

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE

APRENDIZAGEM (OBUTCHÉNIE) E
PERSONALIDADE (LICHNOST’):
Análise no campo conceitual de Lídia I. Bozhovich



UBERLÂNDIA, MG
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE

APRENDIZAGEM (OBUTCHÉNIE) E PERSONALIDADE
(LICHNOST’): ANÁLISE NO CAMPO CONCEITUAL DE LÍDIA I.
BOZHOVICH

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: saberes e práticas educativas

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano

Longarezi

Uberlândia, MG
2024

Fotografia da capa

Lugar, época e fotógrafo não identificados na fonte

Acessível em <https://iscarbrasil.wordpress.com/2019>. Consulta feita em 19/6/2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S164 2024	Salge, Eliana Helena Corrêa Neves, 1967- Aprendizagem (obutchénie) e Personalidade (lichnost'): análise no campo conceitual de Lídia I. Bozhovich [recurso eletrônico] / Eliana Helena Corrêa Neves Salge. - 2024. Orientador: Andréa Maturano Longarezi. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.771 Inclui bibliografia. 1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.
--------------	--

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 35/2024/423, PPGED				
Data:	Dezenove de novembro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	18h00
Matrícula do Discente:	12113EDU009				
Nome do Discente:	ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE				
Título do Trabalho:	"Aprendizagem (obutchénie) e Personalidade (lichnost'): análise no campo conceitual de Lídia I. Bozhovich"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A didática desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L.S. Vigotski, A.N. Leontiev, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (meet.google.com/xdw-yhcn-hsd), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Albertina Mitjans Martínez - UNB; Vânia Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Camila Turati Pessoa - UFU; Roberto Valdés Puentes - UFU e Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/11/2024, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 27/11/2024, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/11/2024, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ, Usuário Externo**, em 30/11/2024, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2024, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5836997** e o código CRC **34C11948**.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha humilde e verdadeira gratidão a Deus, cuja luz e bênçãos constantes me iluminam e me fortalecem em minha vida e meus quefazeres.

À Universidade Federal de Uberlândia, agradeço a oportunidade de poder me doutorar em sua estrutura de programa pós-graduação. Registro minha gratidão a todos os docentes (na pessoa do professor Dr. Astrogildo Silva) e discentes (na pessoa da colega Mara Hillesheim) das disciplinas do curso de doutorado.

À professora doutora Andréa Maturano Longarezi, minha orientadora, expresso minha profunda gratidão. Foram muitos os ensinamentos, as orientações, a confiança incondicional, a amizade e a paciência. Agradeço por me acolher com carinho e profissionalismo nos momentos de dúvida e conflitos epistemológicos. Sua apresentação da Teoria Histórico-cultural me guiou e inspirou, proporcionando-me a oportunidade de me envolver totalmente no tema pesquisado. Por tudo isso, muito obrigada!

Aos membros da banca do exame de qualificação da pesquisa, agradeço a dedicação de tempo à avaliação do texto-relatório. Foram valiosas as contribuições.

Aos membros da banca de defesa — professoras doutoras Albertina Mitjans Martínez, Camila Turati Pessoa, Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Vânia Maria de Oliveira Vieira — e professor doutor Roberto Valdés Puentes, agradeço o aceite ao convite para tomarem parte no desfecho da trajetória do doutorado, e pelos riquíssimos apontamentos no meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, expresso minha sincera gratidão pelas aprendizagens que enriqueceram minha jornada durante o curso. Foram fonte de incentivo e aprendizagem coletiva, especialmente na pessoa de Amanda Rodrigues, Bruno Sartini, Camila Alves, Cláudia Mendonça, Edicarlos Teixeira, Ilma Oliveira, Juliana Lima, Márcia Abreu, Natália Pereira, Sônia Jesús e Virgínia Silva. Aos colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação — em especial aos secretários James Mendonça e Ali Smidi —, agradeço as orientações acadêmicas oferecidas.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, instituição à qual tenho o privilégio de estar vinculada, pronuncio meu sincero agradecimento pela oportunidade de realizar meu último ano de doutoramento por meio da concessão de licença-capacitação, em especial aos gestores da Pró-reitoria de Ensino, diretoria de gestão de ensino, e assessoria pedagógica e de legislação educacional.

Expresso minha sincera gratidão a todos os colegas da Pró-reitoria de Ensino, em especial à equipe da assessoria pedagógica e de legislação educacional: Bruna Costa, Camila Giordani, Giselle Oliveira, Henrique Martins, Júlio Bernardo, Liliane Campos, Luciana Rossi, Marcos Santos, Rúbia Rodrigues e Thiago Mascarenhas. Agradeço o apoio e a amizade incondicional demonstrados.

À colega Elenice Israel, agradeço a prazerosa companhia nas idas e vindas à Uberlândia.

À educadora e psicóloga polonesa Joanna Paulina Jakuszko, agradeço o profissionalismo e a gentileza com que revisou as citações traduzidas da língua russa para a língua portuguesa.

À Edinan José Silva, agradeço a dedicação no trabalho de revisão do texto e de formatação/normalização da tese.

Enfim, devo registrar o meu mais sincero agradecimento a todos que cruzaram meu caminho durante essa trajetória, que deixaram sua marca em minha caminhada. Amigos da jornada de vida e luta — eles sabem quem são —, agradeço o carinho especial e a transmissão de forças físicas, morais e espirituais.

À memória de José Corrêa Neves Filho: meu pai, que faleceu durante o período do meu doutoramento. Sua ausência é sentida de maneira profunda; é uma lacuna indelével. Meu mais notável incentivador, ele desempenhou papel crucial na minha decisão de buscar o doutorado. Sua influência e seu legado perdurarão; sua presença é constante em meus pensamentos e no âmago do meu ser. Ele e minha mãe, Carmen Elisa, foram e são o alicerce de minha existência. Por meio de seus exemplos, ensinaram-me a lutar e a jamais desistir dos meus ideais. Embora não estejam mais presentes fisicamente, continuam a cuidar de mim, a me abençoar e a me proteger. Amo vocês imensamente!

À minha família: apoio emocional sempre. Meu querido esposo, Antônio Salge, e meus lindos filhos Rafael e Mariana Corrêa Salge, meus amores, minha vida.... Minha base de sustentação; fonte de compreensão, incentivo e apoio, em todas as horas. Sem vocês, esta conquista não seria possível!

Aos meus amados irmãos, Jeane, Geisla e Alexandre Corrêa (sempre vivo em meu coração). Companheiros, parceiros e amigos. Trazem alento e motivação, com carinho, amor e alegria.

Aos meus sogros, Sônia e Edison Salge. Aos cunhados, Beatriz e Renato Salge, bem como a Ricardo Silva; e aos sobrinhos, Filipe, Gabriel, Isabela, Lucas e Mateus Corrêa. Em vocês, sempre encontro incentivo, companheirismo, carinho e presença ao meu lado durante a jornada.

À memória de Lev S. Vigotski e seu pensamento. Por meio dos outros, tornamo-nos nós mesmos. Nas interações, desenvolvemos nossa identidade.

À memória de Lídia I. Bozhovich: seus ensinamentos foram imprescindíveis ao meu realizar acadêmico-científico.

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa teórica vinculada à linha de pesquisa “Saberes e práticas” do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (“Grupo de estudos e pesquisas em didática desenvolvimental e profissionalização docente”). O objeto de estudo são os conceitos de aprendizagem (*obutchénie*) e personalidade (*lichnost'*) nas obras de Lídia Ilinichina Bozhovich (psicóloga russa ligada a Lev S. Vigotski), abordados segundo a seguinte problematização: Quem foi essa autora? Quais são suas obras principais e o seu legado científico? Quais são os fundamentos e as implicações teóricas dos dois conceitos? Quais são os sentidos atribuídos? O desdobramento de tais indagações alinhou-se nos seguintes objetivos: *geral* — investigar as definições dos conceitos de *obutchénie* e *lichnost'* na obra de Lídia I. Bozhovich; *específicos*: *compreender* a autora em sua formação pessoal, profissional e teórica; *identificar* a sua produção acadêmica; *localizar* indícios que delimitem o conceito de *obutchénie* tal como empregado pela teórica; *analisar* a evolução lógica e histórica do conceito de *obutchénie* e sua trajetória na obra da autora; *distinguir*, nas obras selecionadas, os fundamentos do conceito de *lichnost'* à luz dos pressupostos teóricos dessa autora. A pesquisa apresentada é do tipo bibliográfico-documental, conduzida segundo procedimentos do método materialismo histórico dialético e fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental. Dados da pesquisa derivaram de recortes textuais de livros de Lídia I. Bozhovich onde ela usa a palavra *obutchénie*. Os textos foram extraídos de originais em russo, transliterados em português brasileiro, traduzidos e revisados, para então serem sistematizados e analisados — procedimentos da produção de resultados. A pesquisa mostra que Lídia I. Bozhovich fez contribuições valiosas às relações entre psicologia e educação, graças a uma produção intelectual ampla sobre a personalidade infantil. O estudo ressalta a importância da psicologia da personalidade para entender-se o desenvolvimento infantil e orientarem-se práticas educativas; ou seja, evidencia-se a relevância das contribuições de Lídia I. Bozhovich à psicologia histórico-cultural. Ela não aprofundou o estudo conceitual de *obutchénie*, mas em seus estudos focou num nível específico de *obutchénie*: a aprendizagem escolar; e destaca sua importância através da interação professor–aluno, assim como que a personalidade não se desenvolve em condições de *obutchénie*. A personalidade se desenvolve em aspectos diferentes da educação que influenciam diretamente a formação das qualidades psicológicas e morais dos estudantes; o que enfatiza a necessidade de abordagens educativas que promovam o desenvolvimento da personalidade de forma integral e harmoniosa. Com esse perfil, a pesquisa se mostra relevante ao campo dos estudos didáticos, ampliando a análise dos aspectos meramente instrumentais do processo de aprendizagem, as abordagens predominantes no Brasil. Daí a relevância de pesquisarem-se a vida, as obras e o legado científico de Lídia I. Bozhovich, que constituem terreno fértil ao desenvolvimento de pesquisas destinadas a enriquecer os estudos e a compreensão sobre a personalidade.

Palavras-chave: Lídia I. Bozhovich; aprendizagem (*obutchénie*); personalidade (*lichnost'*); Psicologia histórico-cultural; Didática Desenvolvimental.

ABSTRACT

This thesis presents a research linked to the “Saber e práticas” research line in the postgraduate program in Education at the Federal University of Uberlândia (“Group of studies and research in developmental didactics and teacher professionalization”). The object of study is the concepts of learning (obutchénie) and personality (lichnost’) in the works of Lídia I. Bozhovich (a Russian psychologist close to Lev S. Vigotski), approached according to the following problematization: Who was this author? What are her main works and her scientific legacy? What are the foundations and theoretical implications of these two concepts? What are the meanings attributed to them? These questions were broken down into the following aims: *general aim* — to study the definitions of the concepts of obutchénie and lichnost’ in the work of Lídia I. Bozhovich; *specific aims*: to understand the author in her personal, professional and theoretical formation; to identify her academic output; to locate evidence that delimits the concept of obutchénie as used by the theorist; to analyze the logical and historical evolution of the concept of obutchénie and its trajectory in the author’s work; to distinguish, in the selected works, the foundations of the concept of lichnost’ in the light of the author’s theoretical assumptions. The research presented is of the bibliographical-documentary type, conducted according to procedures of the dialectical historical materialism method and the foundations of cultural-historical theory and developmental didactics. The research data was derived from textual extracts from books by Lídia I. Bozhovich where she uses the word obutchénie. They were extracted from the Russian originals, transliterated into Brazilian Portuguese, translated and revised, and then systematized and analyzed — procedures for producing results. The research shows that Lídia I. Bozhovich made valuable contributions to the relationship between psychology and education, thanks to her wide-ranging intellectual production on children’s personalities. The study emphasizes the importance of personality psychology for understanding child development and guiding educational practices; in other words, it highlights the relevance of Lídia I. Bozhovich’s contributions to historical psychology. Bozhovich’s contributions to cultural-historical psychology. She did not delve into the conceptual study of obutchénie, but in her studies she focused on a specific level of obutchénie: school learning; and she highlights its importance through teacher–student interaction, as well as the fact that personality does not develop under conditions of obutchénie. Personality develops in different aspects of education that directly influence the formation of students’ psychological and moral qualities, which emphasizes the need for educational approaches that promote the development of personality in an integral and harmonious way. With this profile, the research shows relevance to the field of didactic studies in broadening the analysis of the merely instrumental aspects of the learning process — predominant approaches in Brazil. Hence the relevance of researching the life, works and scientific legacy of Lídia I. Bozhovich. They offer a fertile ground for the development of research aimed at enriching studies and understanding of personality.

Keywords: Lídia I. Bozhovich; learning (obutchénie); personality (lichnost’); historical-cultural psychology; developmental didactics.

RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación teórica vinculada a la línea de investigación “Saberes e prácticas” del programa de posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (“Grupo de estudios e investigaciones sobre didáctica del desarrollo y profesionalización docente”). El objeto de estudio son los conceptos de aprendizaje (*obutchénie*) y personalidad (*lichnost'*) en las obras de Lída I. Bozhovich (psicóloga rusa vinculada a Lev S. Vigotski), abordados según la siguiente problematización: ¿Quién fue esta autora? ¿Cuáles son sus principales obras y su legado científico? ¿Cuáles son los fundamentos y las implicaciones teóricas de ambos conceptos? ¿Cuáles son los significados que se les atribuyen? El desarrollo de estas cuestiones se alineó con los siguientes objetivos: *general*: investigar las definiciones de los conceptos de *obutchénie* y *lichnost'* en la obra de Lída I. Bozhovich; *específicos*: comprender a la autora en términos de su trayectoria personal, profesional y teórica; identificar su producción académica; localizar evidencias que delimiten el concepto de *obutchénie* tal como es utilizado por la teórica; analizar la evolución lógica e histórica del concepto de *obutchénie* y su trayectoria en la obra de la autora; distinguir, en las obras seleccionadas, los fundamentos del concepto de *lichnost'* a la luz de los presupuestos teóricos de la autora. La investigación presentada es de tipo bibliográfico-documental, realizada según los procedimientos del método del materialismo histórico dialéctico y los fundamentos de la teoría histórico-cultural y la didáctica del desarrollo. Los datos de la investigación se obtuvieron mediante recortes textuales de libros de Lída I. Bozhovich donde ella utiliza la palabra *obutchénie*. Los textos se extrajeron de los originales rusos, se transliteraron al portugués de Brasil, se tradujeron y revisaron y, a continuación, se sistematizaron y analizaron: procedimientos para producir resultados. La investigación demuestra que Lída I. Bozhovich hizo valiosas contribuciones a la relación entre psicología y educación, gracias a su amplia producción intelectual sobre la personalidad infantil. El estudio subraya la importancia de la psicología de la personalidad para comprender el desarrollo infantil y orientar las prácticas educativas; en otras palabras, destaca la relevancia de las contribuciones de Lída I. Bozhovich a la psicología histórica. Ella no profundizó en el estudio conceptual de la *obutchénie*, pero en sus estudios se centró en un nivel específico de *obutchénie*: el aprendizaje escolar; y destaca su importancia a través de la interacción profesor-alumno, así como el hecho de que la personalidad no se desarrolla en condiciones de *obutchénie*. La personalidad se desarrolla en diferentes aspectos de la educación que influyen directamente en la formación de las cualidades psicológicas y morales de los alumnos, lo que enfatiza la necesidad de enfoques educativos que promuevan el desarrollo de la personalidad de forma integral y armónica. Con este perfil, la investigación es relevante para el campo de los estudios didácticos, ampliando el análisis de los aspectos meramente instrumentales del proceso de aprendizaje, los enfoques predominantes en Brasil. De ahí la relevancia de investigar la vida, obra y legado científico de Lída I. Bozhovich, que constituyen un terreno fértil para el desarrollo de investigaciones destinadas a enriquecer los estudios y la comprensión de la personalidad.

