. **La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, Lidia I. L. S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 20–34, 2004a.

BOZHOVICH, Lidia I. Developmental phases of personality formation in childhood (I). **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 35–54, 2004b.

BOZHOVICH, Lidia I. Developmental phases of personality formation in childhood (II). **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 55–70, 2004c.

BOZHOVICH, Lidia I. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 71–88, 2004d.

BOZHOVICH, Lidia I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Antologia do Ensino Desenvolvimental**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 77–112.

BOZHOVICH, Lidia I.; BLAGONADIEZHINA, V. L. **Psicología de la personalidad del niño escolar**. 1. ed. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965.

BOZHOVICH, Lidia I.; BLAGONADIEZHINA, V. L. **Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes**. 1. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1972.

BOZHOVICH, Lidia I.; SLAVINA, L. S. Fifty years of soviet psychology of upbringing. **Voprosy psikhologii**, v. 13, n. 5, p. 51–70, 1967.

CAMBAÚVA, Lenita Gama; SILVA, Lucia Cecilia Da. A história da psicologia e a psicologia na história. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 15–34.

CHAIKLIN, Seth. Age as a historical materialist concept in cultural-historical theory of human development. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1–27, 2019.

CHUDNOSVSKII, V. E. Bozhovich, L. I. as a person, a personality, and a scholar. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 47, n. 4, p. 3–27, 2009.

COSTA, Pedro Henrique Antunes Da; MENDES, Kíssila Teixeira. Psicologia, 60 anos, e a Crítica da Crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 42, n. especial, p. 1–12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262857>.

DELARI JUNIOR, Achilles. Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural. 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 1. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2006. p. 89–98.

DUARTE, Newton. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa

contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. 1. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 63–86.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvimental**: antologia - livro I. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149–172.

ELKONIN, Danill B. **Psicologia do Jogo**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GARCÍA, Luciano Nicolás. Hacia el canon: Vygotski en España y Argentina (1978-1991). *In*: YASNITSKY, Anton; VEER, René Van der; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (org.). **Vigotski Revisitado**: una historia crítica de su contexto y legado. 1. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016. p. 337–360.

HAMADA, Isabel Akemi. Práxis, trabalho e educação. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias (org.). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 217.

JORAVSKY, David. **Russian Psychology**: a critical history. New York: Basil Blackwell, 1989.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência e personalidade**. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

List of L. I. Bozhovich's major scientific works. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 89–98, 2004.

LOMOV, Boris. Psicología soviética: su historia y su situación actual. **Política y Sociedad**, v. 2, p. 99–115, 1989.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da Obutchénie

Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Educação (UFSM)**, v. 45, n. 1, 2020.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Antologia do ensino desenvolvimental**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

LUBOVSKY, D. V. The concept of internal position: the cultural-historical perspective on studying the personality of the schoolchild. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 47, n. 4, p. 87–96, 2009.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Marcia. Onze teses sobre a psicologia educacional e pedagogia escolar. **Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 1–21, 2020.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro II**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

MARTINS, Lígia Marcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 33–60.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCLEISH, John. **Soviet Psychology: history, theory, content**. 1. ed. London: Routledge, 1975.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 22–51.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 63–90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Marcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362–371, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de**

submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PIZZINATO, Adolfo; NORONHA, Ana Paula Porto; HUR, Domenico Uhng; BARROS, João Paulo Pereira; CALEGARE, Marcelo; GUARESCHI, Neuza Maria. Sessenta anos da profissão de psicóloga(o) no Brasil: percursos e desafios. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 42, n. especial, p. 1–5, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003264734>.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. A pedologia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário? **Veresk**, v. 3, p. 63–74, 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PRIKHOZHAN, A. M.; TOLSTYKH, N. N. “Interesting Psychology”: L. S. Vygotsky and L. I. Bozhovich. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 7–19, 2004.

REY, Fernando Gonzalez. Fifty years after L. I. Bozhovich’s personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role. **Mind, Culture and Activity**, v. 26, n. 2, p. 108–120, 2019.

REY, Fernando Luis Gonzalez. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 263–271, 2012.

REY, Fernando Luis Gonzalez. Advancing further the history of soviet psychology: moving forward from dominant representations in western and soviet psychology. **History of Psychology**, v. 17, n. 1, p. 60–78, 2014.

RIBEIRO, Leticia de Souza; PASQUALINI, Juliana Campregher. **Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin**: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar. 2020. UNESP - Araraquara, 2020.

RUBINSTEIN, S. L. História da Psicologia. *In*: **Princípios de Psicologia Geral**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1972. p. 93–169.

SHUARE, Marta. **A Psicologia Soviética**: meu olhar. 1. ed. São Paulo: Terracota, 2017.

SILVA, Flávia Gonçalves Da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 28, p. 169–195, 2009.

SILVA, Maria Aparecida Santiago Da; TULESKI, Silvana Calvo. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental**, v. 20, n. 4, p. 207–2016,

2015.

SMIRNOV, A. A. **El desarrollo y el estado actual de la Ciencia psicológica en la URSS**. Moscou: Pedagógica, 1975.

TANAMACHI, Elenita de Ricio; ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. *In*: BEATÓN, Guillermo Arias; SOUZA, Marilene Proença Rebello De; BARROCO, Sonia Mari Shima; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo (org.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil - Cuba Vol. II**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 91–108.

TONET, Ivo. Pluralismo metodológico: um falso caminho. *In*: TONET, Ivo (org.). **Democracia ou Liberdade?** 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2007.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TUNES, Elizabeth. Atualidade de Vigotski. **Fractal : Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 4–6, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo IV**. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996b.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

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

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

YASNITSKY, Anton. Unidad en la diversidad: el círculo de Vygotski-Luria como una red personal informal de académicos. *In*: YASNITSKY, Anton; VEER, René Van der; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (org.). **Vygotski Revisitado: una historia crítica de su contexto y legado**. 1. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016a. p. 67–90.

YASNITSKY, Anton. El arquetipo de la psicologia soviética: del estalinismo de los años 1930 a la “ciencia estalinista” de nuestros días. *In*: YASNITSKY, Anton; VEER,

René Van der; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás (org.). **Vigotski Revisitado: una historia crítica de su contexto y legado**. 1. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016b. p. 39–66.

YASNITSKY, Anton. **A history of marxist psychology: the golden age of soviet science**. 1. ed. New York: Routledge, 2021a.

YASNITSKY, Anton. A new history of psychology: Soviet, Russian, Marxist. *In*: YASNITSKY, Anton (org.). **A history of marxist psychology: the golden age of soviet science**. 1. ed. New York: Routledge, 2021b. p. 3–21.

YASNITSKY, Anton; VEER, René Van der; AGUILAR, Efraín; GARCÍA, Luciano Nicolás. **Vigotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado**. 1. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.