Palabras clave: Lída I. Bozhovich; aprendizaje (*obutchénie*); personalidad (*lichnost'*); psicología histórico-cultural; Didáctica del desarrollo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Atividade de Estudo
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente
TAE	Teoria da Atividade de Estudo
TDD	Teoria da Didática Desenvolvimental
THC	Teoria Histórico-Cultural

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Procedimentos metodológicos da pesquisa sobre obras de Lídia I. Bozhovich	035
QUADRO 2	Caracterização da teoria reflexo-associativa e da teoria da atividade	041
QUADRO 3	Tipos, fases, níveis e variantes de aprendizagem	165
QUADRO 4	Ocorrências de termos subsidiários ao conceito de <i>obutchénie</i> em dois livros de Lídia I. Bozhovich (1968; 1979)	171
QUADRO 5	Síntese do estado da pesquisa sobre a personalidade <i>na psicologia estrangeira</i> conforme sistematização de Lídia I. Bozhovich, 1968	196
QUADRO 6	Síntese do estado da pesquisa sobre a personalidade <i>na psicologia soviética</i> — visão de Lídia I. Bozhovich, 1968	198

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Ocorrência do termo *obutchénie* nas obras de Lídia I. Bozhovich 163

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Lídia I. Bozhovich provavelmente na faixa etária 40–50 anos	089
FIGURA 2	Capa do livro <i>Личность и ее формирование в детском возрасте</i> [“Personalidade e sua formação na infância”], de Lídia I. Bozhovich, 1968	146
FIGURA 3	Folha de rosto do livro <i>Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды</i> (“Problemas de formação da personalidade — trabalhos psicológicos selecionados”), de Lídia I. Bozhovich, 1979	150
FIGURA 4	Termos em estudo para identificação do conceito de <i>obutchénie</i>	171

SUMÁRIO

PRÓLOGO — QUEM SOU EU ENTRE TRAJETÓRIAS E DESAFIOS	018
1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	025
1.1 Percurso metodológico	029
1.2 O problema da tradução: <i>obutchénie</i> e a necessidade de sua investigação conceitual	037
1.2.1 Contextualização do problema de pesquisa — projeto “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental”	049
1.3 Apresentação da pesquisa e suas interfaces	052
2 O CAMPO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA	055
2.1 Apontamentos sobre o método	056
2.2 Teoria Histórico-Cultural: ampliando horizontes sobre a escola	061
2.2.1 Didática Desenvolvimental e sistemas didáticos desenvolvimentais Soviéticos	065
2.2.2 Considerações sobre teorias histórico-culturais	070
2.3 A personalidade na perspectiva histórico-cultural	079
3 VIDA, OBRA E PENSAMENTO DE LÍDIA ILINITCHNA BOZHOVICH	086
3.1 Apontamentos biográficos	089
3.2 Visões e concepções acerca de Lídia I. Bozhovich	093
3.3 Interesses teóricos	097
3.3.1 Cultura e desenvolvimento infantil	098
3.3.2 Linguagem, comunicação e desenvolvimento moral e ético	098
3.3.3 Personalidade infantil	100
3.3.4 Necessidades, motivos, motivações humanas e comportamento	101
3.3.5 Sujeito, afetos e autoestima	104
3.3.6 Emoções, experiência e memória	106
3.3.7 <i>Perezhivanie</i> e situação social do desenvolvimento	107
3.3.8 Multidimensionalidade da personalidade, conformismo e vontade	110
3.3.9 Alguns aspectos psicológicos da prontidão escolar	111
3.3.10 Acerca da Atividade de Estudo	112
3.4 Obras: livros, capítulos e artigos em autoria e coautoria	115
3.4.1 Obras segundo eixos temáticos	116

4	A CONCEPÇÃO DE OBUTCHÉNIE	142
4.1	O pensamento de Lídia I. Bozhovich: um olhar para as fontes da pesquisa	144
4.2	O conceito de <i>obutchénie</i> : identificação, análise estrutural e desenvolvimento	152
4.3	Aprendizagem individual e aprendizagem coletiva	164
4.4	Elos conceituais entre <i>obutchénie</i> , pedagogia e formação da personalidade	170
4.4.1	<i>Utchenie</i> (aprendizagem individual)	172
4.4.2	<i>Prepodavanie</i> (educação)/ <i>ucheniyem</i> (ensino)	175
4.4.3	<i>Instruktor</i> (instrutor) / <i>utchitel</i> (professor)	178
4.4.4	<i>Utchenik</i> (aluno)	181
4.4.5	<i>Obirazovaniye</i> (educação) e <i>vospitaniye</i> (educação)	183
5	O CONCEITO DE LICHNOST'	191
5.1.	Formação da personalidade infantil: abordagens psicológicas e educacionais	192
5.1.1	Estudos psicológicos da personalidade e suas implicações para a pedagogia	192
5.1.2	Determinantes sociais do desenvolvimento infantil: contextos e influências psicossociais	199
5.1.3	Fases e processos dos padrões etários na formação da personalidade	201
5.2.	Interfaces dos problemas de formação da personalidade	204
5.2.1	Abordagens pedagógicas na construção do conhecimento sobre alunos em idade escolar primária	205
5.2.2	Desenvolvimento da esfera motivacional na infância: desafios, fatores sociais e determinantes	207
5.2.3	Aspectos gerais da formação da personalidade na ontogênese	208
5.2.4	Psicologia da personalidade e Teoria Histórico-Cultural: fundamentos e impactos de L. S. Vigotski sobre Lídia I. Bozhovich	211
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS — TRAVESSIAS	215
	EPÍLOGO — E A PESQUISA CONTINUA...	230
	REFERÊNCIAS	237
APÊNDICE A	Percurso metodológico da pesquisa — Complementações ao corpo da tese	260
APÊNDICE B	Lista das obras de Lídia I. Bozhovich 1930–2024	273
APÊNDICE C	Busca pelos descritores nas obras de Lídia I. Bozhovich	286
APÊNDICE D	Análises complementares das obras pesquisadas na primeira etapa da análise de dados	289

PRÓLOGO

QUEM SOU EU ENTRE TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

A ave saiu do ovo. O ovo é o mundo. Quem quiser nascer tem que destruir um mundo. [...] Sempre é difícil nascer. A ave tem que sofrer para sair do ovo, isso você sabe. Mas volte o olhar para trás e pergunte a si mesmo se foi de fato tão penoso o caminho. Difícil apenas? Não terá sido belo também?

— HERMAN HESSE (2012)

No revolver das minhas¹ experiências de formação e desenvolvimento profissional tendo em vista a autoria da tese de doutorado em Educação que ora apresento, ao refletir sobre minha formação acadêmica e meu percurso profissional, diversas indagações emergiram em minha mente: qual personalidade desenvolvi na minha existência? Com que personalidades contribuí para serem desenvolvidas? De tais perguntas, vieram outras: quem sou eu como educadora? Qual tem sido minha participação na transformação do mundo pela educação? Que realizações acumulei em favor da educação como profissional da pedagogia, seja na gestão ou na docência? Essas questões autorreflexivas permearam um exercício de recordação de um passado recente, mas significativo como antecedente do processo de doutoramento aqui descrito e inscrito. Nesse exercício de recordar, reconheci pontos que me pareceram ser muito coerentes com o momento da tese e que, talvez, pudessem ser úteis à compreensão mais profunda da minha posição de pedagoga pesquisadora.

Posso dizer que a construção de minha personalidade como educadora teve início aos 14 anos de idade, quando ingressei no curso de Magistério. Durante todo o

¹ Uso a primeira pessoa do singular neste prólogo porque me refiro a experiências *pessoais*, por mais que nunca tenham ocorrido em situações de isolamento social; nem mesmo em tempos de pandemia de covid-19. De modo nenhum ignoro a singularidade de cada pessoa quanto à forma como a experiência é vivida e cada ser; isto é, destaco que o meu “eu” foi afetado por experiências de vida que tive com outras pessoas. Ao longo da tese, porém, foram usados recursos da língua portuguesa escrita para impessoalizar o referente: a voz que articula e expõe o discurso autoral em diálogo e articulação com o discurso de outrem.

curso, realizei estágios em escolas públicas com o objetivo de conhecer “o chão” da sala de aula. Desde então, assumi a docência substituindo professores licenciados. Aprendi que as funções de perpetuar a experiência humana, tida como cultura, devem considerar que o currículo escolar abarca apenas parte das culturas de dada sociedade; e que a educação não implica, fielmente, o todo da cultura, mas só alguns elementos, cuja seleção depende da renovação pedagógica e dos valores formados e vigentes a cada geração, dentre outros aspectos.

Com esse entendimento, meu objetivo foi tentar fazer diferença nos espaços onde eu atuasse em especial. Valorizei a cultura e os conhecimentos de cada um, incitando, no processo ensino–aprendizagem, múltiplos olhares que contemplassem o respeito às diversidades humanas e culturais, além do direito de todos ao saber sistematizado. Assim, dos 14 aos 17 anos, construí o alicerce da minha trajetória educacional e profissional mediante um desejo de me situar no universo da escola com a presença *in locu* sempre que possível; o produto dessa construção inicial foi uma compreensão mais profunda da sala de aula como lugar de produção social.

Após o curso de Magistério, optei por continuar a me formar profissionalmente para a educação me matriculando no curso de Pedagogia na Universidade de Uberaba. Em paralelo, comecei a trabalhar para financiar minha educação, iniciando-me no trabalho de alfabetização via Movimento Brasileiro de Alfabetização,² em 1985. No ano seguinte, fui aprovada em concurso público para ser professora e pedi exoneração para explorar outras oportunidades na gestão escolar.

Aos 20 anos, após passar por um exame de seleção, assumi a direção de uma escola municipal que fazia parte de um programa de educação integral. Posteriormente, voltei a ser professora e trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uberaba. Ao mesmo tempo, fui supervisora pedagógica em escola estadual e atuei no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Fiz novo concurso público; dessa vez para supervisão escolar no município.

De 1993 a 2002, trabalhei na condição de vice-diretora e pedagoga em escola municipal da periferia, onde auxiliei na gestão administrativa. Também coordenei o

² Embora formalmente criado em 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi efetivamente executado a partir de 1971, para ser extinto em 1985, quando foi substituído pelo projeto Educar.

trabalho pedagógico e um grupo de estudos dedicado à formação continuada. Nesse escopo de trabalho, pude identificar a necessidade de aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento infantil e de metodologias de alfabetização, tanto quanto pude perceber que fatores externos à escola ligados à formação docente contribuíam significativamente para o sucesso ou o fracasso escolar discente.

Foi uma experiência muito marcante ser supervisora pedagógica do departamento de desenvolvimento de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, em 2003. Interagi com muitos educadores e pude constatar carência de fundamentação teórica aprofundada sobre didática e desenvolvimento humano. Para suprir essa lacuna e ajudar nos avanços pedagógicos e metodológicos necessários, busquei a pós-graduação em Metodologia e em Didática do Ensino, a fim de aprimorar minha formação acadêmica.

Em janeiro de 2004, assumi o cargo de diretora de escola municipal. Essa posição me desafiou a estudar mais o papel social da escola, a diversidade cultural discente/docente e a formação de professores. Simultaneamente, iniciei o mestrado em Educação na Universidade de Uberaba, voltado ao tema da formação de professores. Aí pesquisei a alfabetização, de modo que minha dissertação abordou de que modo os saberes de alfabetizadores, suas práticas culturais e suas formações inicial/continuada influenciavam no ensino e na aprendizagem. Busquei integrar linguagens cênicas, visuais e musicais para enriquecerem as expressões oral e escrita.³

Durante o curso de mestrado,⁴ participei do “Grupo de estudos em história, política e cultura na formação de professores”, então coordenado pela professora doutora Célia Maria de Castro Almeida, de 2001 a 2011. Ao concluir a pós-graduação, usei minha pesquisa para derivar e ministrar cursos de formação continuada na rede escolar municipal. O resultado desse trabalho todo se mostraria depois; por exemplo, na publicação de um livro sobre formação de professores.⁵ Mais que isso, essas

³ Conferir minha dissertação de mestrado, *Alfabetização e linguagens artísticas: novos olhares, novos desafios para a formação docente* (Universidade de Uberaba, 2007). Acessível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000117517.pdf>.

⁴ No segundo ano do curso de mestrado, fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Assim, pude me afastar da gestão escolar onde eu trabalhava e me dedicar à minha dissertação de mestrado.

⁵ Conferir meu livro, em coautoria com Nilza C. Alves: *Interfaces da formação de professores: em busca de novos caminhos*, de 2011, com edição da editora PAX, de Belo Horizonte.

experiências reforçaram meu compromisso com a educação e a formação docente, diga-se, com a busca de inovações pedagógicas e um entendimento cada vez mais aprofundado do desenvolvimento humano concernente à vida educacional.

Em 2006, fui convidada a retornar à secretaria de Educação de Uberaba para trabalhar na área de formação continuada. Depois, assumi a direção do departamento responsável pela gestão administrativa e pedagógica das seções de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Durante esse período, fui aprovada em concurso para “Técnico em assuntos educacionais” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; mas optei por não assumir o cargo federal a fim de manter meu compromisso firmado com a secretaria. Construído em conjunto com equipes gestoras, meu plano de ações visava melhorar a qualidade educacional em escolas cujo desempenho baixo era refletido no índice de desenvolvimento da educação básica.

Resolvi continuar na gestão pedagógica da educação básica. Enquanto isso, fui convidada a atuar na diretoria de gestão educacional, onde coordenei, na área pedagógica, *todos* os departamentos da secretaria de Educação e *todas* as escolas da rede municipal. Durante esse período, busquei aprimorar meus conhecimentos por meio de cursos de formação continuada, incluindo pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, assumi a direção da diretoria de apoio à educação básica, em que me concentrei em questões didáticas e curriculares. Além disso, fui presidente do Conselho Municipal de Educação de Uberaba, por duas gestões, e fui conselheira de outros conselhos municipais. Com isso, pude representar a prefeitura de Uberaba em espaços colegiados diversos.⁶

Em dez anos como gestora na secretaria de Educação, pude trabalhar no Ensino Superior produzindo materiais pedagógicos para o curso de Pedagogia da Universidade

⁶ O trabalho que fiz em prol da educação teve reconhecimento da sociedade de Uberaba, manifestado em forma de prêmios, títulos e publicações: na Câmara Municipal de Uberaba — Servidor Destaque (2008), Mulher Destaque (2009), Vivências e Valores Humanos (2012); na editora PAX: lançamento do livro *Interfaces da formação de professores: em busca de novos caminhos*, em Santa Catarina (2011); na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba: lançamento do livro *Interfaces da formação de professores: em busca de novos caminhos*, na Biblioteca Municipal (2011); no Conselho Municipal de Educação de Uberaba: homenagem pelo trabalho realizado no Conselho Municipal de Educação gestão 2009–2015 (2015); no XXI Congresso Regional de Educadores de Uberaba: destaque em Gestão Educacional (2017); no Conselho Municipal de Educação de Uberaba/prefeitura: homenagem a presidentes do conselho em seu aniversário (2023) e certificado de reconhecimento em agradecimento pelos serviços prestados na participação e construção do órgão.

de Uberaba e lecionando em cursos de pós-graduação, de 2007 a 2016. Igualmente, participei do “Grupo de pesquisa e estudos em formação de professores” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, onde passei a trabalhar em 2015, por ter sido aprovada em novo concurso público. Após trinta anos de contribuição à educação básica de Uberaba, solicitei exoneração da prefeitura.

Iniciei minha trajetória profissional na universidade como pedagoga da Pró-reitoria de Ensino, onde meses depois assumi a direção da divisão de apoio técnico-pedagógico, responsável pelo assessoramento pedagógico e jurídico-educacional aos cursos de graduação da instituição. Também ocupei cargos de diretora substituta do departamento de gestão do ensino e de professora do curso de Pedagogia Universitária na pós-graduação (docente bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Meu trabalho focou nas interfaces do currículo de graduação com ênfase na didática emancipatória, que promove autonomia e liberdade de expressão visando a uma integração interdisciplinar favorável ao potencial reflexivo dos envolvidos no processo educacional. Isso porque “[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando” (Vigotski, 2003a, p. 77).

Em 2020, candidatei-me a uma vaga no doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Aprovada, principiei então a concretização de um sonho e uma meta no começo de 2021. Como doutoranda — da linha de pesquisa “saberes e práticas educativas” —, dediquei-me intensamente às disciplinas cursadas. Solicitei exoneração dos cargos de chefia na Pró-reitoria de Ensino, concluí meus compromissos de professora do curso de Pedagogia Universitária e permaneci como pedagoga dos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, busquei aprofundar conhecimentos em referenciais teóricos atuais e temas epistemológicos e ontológicos da educação, visando ao meu crescimento pessoal e profissional.

No mestrado em Educação, fui aluna da professora Andréa M. Longarezi e, com ela, tive meu primeiro contato com a Teoria Histórico-Cultural (THC). Pude compreender a importância da unidade entre teoria e prática para uma concepção pedagógica coerente com os princípios histórico-culturais. No doutorado, eu a

reencontrei e pude não só me tornar sua orientanda, mas ainda aprofundar construtos iniciados com ela no mestrado.

Nessa trajetória profissional de professora, supervisora, vice-diretora e diretora escolar; de trabalho na escola e na gestão escolar; de lida com as áreas pedagógica, cultural e administrativa (da educação básica à universitária e em modalidades de ensino tão distintas quanto a Educação de Jovens e Adultos e educação especial), vejo um conjunto de experiências profissionais inscritas num campo só — a educação —, mas diversas em seu conteúdo, sua forma e seus sujeitos. A diversidade se mostra no espaço geográfico da atuação — a cidade e o campo; e nas instituições educacionais — públicas e privadas. Esse trabalho com o diverso ajudou a expandir e reforçar minha consciência crítica e meu compromisso com a educação de qualidade a quem mais precisa, com os direitos humanos, com o respeito a outrem e com a universalização do acesso e da permanência discente na escola.

São experiências que moldaram minha carreira e fundamentaram minha motivação para chegar a este momento da formação: o da tese de doutorado em Educação. Posso dizer que ela é fruto de minha práxis — na perspectiva de Marx — educativa; ou seja, que relaciona conscientemente teoria e prática, em que esta é guiada por aquela (Souza, 2016). Ao longo dos anos, busquei contribuir para a formação de uma educação mais inclusiva e democrática, em que diversidade cultural e respeito ao saber individual sejam pilares essenciais. Portanto, esta tese representa um ápice de parte da minha trajetória profissional: a pesquisa acadêmica e a reflexão sobre os problemas da educação e o desenvolvimento de soluções possíveis.

Embora tenha transitado por setores distintos e em posições diversas na educação escolar, ficou claro para mim desde sempre a dimensão do desafio imposto pelo fazer escolar em sentido estrito: o da sala de aula. Desde logo pude ver a complexidade das relações estabelecidas no processo educacional entre pedagogia e psicologia, ou seja, entre docência/didática e discência/desenvolvimento; o que leva à importância de conhecimentos sobre desenvolvimento integral da personalidade como direito inalienável de todos e base da universalidade.

Contudo, minhas reflexões e inquietações epistemológicas eram esparsas e motivadas por objetos outros que não a psicopedagogia e o desenvolvimento humano. Foi com o doutorado — materializado nesta tese — que pude me dedicar a um esforço

de reflexão específica sobre conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua importância para que a escola desempenhe o papel — vital — na vida do alunado: formar sujeitos com senso crítico e desejosos de participarem, ativa e conscientemente, da vida em sociedade. Por meio da pesquisa, almejei contribuir para a produção de conhecimentos acadêmicos úteis à superação de “[...] desafios rumo à formação de alunos cada vez mais capazes, autônomos, solidários, democráticos e cidadãos” (Salge, 2006, p. 161). Subjacente ao conhecimento materializado nesta tese, está o pensamento teórico da psicologia russa, isto é, da THC e seus defensores no campo da educação.

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isso é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação mais radical do que à primeira vista parecia possível.

— ANTONIO GRAMSCI (1966).

No horizonte de compreensão da educação vislumbrado neste estudo, uma questão maior delineada refere-se ao perfil do sujeito que a escola no Brasil forma e aos caminhos pelos quais o processo ensino–aprendizagem influi e pode influir na formação e no desenvolvimento da personalidade do público formado. Em tal questão, residem traços de um processo central à existência do aluno na escola e fora dela: o autoconhecimento como requisito para o conhecimento da realidade e de outrem; a autoconscientização tal qual requisito para conscientizar-se o outro quanto à necessidade da lógica do coletivo em detrimento do indivíduo quando se quer transformar a realidade imediata.

Nessa lógica, uma reflexão sobre os públicos a serem atendidos pela educação escolar apontará o potencial de formar dois perfis distintos de sujeitos. Por um lado, há os indivíduos cujos conhecimentos são fundamentados em suas experiências de vida cotidiana e no senso comum, possivelmente caracterizado por uma alienação — um alheamento — que se traduz em atitude não questionadora, postura submissa, apatia e conformismo com a ideologia da classe dominante. Por outro lado, há os indivíduos detentores de conhecimento teórico e com condições e instrumentos para serem críticos, participativos, indagadores, propositivos e atuantes na sociedade.⁷

⁷ Em geral, a escola pública básica no Brasil não forma sujeitos críticos; em parte pela sua estrutura de precariedade, que implica falta de acesso a todos e de condições de permanência com sucesso na vida estudantil a quem nela ingressa. De fato, é preciso uma referência didática diferente, que possibilite mais

Contudo, seja qual for o caso, o potencial da escola não pode se concretizar só na medida do indivíduo. Por mais que este possa fazer, o que pode modificar será sempre pouco demais em razão de suas forças — a força de um. Assim, o potencial da educação escolar deve ser concretizado na medida do coletivo: formar para a união, a associação, a colaboração mútua sob a guia da razão. É nessa lógica que tal força potencial afeta positivamente a vida do ser humano (e não só deste): indivíduos formados por ela se tornam um coletivo que pode multiplicar a força do *eu* de modo que se torne a força do *nós*: de uma massa pensante apta a fazer modificações mais radicais (tal qual se lê na epígrafe de Gramsci).

Se assim for, então se pode dizer que essa lógica gramsciana do esforço coletivo em lugar do individual permeia a produção e as transformações relativas ao campo teórico investigado neste estudo. Com efeito, foi o potencial do coletivo que guiou o teórico⁸ Lev Semionovitch Vigotski⁹ ao vislumbrar a perspectiva de desenvolver suas inquietações e reflexões em forma de ciência com fundamento epistemológico e filosófico: a abordagem da psicologia histórico-cultural. Foi ao lado de numerosos colaboradores — em especial Alexander Romanovich Luria¹⁰ (1902–77) e Alexis Nikolaevich Leontiev¹¹ (1903–79), entre muitos outros¹² cujos aportes teóricos são aqui

chances de aprendizagem a todos. Neste estudo, igualmente, acredita-se que os aportes teóricos desenvolvimentais possam fazer alguma diferença.

⁸ Cabe esclarecer que, neste estudo, a maioria dos autores tem origem soviética. Assim, optou-se por apresentar seu nome completo na primeira menção para evitar confusões. Nas referências subsequentes, utilizam-se apenas as iniciais do nome seguidas do sobrenome para mais concisão. O nome completo facilita a identificação do gênero. Nos casos em que os autores não são soviéticos, a partir da segunda citação foi anotado o sobrenome, como de praxe. Além disso, respeita-se a forma como os nomes dos autores são citados por outros pesquisadores.

⁹ Lev Semionovitch Vigotski (em russo: Лев Семёнович Выготский), sendo o sobrenome transliterado como L. S. Vigotski, Vygotski ou Vygotsky, nasceu em Orsha (atual Bielorrússia), em 17 de novembro de 1896, e faleceu, vítima de tuberculose aos 37 anos, em 11 de junho de 1934, em Moscou. Foi o grande fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013). No texto autoral desta tese, foi adotada a forma Vigotski; nos casos de citações diretas e títulos, seguiu-se a grafia adotada por cada autor.

¹⁰ Alexander Romanovich Luria foi um psicólogo especialista em psicologia do desenvolvimento. Nasceu em 16 de julho de 1902, Cazã, Rússia, e faleceu em 14 de agosto de 1977, na então União Soviética (Akhutina, 2013).

¹¹ Alexis Nikolaevich Leontiev foi psicólogo e filósofo. Nasceu em 18 de fevereiro de 1903 e faleceu em 21 de janeiro de 1979, em Moscou (Longarezi; Franco, 2013).

¹² São muitos os estudiosos e pesquisadores envolvidos com a THC. Como dizem Longarezi e Silva (2018), existe uma visão produzida no ocidente que disseminou uma compreensão personalista — atribuindo à psicologia histórico-cultural a paternidade fundamental de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria —, assim como propagou uma compreensão homogênea da psicologia histórico-cultural e da teoria desenvolvimental.

mencionados — que ele conseguiu tal feito. Dito de outro modo, L. S. Vigotski sabia da importância das interações sociais e do ambiente na formação do pensamento e desenvolvimento humano.

Tendo-se em vista o pensamento de L. S. Vigotski — e os pressupostos epistemológicos da THC e da Teoria da Didática Desenvolvimental (TDD) — e ao se refletir sobre a escola e o ser humano que pretende educar, a formação da personalidade destaca-se na interface psicologia–pedagogia. Alguns pontos se sobressaem: a constituição do processo de formação da personalidade e a compreensão do conceito de aprendizagem.

Na tentativa de explorar-se tal construto teórico à luz do ideário de L. S. Vigotski e colaboradores, impõe-se a importância de compreenderem-se as *perezhivaniya* (plural de *perezhivanie*, transliteração¹³ da forma cirílico-russa Переживание), entendidas aqui como vivências. Assim, “Uma *perezhivanie* é uma unidade em que, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente é representado”; para ele, “[...] todas as características pessoais e ambientais são representadas em uma *perezhivanie*, tanto o que é retirado do ambiente, como todos os elementos relacionados com uma dada personalidade” (Vigotski, 2017, p. 21–2).

A formação do conceito científico, uma importante finalidade da escola para a abordagem histórico-cultural da atividade, é um processo mental de produção de sentidos mediante o confronto das compreensões empíricas com as significações científicas produzidas pela humanidade; é, portanto, ato de pensamento. O desenvolvimento do pensamento teórico presume, nesse sentido, formar o conceito científico, quando entendido como ato mental, de forma mediada pelas problematizações oriundas das contradições inerentes às formas hipotéticas explicativas dos fenômenos e suas significações socialmente produzidas.

Nesse sentido, é na perspectiva conceitual relativa à THC, à TDD e aos pressupostos teóricos do estudo da personalidade que se apresenta o lastro teórico de estudo: aquele desenvolvido por Lídia Ilinichina Bozhovich¹⁴ (Лидия Ильинична Божович, 1908–81). Representante da abordagem psicológica histórico-cultural na

¹³ Transliteração é o processo de mapeamento de um sistema de escrita em outro. No caso da língua portuguesa, o processo de transliteração se dá quando se incluem palavras de idiomas escritos em outros alfabetos em textos em português. Por definição, palavras em todas as línguas que não utilizam o alfabeto latino devem ser transliteradas quando utilizadas em textos em português.

¹⁴ Optou-se por citar o nome e sobrenome Lídia I. Bozhovich para enfatizar o gênero feminino.

perspectiva da TDD, tal teórica da psicologia soviética surge alicerçada em pressupostos formulados por L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento do psiquismo, com base no papel da educação. Ao contribuir para a edificação de uma nova psicologia, Lída I. Bozhovich se destacou por sua independência, persistência, trabalho original e profundamente científico (Salge; Longarezi, 2022).

Além disso, ela se singulariza quando vista em meio ao grupo em torno do mestre: percebe-se que as pesquisas sobre colaboradores e continuadores são, na maioria das vezes, sobre *os* pesquisadores. Desse modo, o enfoque em Lída I. Bozhovich vem desvelar um pouco o lugar das mulheres na construção da abordagem de L. S. Vigotski.¹⁵ Mas, cabe dizer, tal localização restringe seu escopo ao contexto em que se processou a pesquisa aqui apresentada e ao seu escopo (motivações, proposições, objetivos, justificativa, interfaces etc.).

Procurou-se apreender, com profundidade teórica e metodológica, as concepções das teorias que a pesquisa propôs. Para isso, o trabalho embasou nos fundamentos que sustentam o pensamento de Lída I. Bozhovich e o que se sabe de sua vida acadêmica, em especial os estudos sobre a personalidade por ela desenvolvidos. Metodologicamente, tal intenção concretizou-se mediante uma pesquisa teórica ampla na perspectiva do método do materialismo histórico dialético e em que se investigam conceitos de desenvolvimento em livros e artigos da teórica — fontes documentais dos dados da pesquisa. São conceitos abordados de forma lógica e histórica (Kopnin, 1978). São construtos afins à investigação e aos interesses relativos ao desenvolvimento da personalidade e de sua relação com a aprendizagem escolar (ou seja, educadores, psicólogos, pesquisadores etc.).

À construção deste capítulo, subjaz a premissa de que a compreensão de experiências de vida e de formação, bem como a visão de mundo, individuais — como aquelas aqui abordadas — pode retratar aspectos importantes de uma sociedade, de instituições como as universidades, os centros de estudo, de grupos de estudiosos, de lutas pela educação, de valores e responsabilidades partilhados, de compromisso com a

¹⁵ Faz-se alusão não somente a L. S. Vigotski, mas ainda a toda a escola chamada psicologia histórico-cultural, a qual abrange ainda Alexander Luria, Aléxis Leontiev, Piotr Galperin, Daniil Élkonin, Vasily Davidov, Lída I. Bozhovich, dentre outros.

escola, de compromisso da instituição escolar com o ser humano, com seu desenvolvimento, com o desenvolvimento de sua personalidade.

Tal perspectiva abre-se aqui com o foco em Lídia I. Bozhovich; mas sem que se perda de vista a condição deste estudo: esforço individual pretendido como contribuição para o esforço coletivo (a colaboração coletiva) em nome de mudanças racionais para se fazerem as transformações mais profundas do que se imaginou de início; para se construir um conhecimento visto como tarefa árdua no começo e que se materializa nesta tese, subjacente à qual está uma pesquisa cujos caminhos metodológicos convêm ser descritos.

1.1 **Percurso metodológico**

O primeiro movimento metodológico da pesquisa visou à definição dos recortes da investigação (apêndice A). Foi feito levantamento de estudos no Brasil sobre Lídia I. Bozhovich para se verificar a viabilidade da proposta de investigação com a hipótese de que essa psicóloga, embora importante, é pouco conhecida no território brasileiro, e que seus aportes merecem uma pesquisa teórica que dê mais visibilidade aos nexos conceituais construídos por ela. Em seguida, houve definição de termos descritores que se referem à pesquisa teórica em questão.

Primeiramente, foram feitas consultas quanto a teses, dissertações, artigos e livros que pudessem tratar de Lídia I. Bozhovich e estudos sobre personalidade na perspectiva dela. No levantamento feito na base de dissertações/teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a fim de se identificarem produções acadêmico-científicas, o termo “Lídia I. Bozhovich e Personalidade” foi a guia da busca por resultados. Pelos resultados encontrados, verificou-se que são poucos os estudos que têm, como aporte teórico, o pensamento da teórica e os que tratam dela em si (apêndice A). Na maioria das vezes, é citada só superficialmente. A leitura dos textos indica que suas obras quase não têm sido objeto de pesquisa; ou seja, a pós-graduação em educação tem pesquisado e publicado pouco sobre suas contribuições à perspectiva da personalidade (Salge; Longarezi, 2021; Oliveira, 2022; Mendonça, 2023).

Embora pouco conhecida no Brasil, Lidia I. Bozhovich tem certa projeção no país, sobretudo via estudos de Fernando Luís González Rey e Albertina Mitjans Martínez. Ambos destacam a relevância do legado teórico da autora, com ele citando-a frequentemente em seus trabalhos, em particular na construção da teoria da subjetividade. Em seu artigo de 2019 “Cinquenta anos após a personalidade de Lidia I. Bozhovich e sua formação na infância”, o estudioso fez considerações sobre a vida e sobre os conceitos da teórica relacionados com a personalidade. A seu turno, Mitjans Martínez contribui de forma relevante com seu trabalho de 2017 onde discorre sobre a vida, o pensamento e a obra de Lidia I. Bozhovich, além de listar obras dela traduzidas para espanhol e inglês e ressaltar a ausência de traduções diretas do russo para o português — lacuna que persiste.¹⁶

Sobrepõem-se as pesquisas na Universidade Federal de Uberlândia que investigam teses e dissertações da área de educação onde há discussão dos enfoques histórico-cultural e desenvolvimental. Longarezi e Puentes (2016) constataram que há predomínio de estudos sobre ensino e formação profissional com foco em sistematizações teóricas e metodologias de ensino; ou seja, indicam escassez de pesquisas sobre didática. Adicionalmente, o projeto-rede “O estado da arte da THC e da TDD na pós-graduação em Educação no Brasil”, coordenado por Longarezi (2020a), dá continuidade à pesquisa “A didática no âmbito da pós-graduação brasileira” (Longarezi, 2019a e b). Com intenção de contribuir para a formação do estado da arte da TDD nacionalmente, o projeto mapeia a presença da THC e TDD em pesquisas realizadas entre 2004 e 2020 nas regiões Centro-Oeste e Sudeste; isto é, em trabalhos que citam autores afeitos à teoria desenvolvimental.

Nessa perspectiva, Ilma Oliveira (2022) identificou 695 pesquisas em THC e TDD na região Centro-Oeste, de um total de 5.274 pesquisas da área de educação coletadas em repositórios de dez universidades. Focou na região Centro-Oeste (MT, MS, GO, DF) incluindo parte do Triângulo Mineiro, conforme critério da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (geopoliticamente, se trata de região do Sudeste). Utilizando indicadores quantitativos e qualitativos, a pesquisadora

¹⁶ Único texto de Lidia I. Bozhovich traduzido oficialmente do russo para o português é “O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança”, publicado em obra organizada por Longarezi e Puentes (2022).

encontrou 65.739 menções a autores representantes das teorias em foco, tratadas em análises qualitativas. Ela investigou a recorrência de nomes por instituição e analisou que, dentre os citados, Lídia I. Bozhovich estava entre os três com menos citação (0,47%).

Cenário similar ocorre na recorrência do total de menções de nomes dos autores em relação aos descritores desenvolvimentais (0,50%) e na citação de autores do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental (0,45). Oliveira (2022) concluiu que Lídia I. Bozhovich está entre os autores menos conhecidos nas pesquisas que abordam pressupostos vigotskianos na região Centro-Oeste; e apontou que os estudos sobre personalidade concebidos por ela carecem de mais divulgação na região via pesquisadores e grupos de estudos.

A pesquisadora Cláudia Mendonça (2023), ao seguir os padrões do projeto-rede “O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação no Brasil”, centrou-se na região Sudeste e constatou escassez de trabalhos baseados nos aportes teóricos de Lídia I. Bozhovich em comparação a outros seguidores de L. S. Vigotski. De sua análise das menções de diversos autores nas instituições de ensino superior pesquisadas, ela totalizou 94.400 citações. Lídia I. Bozhovich foi mencionada em apenas 304 referências, equivalente a 0,3% da produção discente da região. A Universidade Estadual Paulista/*campus* Araraquara apresentou o maior índice de recorrências em seu nome: 2,1%.

Mendonça (2023) ainda destacou a variação nas menções nos estados da região Sudeste. São Paulo lidera, com 76.796 (81,4% do total regional), seguido por Minas Gerais (10.411 menções/11%), Espírito Santo (4.087/4,3%) e Rio de Janeiro (3.106 menções/3,3%). Lídia I. Bozhovich é citada 0,4% das vezes em São Paulo, 0% em Minas Gerais, 0,35% no Espírito Santo e 0,1% no Rio de Janeiro. A pesquisadora sublinha a contribuição coletiva de vários autores soviéticos — incluindo L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, Sergei L. Rubinstein, e L. I. Bozhovich — na formação da psicologia marxista. No entanto, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich têm as menores recorrências de menções: 1,1% e 0,4%, respectivamente; o que projeta uma medida da disseminação da perspectiva histórico-cultural.

Ao identificar os enfoques histórico-culturais que têm orientado as pesquisas na área (teoria da atividade — representada por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein; teoria da personalidade — representada por Lídia I. Bozhovich; teoria da subjetividade — representada por González Rey e Mitjáns Martínez), Mendonça (2023) constatou que Lídia I. Bozhovich representava apenas 1,3% do total de menções; isto é, foi referida 304 vezes, o menor índice de recorrência entre as outras duas teorias na região Sudeste.

Mendonça (2023) concluiu que a abrangência dos estudos de autores mais referidos e a limitação de pesquisas em relação aos menos citados têm vínculos com o número de traduções das obras de uma língua estrangeira para o português brasileiro, a divulgação das obras e o interesse de estudos e investigações acadêmicas da pós-graduação em Educação. Considerando que na região Centro-Oeste está a sede da Universidade Federal de Uberlândia, Oliveira (2022) a ressaltou como instituição onde mais se produzem estudos que citam autores do enfoque histórico-cultural e da Didática Desenvolvimental por instituição: foram 250 trabalhos até outubro de 2024.¹⁷

Por coerência institucional, para esta tese se optou por analisar o repositório da Universidade Federal de Uberlândia com enfoque particular: em trabalhos que utilizam conceitos e ideias de Lídia I. Bozhovich no campo da personalidade, especialmente no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi). Foram encontradas apenas duas pesquisas aprofundadas: a de Ferreira (2021) e a de Jesús (2022). Ambas se valeram de aportes teóricos de Lídia I. Bozhovich nas línguas espanhola, inglesa e russa, dada a relevância de suas ideias ao enfoque histórico-cultural e de suas contribuições para a Didática Desenvolvimental.

Ferreira (2021) explorou a relação entre a formação didática de professores e o desenvolvimento da personalidade das crianças na Educação Infantil. Concluiu que a docência e a formação desenvolvedora devem estar integradas para alcançarem o desenvolvimento integral da personalidade de todos os envolvidos. Jesús (2022)

¹⁷ Produção de trabalhos envolvendo Lídia I. Bozhovich na região Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás: doze estudos; Pontifícia Universidade Católica de Goiás: cinco estudos; Universidade de Brasília: 29 estudos; Universidade Federal do Mato Grosso: nenhum estudo; Universidade de Uberaba: 1 estudo; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: 1 estudo; Universidade Federal da Grande Dourados: nenhum estudo; Universidade católica de Brasília: nenhum estudo; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: nenhum estudo. Total de autores: 298; total %: 0,47 (cf. Oliveira, 2022, p. 64).

analisou o desenvolvimento das esferas afetiva e motivacional do gestor pedagógico em processo formativo continuado, baseando-se nos pressupostos teóricos de Lídia I. Bozhovich, da Teoria da Atividade de Estudo (TAE) e do conceito de *obutchénie* por unidades. A pesquisadora sistematizou uma pesquisa-formação caracterizada pela intervenção didático-formativa e pela pesquisa por coletivos, direcionando a atividade formativa dos profissionais envolvidos.

Com o termo descritor “Lídia I. Bozhovich”, foi feito levantamento na Universidade Federal do Triângulo Mineiro; mas aí se encontrou apenas *uma* dissertação de mestrado em Educação. Cita a autora no contexto da THC, mas sem referência a seus aportes teóricos.

De forma geral, dos trabalhos analisados, destaca-se *uma* dissertação de mestrado publicada em 2023 — *O conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a psicologia histórico-cultural*. Seu objetivo foi sistematizar o conceito de personalidade à luz de obras da teórica publicadas em espanhol e inglês. No trabalho, André Perussi Salina (2023) aponta que, no Brasil, o estudo da personalidade tem tido limites significativos, em particular a dificuldade de acesso a muitos textos teóricos integrais.¹⁸ Com base em escritos de Lídia I. Bozhovich, Salina (2023) sistematizou o conceito de personalidade e o seu processo de desenvolvimento (Apêndice A).

A leitura dos dados levantados indica que, nas linhas de pesquisa de programas de pós-graduação em Educação onde as contribuições da autora são objeto de estudo, pesquisa-se pouco e publica-se pouco sobre o conceito personalidade à luz das ideias da autora. Merecem destaque aqui as afirmações de Longarezi e Puentes (2017, p. 10):

¹⁸ Segundo Salina (2023), o estudo das ideias de Lídia I. Bozhovich se encontra em estado incipiente no contexto ocidental, inclusive dentre os estudiosos da psicologia histórico-cultural. O pesquisador afirma que o acesso às suas principais obras é tardio (quanto às suas publicações originais) e limitado (em relação à quantidade de trabalhos traduzidos, que resultam em cerca de 10% dos trabalhos, de acordo com o levantamento feito). Afirma que a relação dos pesquisadores brasileiros com as obras pode ser ainda mais distante; até o momento, há tradução de *um* texto para o português.

A assunção e compreensão dos pressupostos teóricos de L. S. Vigotski no contexto da educação, da escola e das práticas pedagógicas no ocidente, têm tropeçado sistematicamente com os enormes problemas que representam, ao mesmo tempo e com magnitudes diferentes, a língua, a cultura e a política. Esses três elementos juntos têm provocado, ao longo de décadas, o distanciamento ideológico; além de graves distorções teóricas, epistemológicas e metodológicas.

Com base nessa asserção, adianta-se que são visíveis os desafios para a academia brasileira quanto a acessar obras de Lídia I. Bozhovich em russo. No caso desta tese, a pesquisa começou mais ou menos quando foi detonada a guerra Rússia–Ucrânia,¹⁹ que implicou empecilhos para se acessarem obras dela. A busca por trabalhos em *websites* da Rússia e de outros países foi prejudicada por restrições de acesso a fontes — muitas vezes negadas ou inacessíveis. Além disso, vários *websites* com conteúdos em russo ficaram *offline*, possivelmente como represália. As tentativas de se realizar tradução exploratória²⁰ no idioma russo, também, foram frequentemente recusadas — vistas sob suspeita. Portanto, a seleção se baseou no acervo disponível na internet: obras em russo com acesso livre.

Eis o percurso metodológico delineado para se chegar ao escopo da pesquisa: a opção de investigar uma seleção de obras de Lídia I. Bozhovich no idioma russo e examinar suas contribuições teóricas para a teoria da personalidade. A ênfase é nos conceitos de *obutchénie* e *lichnost'* e na relação entre ambos. Nesse sentido e tendo em vista a apreensão da lógica e do desenvolvimento dos conceitos em estudo, apresenta-se uma síntese das etapas adotadas na pesquisa cujos trâmites visaram às definições e orientações de procedimentos metodológicos para a pesquisa em questão (Quadro 1).

¹⁹ Em 24 de fevereiro de 2022, sob a liderança do presidente Vladimir Putin, a Rússia invadiu o leste da Ucrânia após um aumento nas tensões iniciado poucos meses antes. As motivações para a invasão são multifatoriais, incluindo a crescente proximidade da Ucrânia com organizações como a Organização do Tratado do Atlântico Norte e a União Europeia. Essas tensões têm raízes históricas profundas, relacionadas com a incorporação da Ucrânia à União Soviética, ao contexto da Guerra Fria e à disputa pelo controle da península da Crimeia. A Rússia visa manter sua zona de influência na Europa Oriental. Em resposta, o presidente ucraniano Volodymyr Zelenskyy declarou lei marcial em todo o país. O conflito continua a se desenrolar meses após o início da invasão (Brasil Escola, 2023).

²⁰ Entenda-se aqui a tradução exploratória (*exploratory translation*) como abordagem em que o tradutor realiza uma leitura inicial do texto-fonte para obter uma compreensão geral de seu conteúdo.

QUADRO 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa sobre obras de Lídia I. Bozhovich

<p>ETAPA 1. <i>Estudo dirigido da THC e da Didática Desenvolvimental</i>. Ações: registro das ideias principais em um “diário de pesquisa”; sistematização do levantamento no Brasil sobre pesquisas acadêmicas relacionadas com Lídia I. Bozhovich; levantamento de referenciais de pesquisas e publicações no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, focando na autora; pesquisa na internet em português e em russo (Lídia Ilinichina Bozhovich – Лидия Ильинична Божович), seleção dos arquivos com extensão .pdf sobre vida e obra da autora: texto em português e em russo/pdf; obras em coautoria (pdf); biografias da autora (pdf); citações de outros autores sobre Lídia I. Bozhovich; traduções para inglês e espanhol; classificação e armazenamento dos materiais bibliográficos digitais em pastas, organizadas pelo ano de publicação e título em russo e português; elaboração de uma lista de obras originais de Bozhovich; organização dos dados das obras em uma tabela no Excel, catalogadas por: ano, língua, título em russo e título traduzido.</p>
<p>ETAPA 2. <i>Identificação dos termos em estudo — termo central obutchénie (обучение) e seus termos subsidiários e o termo central lichnost’ (личность) — nas obras localizadas no original (em russo) e extração dos excertos nos quais os termos foram localizados</i>. Ações: organização dos excertos em quadros produzidos por obra; registro no quadro dos excertos em russo e, na sequência, traduzidos para o português, com o recurso das plataformas próprias e com o recurso da tradução exploratória; localização dos excertos nas obras originais em russo buscando-se pelo sufixo das palavras em estudo, visando compreendê-las em suas diferentes variações (singular/plural, feminino/masculino etc.); registro, para cada termo pesquisado, do quantitativo do número de vezes que aparece em cada obra pesquisada.</p>
<p>ETAPA 3. <i>Movimento de análise 1 — identificação dos excertos no corpus do estudo</i>. Ações: organização dos seguintes critérios: 1) com indícios do conceito do termo; 2) sem indícios do conceito do termo; 3) com dúvidas sobre a presença de indícios do conceito do termo; composição do corpus para a análise dos excertos com indícios conceituais; exclusão do corpus os excertos sem indícios de conceito; análise, com auxílio da equipe da pesquisa, dos excertos que apresentam dúvidas, para definição de sua permanência ou não no corpus; atualização da tabela quantitativa com a inclusão, em números absolutos e percentuais, das quantidades que apresentam indícios conceituais.</p>
<p>ETAPA 4. <i>Movimento de análise 2 — análise do estrutural e de desenvolvimento dos excertos no corpus do estudo</i>. Ações: estudo do lógico-histórico dos conceitos para a delimitação conceitual dos termos <i>obutchénie</i> e <i>lichnost’</i> no pensamento de Lídia I. Bozhovich; análise de mudanças em seu movimento histórico de constituição ao longo de toda a obra da autora, localizada digitalmente na língua original russa; análise de possíveis mudanças no conceito na obra da autora, a partir do tempo e movimento histórico; análise da relação entre <i>obutchénie</i> e <i>lichnost’</i> no pensamento da teórica.</p>
<p>ETAPA 5. <i>Sistematização dos dados em estudo</i>. Ação: observação da análise dos fundamentos que sustentam a sistematização dos dados no âmbito da psicologia pedagógica e a relevância da pesquisa.</p>

FONTE: dados da pesquisa com base em Longarezi *et al.* (2019) — elaboração: Eliana Salge, 2024.

A tradução dos nexos conceituais dos termos descritores selecionados foi feita em interfaces de tradução automática *on-line* e baseando-se no referencial teórico de José J. D. Almeida e Alberto M. B. Simões (2003). Segundo esses autores, embora os recursos lexicográficos, gramaticais e enciclopédicos sejam fundamentais, há informações que vão além dos métodos tradicionais de pesquisa. Para superar essas limitações, sugerem a exploração da imensa biblioteca de textos que é a internet como

base de dados para desambiguação terminológica e elucidação de palavras. Recomendam a tradução automática exploratória por ser meio ágil de compreensão parcial de documentos. Durante a leitura exploratória, o tradutor apreende o texto para identificar elementos tais quais tema e estrutura de tratamento (o desenvolvimento conceitual, as divisões etc.) e outros que o ajudem a orientar o processo de tradução. Isso lhe permite escolher expressões que capturam o sentido original do texto, mesmo sem correspondência exata entre as línguas. A tradução exploratória permite produzir material de modo a deixá-lo apto à sistematização, à análise de aportes teóricos e à compreensão de nexos conceituais que fundamentam as obras elencadas.

Foram essenciais o zelo e a atenção ao significado original para se evitarem desvios léxico-semânticos. A tradução científica é entendida tal qual processo de interpretação porque evidencia o caráter criativo do tradutor (Almeida; Simões, 2003); porém, considera-se que a tradução baseada no conceito expressa — e se representa — pela interpretação do campo teórico em estudo (Longarezi, 2024b). A tradução exploratória e de vocabulário conceitual selecionado para análise foi submetida à revisão técnica de membros do Gepedi, sob orientação da coordenadora do grupo. Posteriormente, uma profissional do ensino e da tradução de russo fez a revisão linguística dos textos traduzidos para se validarem a fidelidade e exatidão semânticas. Tal validação foi central a fim de que a tradução pudesse ser usada como fonte de dados para análise; vale dizer, como base à compreensão contextual dos sentidos tendo em vista a interpretação.

Sobre os critérios de seleção das obras, de início foram considerados quatro livros de Lídia I. Bozhovich para servirem de fonte de informações, ou seja, de matéria para se produzirem os dados de pesquisa. São dois autorais e dois tendo capítulo escrito por ela. Decidiu-se por focar nas duas obras completas e consideradas as principais da autora; não por acaso, são as que apresentam o maior número porcentual de excertos identificados com indícios de conceituação, o que justifica ainda mais a seleção.

Feita a delineação da metodologia, cabe discorrer sobre motivações por trás da investigação sobre a perspectiva de Lídia I. Bozhovich nos conceitos de *obutchénie* e *lichnost*'.

1.2 O problema da tradução: *obutchénie* e a necessidade de sua investigação conceitual

O desenvolvimento humano é caracterizado como “[...] processo que se destaca pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal” (Vigotski, 1996, p. 254). Nesse sentido, Longarezi (2017, p. 188) salienta que se forma na totalidade homem–cultura: “Essa tessitura se dá fundamentalmente pelas relações, na via de comunicação, entre o homem e a ‘rede’ na qual está encarnada a vida material e simbólica”; ou seja, a constituição e o desenvolvimento do homem — da sua humanidade — ocorrem em contextos sociais específicos, mas passam pela sua vivência.

É no contexto do processo educativo que ocorre o desenvolvimento científico (Vigotski, 2023a e b). Assim, qualquer forma de educação no ambiente escolar seria viabilizada pelas condições proporcionadas pelo processo educativo e pela mediação da atividade pedagógica.

A palavra educação — em russo *vospitanie* (“воспитание”) — é abordada na obra de Vigotski como um tipo mais amplo de formação do sujeito. Essa perspectiva inclui a construção de valores éticos que constituem seu caráter e sua personalidade; e seu processo ocorre nos contextos socioculturais em que o sujeito se insere (Longarezi; Franco, 2017). Isso contrasta com *obutchénie* (обучение),²¹ que se refere aos processos de aprendizagem nas instituições educacionais. Nesse universo, focaliza-se a tese central de L. S. Vigotski conhecida mundialmente: a “boa *obutchénie*” é a que impulsiona o desenvolvimento e, com isso, contribui para o surgimento de novas formações psíquicas, tanto quanto da formação integral da personalidade. Portanto, o próprio autor compreende que há vários tipos de *obutchénie* (Longarezi, 2020b).

Ao discorrer sobre os fundamentos da teoria da aprendizagem, V. V. Davidov (2019[1996],²² p. 267), estabelece uma distinção comum nas áreas de pedagogia e

²¹ Segundo o tradutor Paulo Bezerra (2000), em sua tradução *A construção do pensamento e da linguagem*, de L. S. Vigotski, “[...] a palavra *obutchénie* deriva do verbo ‘*obutchít*’ verbo transitivo direto que significa ensinar, ilustrar, adestrar, transmitir algum conhecimento ou habilidade a alguém, disciplinar”. Por outro lado, “[...] *obutchénie* deriva do verbo *obutchítsya*, transitivo indireto que significa ser ensinado, aprender, assimilar conhecimentos, estudar alguma coisa”. Bezerra (2000, p. 10) verte *obutchénie* quase sempre por aprendizagem e só raramente por ensino, porque, segundo ele, L. S. Vigotski trata muito mais dos processos cognitivos, da aquisição de conteúdos e sistematização dos conhecimentos.

²² Na referência a V. V. Davidov, o ano de 1996 é o de publicação original do texto em russo, e a data de 2019 é a de republicação, traduzido, em livro. Pela norma do trabalho acadêmico, a data a ser citada deve

psicologia entre “[...] aprendizagem individual (*utchenie*) e aprendizagem coletiva (*obutchénie*)”. A primeira se refere aos esforços individuais na assimilação de determinado conteúdo, enquanto a segunda implica a participação de outros agentes na organização desse processo. O autor esclarece que, no contexto escolar, esses agentes são representados pelos professores (pedagogos).

Com efeito, da classificação realizada por V. V. Davidov, são apontadas neste estudo sobre as teorias da *utchenie* duas teorias: a reflexo-associativa e a da aprendizagem baseada na atividade (Davidov, 2019[1996]; Puentes, 2024). Na primeira — tal qual diz Davidov (2019[1996], p. 268–9) —, “[...] o corpo humano apresenta uma capacidade singular para captar, preservar e reproduzir algo que foi experimentado previamente”; isso permite que um indivíduo “[...] estabeleça e reproduza conexões entre eventos em sua vida [...]” que compartilham proximidade temporal, espacial e expõem semelhanças ou diferenças entre si. Essas interconexões são denominadas “[...] associações, que podem ser consideradas como a base da memória e da capacidade de aprender de um ser humano”. As associações, conduzindo “[...] sensações (percepções) aos conceitos e noções, são formadas quando a pessoa realiza repetidamente várias transições, ou seja, durante o processo de exercício”.

A necessidade de um novo tipo de conhecimento e pensamento — o teórico — só pode ser suprida por meio de uma educação direcionada para outra teoria da aprendizagem, a saber, a da atividade. Embora baseada em matriz teórica comum inspirada nas obras de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, a psicologia histórico-cultural da atividade interpreta de maneiras diversas alguns dos postulados principais desses autores, especialmente do primeiro. Isso resultou na criação de sistemas didáticos dos quais os mais representativos são: o zankoviano, o Galperin-Talízina e o Elkonin-Davidov-Repkin. Assim, não existe uma teoria única da aprendizagem baseada na atividade; existem várias. Na União Soviética, muitas foram desenvolvidas; dentre elas, uma é baseada na Atividade de Estudo: a que representa o sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2019c).

ser da edição lida, ou seja, a de 2019. Recomenda-se indicação de data de edição original apenas em caso de edição muito antiga. Foi mantida a datação dupla para seguir-se certa praxe dos pesquisadores do grupo de estudo a que se filia este trabalho. Esta observação vale para outros casos adiante.

Os adeptos do sistema desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin não concebem a aprendizagem da mesma forma que nas demais teorias; especialmente as reflexo-associativas. Enquanto estas consideram impossível a existência de qualquer outro tipo de aprendizagem além da individual — espontânea, memorística, não orientada e não regulada —, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin reconhece mais uma forma de aprendizagem: a coletiva (Puentes, 2024).

A aprendizagem coletiva pode ser caracterizada como a “[...] interação entre professores e alunos, onde predomina a assimilação, considerando que o esforço dos professores está intencionalmente orientado para a organização desse processo” (Davidov, 2019[1996], p. 267). Nesse sentido, a perspectiva dessa teoria, pelo prisma da atividade, fundamenta-se nos conceitos cruciais de “ação” e “tarefa” como elementos essenciais da atividade. A ação implica a modificação de um objeto pelo sujeito envolvido, enquanto a tarefa engloba o propósito definido nas condições específicas de sua realização. Essa abordagem visa explicar o processo de aprendizagem ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos contrastando-o com a abordagem da teoria reflexo-associativa da aprendizagem, que se concentra na reprodução de conhecimentos consolidados.

A teoria da atividade busca elucidar o papel da transformação ativa das condições da tarefa no processo de assimilação da gênese do conhecimento, com foco no pensamento para a resolução de tarefas. Essa teoria “[...] leva em consideração o controle dos processos de resolução de tarefas de estudo e cognitivas” (Davidov, 2019[1996], p. 273).

A abordagem da aprendizagem coletiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin se diferencia das outras teorias ao considerar a atividade de forma completa e ao desenvolver uma concepção única de aprendizagem. Ao contrário das teorias reflexo-associativa, cognitiva, social e algumas variantes da teoria da atividade, tal sistema vê a aprendizagem na condição de processo que integra todos os componentes da atividade. Com efeito, essa visão contrasta com as teorias reflexo-associativas e cognitivas estadunidenses e europeias que consideram a aprendizagem tal qual resultado da atividade independente dos estudantes e da resolução de problemas em seu nível de desenvolvimento real. Esse tipo de aprendizagem no sistema referido limita-se ao

desenvolvimento de conceitos empíricos, pois é individual, mecanicista, espontânea, não orientada e não regulada (Puentes, 2024).

Davidov (1995; 1996) reconheceu que a TDD foi uma construção coletiva: resultou das contribuições de psicólogos e educadores soviéticos. Ressaltou a significativa contribuição de vários autores²³ de seu país nas décadas de 1960 a 80 que avançaram em áreas essenciais da aprendizagem para o desenvolvimento, abrangendo a educação pré-escolar, primária, secundária e a educação de crianças com deficiência mental. Dessa forma, é mais adequado referir-se à existência de múltiplas teorias da aprendizagem desenvolvimental (Puentes, 2019a, b e c).

Puentes (2019c), com base em Davidov (2019[1996]), explica que na então União Soviética foram desenvolvidas várias versões da teoria da aprendizagem na perspectiva da atividade. Muitas focaram em apenas alguns componentes da estrutura da atividade, a exemplo dos motivos (Lídia I. Bozhovich e seu grupo) e das ações (P. Ia. Galperin, N. F. Talízina e seu grupo). Outras teorias notáveis incluem a da aprendizagem baseada em problemas (M. I. Makhmutov e colaboradores) e a de V. S. Bibler (1969), que destaca o papel da atividade na formação de conceitos teóricos. No entanto, apenas a teoria da aprendizagem do ponto de vista da Atividade de Estudo, desenvolvida pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin, abrange todos os componentes principais da atividade: necessidades, motivos, tarefas, ações e operações.

Longarezi (2024) faz considerações sobre a didática de forma geral e as teorias da aprendizagem: a reflexo-associativa e a da atividade. A didática, principal área de estudo da pedagogia, foca no processo ensino-aprendizagem tendo em vista o contexto das condições histórico-sociais. A sua função é identificar e analisar os fatores que influenciam as condições concretas em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Além disso, a didática configura um componente curricular essencial na formação de professores ao ser fornecida como ferramenta para que os docentes organizem a prática pedagógica rumo a avanços na aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. Seu campo de atuação engloba a pesquisa, o ensino e a formação docente; investigam-se os fundamentos, as condições e as modalidades de execução da atividade educativa.

²³ Autores que avançaram em áreas essenciais da aprendizagem na União Soviética das décadas de 1960 a 80: L. A. Venguer, A. Vlasova, V. I. Lubovsky, N. A. Tsipina, Z. I. Kalmykova, I. Ia. Lerner, M. I. Makhmutov, L. F. Obukhova e I. S. Yakimanskaya (Davidov (1995; 1996).

No cenário latino-americano, coexistem diferentes abordagens pedagógicas, cada uma com seus princípios, seus métodos e suas teorias particulares; o que resulta em formas distintas de se ensinar e se aprender, refletindo suas bases epistemológicas, práticas e contextuais. Com base na análise de Davidov (2019[1996], Longarezi (2024) identifica duas teorias centrais de aprendizagem: a reflexo-associativa e a teoria da atividade (Quadro 2).

QUADRO 2 – Caracterização da teoria reflexo-associativa e da teoria da atividade

ASPECTOS	TEORIA REFLEXO-ASSOCIATIVA	TEORIA DA ATIVIDADE
<i>Delineamento das áreas de aplicação</i>	Não explicita a natureza dos conhecimentos, mas explica a assimilação a partir de seu aspecto empírico; isso faz que se transformem capacidades em capacidades absolutas sem revelar o processo de resolução das tarefas de estudo pela pessoa	Caracteriza a natureza do conhecimento como conhecimentos teóricos e modos de ação relacionados com esses conhecimentos; explicita o modo de assimilação desse conhecimento
<i>Características da aprendizagem</i>	Compreendida a partir de uma interpretação sensorial da percepção; não há um reconhecimento do papel importante das ações no processo de aprendizagem	Revela a importância da transformação ativa das condições da tarefa na assimilação da gênese do conhecimento
	Enfatiza a memória que mantém as conexões na esfera da percepção	Enfatiza o pensamento, destinado a resolver tarefas
	Fundamenta-se em métodos passivos tradicionais	Orienta-se por métodos ativos de aprendizagem
<i>Organização prática e metodológica do processo de assimilação</i>	Foca-se numa linha de organização recorrente de exercícios (inclusive para assimilação de conhecimentos teóricos)	Considera o controle dos processos de resolução de tarefas de estudo e cognitivas

FONTE: adaptado de Longarezi (2023a, p. 141), com base em Davidov (2019[1996], p. 273).

Tal qual se lê no quadro, a primeira descrição fundamenta-se num método passivo e na associação estímulo–resposta; e envolve a memorização e reprodução de informações. A segunda, baseada em método ativo, engloba a realização de ações e tarefas, promovendo assimilação de conhecimentos historicamente produzidos. Enquanto a teoria reflexo-associativa foca em percepções sensoriais e práticas tradicionais, a da atividade prioriza a transformação das condições de estudo e resolução de problemas. Segundo Davidov (2019[1996]), os processos didáticos da teoria reflexo-associativa são reprodutivos e, na da atividade, são produtivos, além de presumirem uma atitude ativa dos estudantes para se promover a aprendizagem voltada à resolução de ações e tarefas.

Longarezi (2024) explica que os métodos de aprendizagem variam entre as teorias reflexo-associativa e da atividade. Na primeira, são reprodutivos e explicativos: focam em memorização e repetição; na segunda, são produtivos: estimulam ações e tarefas cognitivas. A seu turno, Puentes (2020) descreveu dois métodos: o indutivo, que parte de ações práticas para tarefas abstratas a fim de se produzir aprendizagem empírica; e o dedutivo, que vai de tarefas teóricas para ações práticas a fim de se promover o desenvolvimento do pensamento teórico e a formação de conceitos científicos.

Conforme Puentes (2019c), V. V. Davidov e V. V. Repkin veem o papel primordial da escola como o de criar condições organizativas adequadas para maximizarem a aprendizagem estudantil coletiva. Com efeito, esse autor esclarece que, na aprendizagem individual, a metodologia de ensino regula a atividade do professor delineando o que deve realizar; por outro lado, na aprendizagem coletiva, o protagonismo do sucesso recai no aluno. Mais: a transmissão do conhecimento não é responsabilidade primária do professor; em vez, ele tem de focalizar na organização da Atividade de Estudo dos alunos. No contexto das relações entre professor e discentes, não se estabelecem relações da autoridade típica do ensino tradicional: a subordinação do estudante. Na aprendizagem da coletividade, o aluno assume uma atitude ativa; o que contrasta com a abordagem que leva à passividade característica da aprendizagem individual.

Para Longarezi (2017, p. 188), o processo de *obutchénie* se efetiva pela unidade da atividade pedagógica e da Atividade de Estudo; portanto, não podem ser tratadas de forma dissociadas. Aqui, o “[...] horizonte [é o de] uma proposta de *obutchénie* que se materialize como unidade dos contrários”. Visto que a formação humana e social ocorre tal qual unidade entre ser humano e cultura, uma educação escolar que busque ser dialética e desenvolvedora encontrará seus alicerces nas leis que governam a dinâmica complexa em que se torna essencial a prática social de tal unidade (Longarezi, 2017; 2021a; 2021b; 2023; Longarezi; Sousa, 2019; Franco; Souza; Férola, 2019).

“Uma educação escolar que almeje, pela *obutchénie*, desenvolver formas novas de pensamento-ação tem na formação didática do professor seu primeiro desígnio” (Longarezi, 2017, p. 189). A *obutchénie*, diferentemente de *vospitanie*, refere-se a processos educacionais que ocorrem no interior da escola e não se restringem à ação do

educador ou do aprendiz: consiste no processo todo, tomando o ensino e a aprendizagem na condição de unidade. Nos estudos disponíveis em língua portuguesa, é evidente que a palavra *obutchénie* é traduzida por: ensino, aprendizagem, instrução e, por vezes, educação. No entanto, é importante frisar que nenhum desses vocábulos têm campo semântico capaz de abarcar o todo do campo semântico associado ao uso de *obutchénie* em russo (Longarezi, 2017).

Nesse cenário, aproximadamente até 2017, Puentes e Longarezi (2017a,b,c) enfrentaram a problemática conceitual indicada considerando que o termo “aprendizagem desenvolvimental” grafado em russo cirílico como Развивающего обучения pode ser traduzido por *obutchénie* desenvolvimental, *obutchénie* desenvolvente ou *obutchénie* para o desenvolvimento. Assim, dadas a ausência de uma palavra portuguesa para expressar com abrangência o conceito veiculado pela palavra russa transliterada em *obutchénie* e a tradição consolidada no Brasil — um aparente consenso entre estudiosos diferentes —, os autores optaram por usar o termo vigente *ensino desenvolvimental*. Portanto, o ano de 2017 constitui um marco histórico para a problemática da tradução conceitual no interior da academia brasileira, ou seja, de discussão dos limites apresentados pelas palavras usadas para traduzirem *obutchénie*: educação, ensino, instrução, treinamento, aprendizagem. A partir de então, passou-se a usar a forma transliterada (Longarezi; Puentes, 2017).

Em 2019, houve um novo movimento importante para o estudo do conceito *obutchénie* no Brasil. Surgiu a Развивающее обучение (aprendizagem desenvolvimental), no contexto da psicologia marxista soviética e muito antes da difusão do próprio termo (que se tornou conhecido internacionalmente). Entretanto, a introdução de tal termo no ocidente esteve ligada mais à publicação em inglês e espanhol do livro de V. V. Davidov Проблемы развивающего обучения, ou seja, “Problemas da aprendizagem desenvolvimental”, de 1988 (Puentes, 2019c).

No que tange à tradução do termo Развивающее обучение, Puentes (2019c) argumenta: “O uso da palavra ‘ensino’ para traduzir o conteúdo do termo *obutchénie* na perspectiva da teoria desenvolvimental é simplesmente incorreto” (Puentes, 2019c, p. 34). O autor justifica que, dentro dessa concepção, o fundamento da escola está direcionado à formação das necessidades e dos motivos que conduzem à formação das operações psíquicas (Elkonin, 1974) e dos conceitos científicos (Davidov, 1995), ou

seja, à transformação da atividade para a forma subjetiva (Leontiev, 1975). Nesse contexto, Puentes (2019c, p. 34) enfatiza que é impossível pensar que “[...] a atividade psíquica, assim como qualquer outra atividade, bem como as necessidades e os motivos que a sustentam, possa ser ensinada”. Assim, diz esse autor com base na análise da obra e do pensamento dos autores representativos da teoria, o significado do termo *Развивающее обучение* é aprendizagem desenvolvimental em lugar de ensino desenvolvimental, como era comumente traduzido no ocidente, sobretudo no Brasil.

Em consonância com o estágio evolutivo de formação da Atividade de Estudo, a aprendizagem desenvolvimental pode evoluir para dois estágios: o *colaborativo* (assistido ou regulado) — ocorre entre o primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental; e o *desenvolvimental* autônomo (autorregulado) — se manifesta entre o quinto e nono ano do Ensino Fundamental.

Em 2020, Longarezi (2020b) aprofundou seu entendimento do conceito de *obutchénie*. Acentuou que a prolífica e intrincada produção desenvolvida no período soviético (1917–91) por psicólogos, filósofos, filólogos, fisiologistas, metodólogos, didatas e professores no âmbito da psicologia pedagógica tem sido objeto de estudo no Brasil. Diversos pesquisadores têm se engajado em esforços colaborativos, estabelecendo diálogos com estudiosos de nacionalidades diversas, sejam cubanos, mexicanos, chilenos, italianos, portugueses, ingleses, dinamarqueses, finlandeses, russos ou ucranianos, dentre outros. Essa parceria resultou em pesquisas teóricas e experimentais voltadas à compreensão dos métodos e das condições que propiciam um tipo de *obutchénie* capaz de fomentar o desenvolvimento no contexto escolar brasileiro, ou seja, considerando suas particularidades históricas, políticas, econômicas e culturais (Longarezi, 2020b).

Com o propósito de elucidar a natureza heterogênea da *Obutchénie* Desenvolvimental, Longarezi (2020b) examinou dados históricos e fundamentos psicológico-didáticos, estudando sua gênese e seu desenvolvimento. A pesquisa, de caráter teórico,²⁴ revelou que, independentemente da variabilidade de expressões

²⁴ A metodologia adotada envolveu a apreensão e análise do fenômeno através do confronto de fontes, publicações e traduções, visando revelar contradições numa perspectiva dialética do singular–particular–universal. Inicialmente, foram sistematizadas teses gerais que caracterizam a *obutchénie* desenvolvimental (o universal), bem como as singularidades (o particular) que diferenciam três de seus sistemas: Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talizina e Zankov. O estudo permitiu a delimitação das

resultantes de traduções distintas, observa-se nas línguas inglesa, espanhola e portuguesa uma preponderância do emprego de vocabulário que associa *obutchénie* à atividade docente. Para ela, tal associação é considerada limitante, restritiva e desviante do sentido conceitual integral contido na palavra russa. Assim, na tensão entre abordagens fundamentadas em princípios comuns, a *Obutchénie* Desenvolvimental consolidou-se como perspectiva que orienta processos pedagógicos no contexto da antiga União Soviética. Para Longarezi (2020b), a compreensão da generalidade e particularidade da *Obutchénie* Desenvolvimental é essencial à sua base conceitual tendo em vista seu próprio processo lógico-histórico.

Considerando que o conceito de aprendizagem desenvolvimental nasce a partir da formulação das ideias de L.S. Vigotski, a *obutchénie* desenvolvimental adquiriu *status* de teoria somente nos anos de 1995 e 1996, quando foram publicados, respectivamente, os livros de V. V. Davidov: *О понятии развивающего обучения* (“O conceito de *obutchénie* desenvolvimental”) e *Теория развивающего обучения* (“Teoria da *obutchénie* desenvolvimental”) (Puentes, 2019c).

Longarezi (2020b) retoma o entendimento de que a *obutchénie* se constitui no processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos; e, como tal, expressa a unidade da ação de ambos com foco na aprendizagem do estudante que ocorre em processo de colaboração com o professor e outros estudantes. A autora baseia-se em V. V Davidov (1996[2019], p. 252), que conceitua *obutchénie* como a “[...] interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor”. Assim, “[...] se essa interação for compreendida com a noção de ‘atividade’, então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica” (Davidov, 2019[1996], p. 252).

Em suas considerações, Longarezi (2023) também ressalta o conceito de *obutchénie* no enfoque do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. A partir daí, percebe-se nas produções da autora a sua definição de *obutchénie*: “[...] expressa a unidade da

especificidades presentes em cada sistema, proporcionando subsídios para a evidenciação de seus objetivos, princípios e orientações metodológicas. Os dados obtidos revelaram que o campo de produção da *obutchénie* desenvolvimental surgiu de um movimento experimental complexo e rico, predominantemente entre 1958 e 1984 (Longarezi, 2020b).

atividade didática do professor e da atividade de autotransformação dos alunos” (Longarezi, 2023, p. 139). Assim, conforme esse paradigma conceitual, desenvolvido até 2023 (Longarezi; Puentes, 2017; Longarezi; Silva, 2018), é possível observar que todas as traduções de *obutchénie* tendem a resultar em imprecisão conceitual quando não entendida e interpretada como aprendizagem colaborativa (Puentes, 2019c).

Com efeito, a dissertação de mestrado de Juliana de Assis Lima (2023) analisou a conceituação atribuída ao vocábulo *obutchénie* no interior da psicologia histórico-cultural na União Soviética (mais especificamente da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental) e em sua recepção na América Latina. A pesquisadora perscrutou a recepção em quatro perspectivas: ensino (instrução); aprendizagem (aprender); ensino–aprendizagem; e da palavra russa transliterada como *obutchénie*.²⁵ Lima (2023) resumiu as divergências e convergências significativas afins à tradução, recepção e apropriação do conceito *obutchénie* no cenário latino-americano, dentre outros.

Bezerra (2000) traduz o termo como aprendizagem, mas não explicita seu conceito. Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 49) defendem que a tradução mais correta é instrução, pois, segundo os autores, “aprendizagem é um processo pessoal e individual”; no entanto, também não definem o conceito de instrução. Libâneo (2012), por sua vez, adota o termo ensino ou instrução, mas também não manifesta uma preocupação conceitual. Esse debate também atinge o âmbito estrangeiro. Solovieva e Quintanar (2021), bem como González (2022), traduzem o termo “*obutchénie*” como ensino–aprendizagem, fazendo a opção de aderirem o hífen para unir ambas as palavras, mas, como o resto dos autores e tradutores, não o definem. O termo também é utilizado na sua forma transliterada “*obutchénie*”, sendo que autores como Longarezi e Puentes (2017), bem como Longarezi (2020), fazem essa opção por perceberem que os termos usualmente assumidos na academia brasileira para se referir à “*obutchénie*”, não são capazes de exprimir a essência desse conceito (Lima, 2023, p. 12).

²⁵ Lima (2023, p. 53) considera que, dentre os termos e conceitos traduzidos, o de *obutchénie* é um dos que mais têm gerado divergência entre pesquisadores brasileiros. Daí a importância de pesquisá-lo: analisar sua recepção no âmbito nacional e internacional. A base seria o estudo de quatro formas diferentes de acolhimento na literatura internacional científica: 1) a perspectiva do ensino (instrução), interpretação adotada por Marta Shuare (Davidov, 1988), Libâneo e Freitas (2013, tradução de Davidov do inglês de 1988), Duarte (1996), Eidt e Duarte (2007), Prestes (2010), Faquim e Puentes (2011), Libâneo (2012), Puentes e Longarezi (2013; 2019), Martins (2013; 2020); 2) a perspectiva da aprendizagem (aprender), interpretação adotada por Bezerra (2000), Palangana (2015); 3) a perspectiva do processo ensino–aprendizagem adotada por Oliveira (1993), Puentes e Aquino (2018), Solovieva e Quintanar (2021) e González (2022); 4) a perspectiva da *obutchénie* de Longarezi (2020b) e Longarezi e Puentes (2017).

Nas suas conclusões, Lima (2023) optou pelo entendimento do uso do termo aprendizagem desenvolvimental colaborativa quando se refere à *obutchénie*.

Portanto, Puentes (2019b; 2019d; 2020), Puentes e Longarezi (2017a,b,c; 2019), Longarezi (2020b; 2020c; 2023) e outros que adotaram os referenciais desses autores destacam, ao menos até 2023, a compreensão de *obutchénie* como aprendizagem colaborativa.

Por fim, é fundamental destacar Puentes (2024) e sua análise dos vocábulos, *учение* e *обучение*, designativos de conceitos cruciais à compreensão de formas distintas de aprendizagem. Com base na tradução da obra de L. S. Vigotski (1935b), o autor evidencia que representam noções distintas, mas complementares para se entender a dinâmica do desenvolvimento mental no processo de aprendizagem. De acordo com ele, L. S. Vigotski (1935b) definiu *учение* tal qual processo psicológico interno de assimilação de conhecimentos: a aprendizagem ocorre coletivamente, a partir do esforço pessoal do sujeito em assimilar conceitos e modos generalizados de ação no interior do coletivo. Essa forma pode ocorrer tanto no ambiente escolar quanto fora, sem necessariamente envolver a intervenção pedagógica direta. Nesse sentido, o processo *учение* seria marcado pela iniciativa pessoal e do educando rumo ao desenvolvimento cognitivo autônomo do indivíduo.

Puentes (2024) esclarece, porém, que *обучение* (*obutchénie*) refere-se à aprendizagem organizada que ocorre num ambiente social mediada pela interação e pelo uso de estratégias pedagógicas estruturadas. Essa forma de aprendizagem é diretamente ligada ao ambiente escolar, em que a atuação de um educador tem papel fundamental na organização e mediação do processo. O conceito de *обучение* envolve a coordenação de esforços para se promover o aprendizado coletivo com ênfase na interação aluno–professor.

A aprendizagem coletiva é estruturada em fases e níveis distintos. A primeira fase, denominada não escolar, abrange a aprendizagem coletiva espontânea e a espontâneo-reativa; a segunda, a escolar, envolve a aprendizagem coletiva reativa, que pode ser organizada com base em duas formas: a do ensino e a centrada na atividade. Essa organização reflete abordagens pedagógicas variadas direcionadas ao estímulo da autonomia do aprendiz e à mediação ativa no processo educativo.

Ao traduzir *обучение*, Puentes (2024), com base em L. S. Vigotski (1935b) e em Davidov (2021[1996]), destacou o cuidado a se ter com sua polissemia: é condicionada por fatores como a concepção teórica com que é empregado, a qual determina os sentidos de uso no contexto linguístico-textual. Ele ressalta que, enquanto *учение* é um processo interno e individual, *обучение* se caracteriza por uma dinâmica social coletiva e interativa. No entanto, esses processos são interdependentes. A aprendizagem individual (*учение*) ocorre no contexto mais amplo da aprendizagem coletiva (*обучение*), que, por sua vez, orienta e facilita a aquisição individual de conhecimentos. A distinção reflete a complexidade da aprendizagem, que pode ser tanto um esforço pessoal quanto um processo social mediado.

Assim, a compreensão de L. S. Vigotski sobre *учение* e *обучение* ressalta que a aprendizagem coletiva organizada em fases e níveis, como a fase escolar, abrange variantes como a aprendizagem baseada no ensino ou na atividade. Puentes (2024) aponta que, para Vigotski, depois para V. V. Davidov, *учение* refere-se ao esforço individual de assimilação, enquanto *обучение* enfoca a organização social do aprendiz, destacando o papel do professor quanto a guiar e estruturar essa assimilação. Portanto, segundo Puentes (2024), com base em L. S. Vigotski (1935b) e Davidov (2021[1996]), a relação entre *учение* e *обучение* é dialética: um processo alimenta o outro — aqui, a aprendizagem coletiva é a formação de vários tipos de atividade da criança e é essencial para se possibilitar a aprendizagem individual. Quanto a *учение*, é componente específico da *обучение*.

Como diz Longarezi (2024b), é evidente que a função do professor para L. S. Vigotski não é a de “ensinar”, “transferir”, “transmitir” ou “instruir” o conteúdo escolar, pois isso não levaria à formação conceitual, especialmente ao desenvolvimento de novas funções psíquicas. A função tem de ser a de “organizar”, “orientar”, “acompanhar” e “colaborar” com a Atividade de Estudo realizada pelo aluno. Nesse sentido, a autora enfatiza: é nítido que nessa perspectiva a *obutchénie*, de forma nenhuma, pode ser considerada ensino, também não o pode na área das teorias pedagógicas desenvolvimentais. Em V. V. Davidov (1988[1986]), ela acha lastro para tal perspectiva, pois ele afirma que a função da escola é oportunizar — pela formação de conceitos e por modos generalizados de ação — as condições para a criança discente pensar e desenvolver seu pensamento teórico. Longarezi (2024b) enfatiza, ainda, que L.

S. Vigotski (1935b) evidencia oito conceitos de *obutchénie*: aprendizagem coletiva; aprendizagem coletiva não escolar; aprendizagem coletiva escolar; aprendizagem coletiva não escolar espontânea; aprendizagem coletiva não escolar espontâneo-reativa; aprendizagem coletiva escolar reativa; aprendizagem coletiva escolar reativa baseada no ensino; enfim, aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade. Tal como Puentes (2024), a autora considera que somente pode impulsionar o desenvolvimento (no sentido tratado por L. S. Vigotski) a aprendizagem coletiva escolar reativa baseada numa atividade de organização favorável à aprendizagem individual, também, baseada na atividade.

Em síntese, Longarezi (2024b) ressalta que na trajetória investigativa do Gepedi adotou-se o uso dos termos “ensino”, “ensino–aprendizagem”, “*obutchénie*”, “aprendizagem colaborativa”, “aprendizagem” (compreendida no sentido colaborativo) e “aprendizagem coletiva”; com diferentes interpretações que dão sustentação ao conceito em estudo. Também define a autora que, quando considerada tal qual processo psíquico que ocorre com a participação de “outras pessoas”, a compreensão mais apropriada de *obutchénie* deve ser pelo termo aprendizagem coletiva.

Dito isso, espera-se que esse entendimento mais histórico-conceitual de *obutchénie* ofereça uma síntese útil à compreensão de tal conceito como parte de um problema de pesquisa: compreendê-lo no pensamento de Lídia I. Bozhovich, ou seja, em seus estudos sobre personalidade.

1.2.1 *Contextualização do problema de pesquisa: o projeto “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental”*

Com efeito, o ponto de partida da investigação subjacente a esta tese foram estas perguntas: quais são os fundamentos do campo conceitual de *lichnost’* e *obutchénie* e suas implicações para os estudos sobre personalidade na obra de Lídia I. Bozhovich? Quem foi Lídia I. Bozhovich? Quais são os principais nexos conceituais estudados por ela em seus aportes teóricos?

A investigação que ora se apresenta está vinculada à linha de pesquisa “saberes e práticas educativas” do programa de pós-graduação da Faculdade em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa é um subprojeto do projeto nuclear “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental: um estudo teórico dos conceitos de

obutchénie, vospitanie, uchetni e prepodavanie no âmbito da psicologia histórico-cultural”, coordenado pela por Andréa Maturano Longarezi²⁶ e desenvolvido com seus orientandos.

De acordo com a coordenadora, o referido projeto integra o Gepedi — grupo vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Importa ressaltar que concentra esforços coletivos de docentes, estudantes e pesquisadores vinculados ao grupo, bem como de outras instituições de ensino superior no Brasil e no exterior. O centro desse esforço colaborativo é aprofundar os estudos de autores da THC.²⁷ Esse aprofundamento é realizado por meio da análise das obras desses autores (Longarezi; Puentes, 2013; 2017a, 2017b; Puentes; Longarezi, 2016; 2017a, b e c; Longarezi *et al.*, 2019).

O projeto de pesquisa adota como ponto central o estudo do campo conceitual da Didática Desenvolvimental, que não apenas abrange o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também é percebido na condição de perspectiva crucial ao crescimento e progresso de uma nação. Nessa abordagem, o pensamento teórico, concebido tal qual conteúdo central da educação escolar, engloba a formação de conceitos científicos e ações mentais. Em face dos problemas de apropriação dos fundamentos básicos dessa perspectiva educativa no contexto ocidental, as precisões conceituais, com o estudo teórico do conceito de *obutchénie*, mostram-se nucleares para a compreensão teórico-prática dessa perspectiva, assim como para sua efetividade no contexto escolar brasileiro (Longarezi *et al.*, 2019). A compreensão teórico-prática dessa perspectiva

²⁶ Membros da equipe: professor doutor Roberto Valdés Puentes, Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues (subprojeto K. D. Ushinski, P. P. Blonki, K. N. Kornilov), doutorado em andamento com a tese: *Os conceitos de obutchénie, vospitanie, utchenie e prepodavanie nas obras de K. D. Ushinsky, K. N. Kornilov e P. P. Blonsky*; Antonio Edicarlos Mota Teixeira (subprojeto A. N. Leontiev), mestrado em andamento com a dissertação *O campo conceitual da obutchénie no âmbito da obra de A. N. Leontiev*; Bruno Corrêa Sartini (subprojeto L. S. Vigotski), doutorado em andamento com a tese: *O conceito de Obutchénie nas obras de L. S. Vigotski*; Juliana de Assis Lima (subprojeto *Obutchénie*), mestrado concluído em 2023, sob orientação de Roberto Puentes, com a dissertação: *Obutchénie na perspectiva desenvolvimental: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latinoamericana*; Marcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu (subprojeto L. S. Vigotski/defectologia), pós-doutorado em andamento, com o trabalho *A aprendizagem desenvolvimental e seu campo conceitual nos estudos sobre defectologia em L. S. Vigotski*; enfim, Natália Cristina Souza Pereira (subprojeto A. K. Dusavitskii), doutorado em andamento com a tese: *Aprendizagem, desenvolvimento e personalidade: precisões conceituais na obra de A. K. Dusavitskii* (Longarezi *et al.*, 2019).

²⁷ Nomes alinhados na THC incluem: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, Alexander V. Zaporozhets, Daniil Elkonin, Leonid Zankov, Artur Petrovsky, Piotr Galperin, Vasily V. Davydov, Vladimir Vladimirovich Repkin, Nina Talízina, Anton Makarenko, Piotr Zinchenko, Lídia I. Bozhovich, Leonid Venguer, Boris Lomov e outros.

revela-se crucial não apenas à eficácia dessa abordagem no cenário escolar brasileiro, mas inclusive para se atingir o objetivo central delineado pelo projeto.

Longarezi *et al.* (2019) argumentam que a *obutchénie* desenvolvimental constitui o ponto conceitual central na discussão de uma educação que possa promover o desenvolvimento humano. No processo de *obutchénie*, estão implicados professores e alunos, cujas ações expressam-se, nesse conceito, enquanto unidade. No entanto, as traduções de *obutchénie* para línguas ocidentais vêm limitando-se a associá-la apenas ao ensino (*ucheniyem*, учением), ou à aprendizagem (*utchenie*, Учение); embora ainda sejam referenciadas pelas palavras educação (*prepodavanie*, преподавание) e/ou educação (*vospitание*, Воспитание). Nenhuma dessas opções a vê pela lógica da unidade que constitui a base epistemológica da psicologia histórico-cultural; o que demarca o problema central do projeto.

Até o momento, não existem análises específicas da interpretação do conceito *obutchénie* tendo em vista seu uso no aporte teórico sobre personalidade em Lídia I. Bozhovich. Na perspectiva de ajudar a suprir tal carência, este estudo vem apresentar um entendimento sistemático sobre *obutchénie* e o desenvolvimento psíquico em particular. Trata-se de um estudo sobre a personalidade no escopo da perspectiva histórico-cultural, o que faz, da investigação do conceito de *obutchénie* e *lichnost'*, o âmago da pesquisa aqui descrita. Aborda-se a questão das traduções das obras de Bozhovich, destacando-se a necessidade de se analisarem termos desenvolvimentais diretamente de amostras de suas obras em russo e de modo se evitem interferências de traduções. No Brasil, as poucas pesquisas sobre as ideias de tal teórica são baseadas, sobretudo, em traduções para o espanhol e o inglês. Mas este estudo se fundamenta, exclusivamente, nas obras em russo como critério de autenticidade dos conceitos.

Cada pesquisador constrói e reconstrói seu problema de pesquisa com base em suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e epistemológicas (González Rey; Mitjans Martínez, 2017). Neste caso, a (re)construção chegou aos conceitos interrelacionados que compõem os sistemas de conceitos relacionados com a *obutchénie* e *lichnost'*.

No primeiro sistema, a análise segue a perspectiva de Lídia I. Bozhovich em torno do conceito nuclear *obutchénie*. Atendendo-se a critérios pedagógicos e psicológicos, enfocam-se: *utchenie* (aprendizagem individual), *ucheniyem* (ensino), *instruktor* (instrutor), *prepodavanie* (educação), *utchitel* (professor), *utchenik* (aluno), *vospitanie* (educação) e *obrazovaniye* (educação). São fundamentais à compreensão daquele conceito. Em um segundo sistema, procura-se compreender, nas produções principais de Lídia I. Bozhovich, o conceito de *lichnost'* (personalidade). Em intersecção, ambos os sistemas constituem a base desta tese: a análise das obras selecionadas, sua produção concernente à investigação de como a personalidade do estudante se desenvolve mediante determinadas condições de aprendizagem e condições de personalidade que permitem a aprendizagem, conforme proposto pela autora. Portanto, este estudo colabora para se compreenderem os conceitos e suas relações e implicações nos estudos da personalidade formulados pela autora.

1.3 Apresentação da pesquisa e suas interfaces

Explicitado o problema e apresentado o recorte principal de investigação, convém delinear agora a abordagem do pensamento de Lídia I. Bozhovich e do lugar que ocupam os conceitos de *obutchénie* e *lichnost'* nos aportes teóricos da personalidade: o tema da pesquisa. Esses conceitos são considerados em interface com a educação.

Assim, constituem *objeto de estudo* deste trabalho os conceitos nucleares *obutchénie* e *lichnost'* nas obras de Lídia I. Bozhovich. As perguntas principais da pesquisa foram estas: quem foi ela, quais são suas principais obras e qual é seu legado científico nos estudos da personalidade? Quais são os fundamentos dos dois conceitos e suas implicações na obra da teórica? Quais são os sentidos que ela lhes atribui? Qual é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da personalidade para a estudiosa russa? Sob quais condições de *obutchénie* se desenvolve a personalidade do estudante? Quais condições de personalidade permitem a aprendizagem? Considerando-se as perguntas motivadoras, o desenvolvimento da investigação se guia em função de objetivos que se desdobram em geral e específicos.

A pesquisa teve o objetivo geral de *investigar* a definição dos conceitos de *obutchénie* e *lichnost'* na obra de Lídia I. Bozhovich. Em seus desdobramentos, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: *compreender* Lídia I. Bozhovich em sua constituição pessoal e profissional e os nexos conceituais principais estudados por ela; *identificar* bibliograficamente a sua obra numa lista-inventário; *localizar* nas obras selecionadas para estudo os indícios que permitem delimitar o conceito de *obutchénie* tal como empregado pela teórica; *analisar* a evolução lógica e histórica do conceito de *obutchénie* e sua trajetória na obra da autora; *distinguir*, nas obras selecionadas, os fundamentos do conceito de *lichnost'* à luz dos pressupostos teóricos dessa autora.

O desdobramento dos elementos de organização e execução da pesquisa está apresentado em seis capítulos. Esta introdução foi considerada o primeiro capítulo.

No segundo capítulo são apresentadas as bases psicológicas e pedagógicas que fundamentaram o processo da pesquisa teórica, dando sustentação às análises dos descritores desenvolvimentais. Considerando-se a intenção de se compreender, ao longo da pesquisa, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da personalidade na perspectiva teórica de Lídia I. Bozhovich, aborda-se a escola conforme a THC: tema alinhado nos pressupostos teóricos da teoria desenvolvimental.

No terceiro capítulo é apresentado um perfil biográfico de Lídia I. Bozhovich, uma lista de suas obras e áreas de estudo do seu legado científico. Destaca-se, igualmente, a contextualização histórica da pedagogia e da psicologia durante o período em que a autora viveu.

No quarto capítulo são abordados aspectos da palavra russa *obutchénie* e suas implicações semântico-conceituais. Também é estabelecido um diálogo com o conceito central de *obutchénie* nos estudos desenvolvidos por Lídia I. Bozhovich; ocorre em conjunto com os descritores relacionados com o projeto “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental”, aos quais este estudo está vinculado. A investigação exigiu a análise conjunta desses conceitos.

No quinto capítulo são explorados, nas obras selecionadas, os fundamentos do conceito central de *lichnost'* (personalidade), à luz dos aportes teóricos na perspectiva de Lídia I. Bozhovich.

Nas considerações finais — também consideradas um capítulo —, são abordadas as concepções defendidas por Lídia I. Bozhovich ao construir o seu legado científico com foco na relação entre *obutchénie* e *lichnost'*. Visto que a teórica não elaborou uma teoria didática, buscam-se uma síntese e análise crítica dos pressupostos conceituais por ela defendidos na constituição de seus estudos da personalidade.

No epílogo, são retratadas minhas *perezhivaniya*; porém referentes ao decorrer do curso de doutorado. São destacadas as temáticas e questões que se depreendem dos resultados obtidos com a pesquisa e que ficam como possíveis perguntas e/ou problemas indicadores de direções a pesquisas futuras. O intuito é fornecer perspectivas para a continuidade da investigação, explorando sugestões de focos diferentes à luz dos constructos teóricos de Lídia I. Bozhovich.

Neste momento de término do processo de doutorado, fazem muito sentido as palavras de L. S. Vigotski (2002, p. 114): “Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta”.

2 O CAMPO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA

A vida é desgaste e jogo, a vida é um pairar da pobre sombra/ Sobre a placa das runas esquecidas; na profundidade das lagoas noturnas/ O reflexo pálido, o tremular dos raios brancos, das luas em fio;/ A vida é lamento noturno, a vida é murmúrio de cordas mudas e sensíveis.../ A revolta sepultada, quem a fará com claro apelo?! Quem domina a palavra poderosa? Onde estou? Onde estou? Estou com fome/ De mim! Sou o fundo dos meus espelhos, sou a imagem diante do feiticeiro/ Uma fileira de sócias que se levantam,/ A corrida de nuvens pré-lunares.

— “Fio, ergo non sum”, Viatcheslav Ivanov (1904)

Em seu segundo artigo do chamado tríptico histórico-religioso, L. S. Vigotski fez reflexões sobre a reconstrução de acontecimentos sociais e econômicos que moldaram a vida na Rússia durante a Primeira Guerra Mundial (Sobkin *et al.*, 2004); e numa lógica de articulação que explora temáticas da psicologia soviética, especialmente a histórico-cultural. Como um tipo de expressão-síntese de suas reflexões, ele empregou a frase latina *fio, ergo non sum*, em tradução literal: torno-me, portanto, não sou. Em certo sentido, veem-se possíveis referências literárias (à poesia, a um poeta) no pensamento do teórico para expressar sua busca por um nexo de sentido entre texto — o desenvolvimento do pensamento teórico em psicologia — e contexto — a Primeira Guerra Mundial. Tal busca parece se coadunar com o poema de Viatcheslav Ivanov à medida que os versos expressam certa perda trágica de sentido num período pré-guerra. Se o teórico leu o poeta para construir sua reflexão — se a poesia era leitura fundamental para L. S. Vigotski —, é questão alheia ao escopo deste estudo. O que importa aqui é essa possível relação como mote para se exporem os fundamentos deste estudo. Assim, é imperativo revisitar a seguinte questão: *quais são os fundamentos teórico-metodológicos da THC e da TDD?* É a guia deste capítulo, onde se explora o campo teórico e epistemológico da psicologia soviética.

O capítulo visa apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, sobretudo para evidenciar os fundamentos teórico-metodológicos afins ao estudo da personalidade à luz de Lídia I. Bozhovich, elemento central do objeto deste estudo. Assim, a discussão sobre as pesquisas dela não pode ser empreendida isoladamente, fora de um campo maior: a fundamentação teórico-metodológica. Aqui, trata-se do materialismo histórico dialético como referencial metodológico da pesquisa e da THC e TDD na condição de referenciais teórico-conceituais do estudo em suas interconexões.

2.1 Apontamentos sobre o método

Segundo L. S. Vigotski (1995), em qualquer campo emergente a pesquisa começa, inevitavelmente, pela busca de um método e seu desenvolvimento. Para ele, o objeto de estudo e o método de investigação mantêm uma relação estreita. A seu turno, Veresov (2014) pontua que o método deve estar relacionado com a teoria; do contrário, mesmo a teoria altamente desenvolvida não passará de palavras. Nesse sentido, esclarece-se que o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético foi adotado como abordagem para a investigação subjacente à tese porque *é o referencial teórico-metodológico da psicologia socio-histórica*, a qual comporta o pensamento de Lídia I. Bozhovich.

Trata-se de um método de análise e descrição da realidade que se evidencia pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida em sociedade. Em seus princípios, está o de que a matéria precede o pensamento e, por isso, é fundamental à formação do ser humano, dos fenômenos naturais, culturais, históricos, sociais e psíquicos, dentre outros pontos. Na esfera da educação, as contribuições incidem na dimensão ontológica e epistemológica da realidade, enquanto o processo de construção do conhecimento é pensado na concretude da materialidade da vida.

Com base nas categorias da totalidade, contradição, conflitos, mediação, ideologia, *práxis* e outras, o método adotado anuncia que o indivíduo modifica sua história através da *práxis*; e o faz com base no real, no concreto, na base material, na procura pela compreensão da realidade que envolve as condições e relações sociais. A perspectiva é a da dimensão epistemológica e ontológica do objeto e dos fenômenos. Convém citar o que diz Marta Shuare (2017, p. 30):

[...] pode-se assinalar que os postulados metodológicos e filosóficos do materialismo dialético e histórico constituíram desde o início, e permaneceram sendo, as referências dentro dos quais a Psicologia soviética enquadra conscientemente suas buscas teóricas e experimentais. Esta relação estreita de uma Filosofia com uma Ciência concreta originou e continua produzindo na Ciência psicológica que se desenvolve na URSS [União das Repúblicas Socialistas Soviéticas] matiz único que a diferencia claramente de outros sistemas científicos.

Com efeito, pelo movimento do pensamento, das leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história, tal método propicia a descoberta numa lógica. Consiste em instrumento de reflexão teórico-prática que considera a indissociabilidade entre materialidade, historicidade e dialética.²⁸

Isso porque este Método, muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa acadêmica, é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade [...] uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade. E, se pensarmos também que esse Método foi desenvolvido para a compreensão crítica das relações sociais sob o modo capitalista de produção, é instrumental teórico/prático de transformação dessas relações (Tozoni-Reis, 2020, p. 67–8).

Como se lê, a autora explica que o essencial para um método de interpretação da realidade — de produção de conhecimentos em educação e ensino — é identificar as leis que regem os fenômenos investigados. Isso decorre da necessidade de uma observação meticulosa das articulações dos problemas em estudo, da análise das evoluções, do rastreamento das conexões entre os fenômenos que os determinam e os que os envolvem. As leis dessa transformação dialética — negação da negação, unidade e luta dos contrários e passagem da quantidade à qualidade — dialogam com a dimensão dupla da dialética: a realidade em movimento e transformação (ponto de partida) e a apreensão do movimento da realidade no pensamento (Longarezi, 2023a).

²⁸ Segundo Marília Tozoni-Reis (2020), Marx superou as posições de Hegel ao conferir um caráter materialista e histórico à dialética, buscando um caminho epistemológico para interpretar a realidade histórica e social. A autora destaca que não há uma formulação explícita desse método nos escritos de Marx e Engels, mas seus princípios e contribuições podem ser encontrados ao longo de suas obras. Muitos estudiosos apontam que a *Introdução à crítica da economia política* de Marx, manuscrito descoberto em 1902, oferece a sistematização mais próxima desse método (Tozoni-Reis, 2020, p. 70).

O movimento do tipo singular–particular–universal é fundamental, mas porque essa lógica dialética contém uma finalidade: pensar na sociedade que se quer formar. É universal porque abrange o gênero humano, que, quando objetivado e apropriado pelos seres individualmente, constitui a meta máxima de humanização. É particular tendo em vista o elemento mediador, a sociedade, as circunstâncias por meio das quais os indivíduos singulares relacionam-se com o gênero. Nesse sentido, o singular é entendido como o indivíduo, que, para se emancipar, precisa se relacionar com bens materiais e intelectuais produzidos pelo conjunto dos homens (Longarezi, 2023a).

A base do método — o pensamento marxista — é a ideia de que tudo está em mudança constante, impulsionada por conflitos decorrentes das contradições internas da realidade, incluindo as relações entre sujeitos. Então, importa considerar que a realidade está em movimento e que o trabalho é central para se entender esse movimento. Segundo Tozoni-Reis (2020) — à luz de Marx —, o conflito fundamental na narrativa histórica é a luta de classes, em que as relações sociais são marcadas pela exploração do ser humano pelo seu igual.

Essa dinâmica está presente na sociedade brasileira, influenciando a educação e reforçando a aspiração a um mundo mais equitativo e humano, onde a educação de qualidade seja acessível a todos sem exceção. Para alcançar-se esse ideal, defende-se que a escola desempenhe seu papel de proporcionar a todos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Nessa perspectiva, tem-se postulado que a prole da classe trabalhadora deve desfrutar dos mesmos direitos educacionais equitativos que filhos e filhas das classes dominantes. A desigualdade entre estudantes da classe burguesa e aqueles pertencentes a estratos econômicos menos favorecidos é questionada, especialmente, quanto à universalização do acesso a uma educação de qualidade para todos. Essa reflexão mostra-se essencial para o estímulo à consciência dos educadores, que, por sua vez, são membros da classe trabalhadora.

Ressaltam-se, também, o combate à alienação e a defesa da liberdade e da emancipação humana a fim de que a educação possa ser a mola propulsora de transformações. Enfatiza-se, ainda, a importância que a escola democrática, pública, gratuita e de qualidade para todos seja realidade educacional concreta e pensada na materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Isso se faz premente para se

permitir, ao sujeito, uma atitude de reflexão crítica em defesa da liberdade e emancipação humana, da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. São estes postulados do pensamento marxista que vão ao encontro deste estudo, cuja perspectiva é a de que a principal responsabilidade social da escola se refere às relações entre pensamento teórico e alunado. Alberto Matías González e Orlando F. Aquino (2018) atestam que é demonstrado experimentalmente que, se o salto do abstrato para o concreto não ocorrer, o pensamento teórico não se forma nos discentes.

As categorias do concreto, concreto histórico e concreto histórico e dialético foram tomadas como referências teóricas e epistemológicas na pesquisa aqui descrita para a compreensão do papel da escola voltada aos alunos das classes desfavorecidas economicamente. Com efeito, González e Aquino (2018, p. 1011) salientam o pensamento de Pavel Vasilyevich Kopnin (1983, p. 149)²⁹ de que o movimento de ascensão do abstrato ao concreto “[...] integra dialeticamente, em interações complexas, outros processos lógicos como a análise e a síntese, o lógico e o histórico, a indução e a dedução”. Além disso, destacam explicações de Kopnin (1983) para a relação dialética³⁰ entre abstrato e concreto: “A passagem do abstrato ao concreto é impossível sem a formação de uma ideia que agrupe as inúmeras abstrações em uma imagem integral”. Logo, educadores qualificados no sistema educacional escolar e instituições comprometidas com o desenvolvimento humano são capazes de realizar um trabalho educacional de natureza transcendental. Para o teórico, da mesma maneira se pode fazer avançar o conhecimento em sua área de atuação e no seu domínio o cientista da educação que conseguir penetrar teoricamente em seu objeto de investigação.

Portanto, como dizem González e Aquino (2018, p. 1011–2),

[...] a ascensão do abstrato ao concreto em todas as suas dimensões reproduz constantemente o processo de conhecimento em que se formam as categorias com que se opera na consciência; é um trânsito que tem as suas origens na realidade objetiva e nos sistemas de conhecimento humano historicamente formados. [...] se trata de um processo em que se cria o conhecimento concreto do objeto e que o caráter racional das categorias é também fruto da evolução humana resultante dos mesmos processos

²⁹ O russo Pavel Vasilyevich Kopnin nasceu em 27 de janeiro de 1922, Gzhel, e faleceu em 27 de junho de 1971, em Moscou. Foi filósofo soviético, epistemólogo, membro correspondente da Academia de Ciências da União Soviética e acadêmico da Academia de Ciências da URSS da Ucrânia (González; Aquino, 2018, p. 1011–2).

³⁰ “Em termos sucintos, pode-se definir a dialética como doutrina da unidade dos contrários” (Kopnin, 1978, p. 104).

lógicos do pensamento, na sua interação com os objetos e os fenômenos. Como se pode deduzir, a compreensão do processo de passagem do abstrato ao concreto na formação do pensamento teórico é da maior importância metodológica para a investigação e a prática pedagógica nas escolas.

Ainda no dizer de Kopnin (1983, p. 185), “[...] o lógico é o histórico despojado das coincidências que o constituem [...] O histórico é a trajetória das mudanças que o objeto sofre, as etapas do seu aparecimento e do seu desenvolvimento”.

A essas reflexões se acresce a noção de concreto — com base na teoria do conhecimento que a tem como categoria central — tal qual a concebeu Marx (2008, p. 258–9):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

Depreende-se que somente em abordagens fundamentadas no método dedutivo — do abstrato ao concreto — “[...] direcionadas pela teoria da aprendizagem da atividade, que integra ações de natureza teórica e tarefas de natureza prática, é possível promover o desenvolvimento do pensamento teórico” (Longarezi, 2023a, p. 171). Isso porque há uma limitação ao desenvolvimento do pensamento empírico em enfoques pautados pelo método indutivo — do concreto ao abstrato —, nas teorias tanto de aprendizagem reflexo-associativas quanto da atividade, sobretudo aquelas que se baseiam em ações práticas e tarefas teóricas.

Neste trabalho, buscaram-se a abstração teórica e o entendimento da relação sistêmica e dialética estabelecida entre os termos escolhidos ao se investigarem os conceitos de *obutchénie* e *lichnost'* no contexto da THC. Nesta, o desenvolvimento do pensamento teórico está intrinsecamente ligado à personalidade e à consciência do sujeito; e sua forma de realização pode desempenhar um papel formativo e emancipador, visto que esse tipo de pensamento não se limita à simples assimilação e reprodução; antes, busca transcender-se e criar. A significância da criação e inovação ocorre através de mudanças qualitativas que promovem superações. Considera-se que o

desenvolvimento do pensamento teórico é uma necessidade crucial da contemporaneidade a ser suprida no contexto da escolarização.

Na instituição escolar, ocorre o processo estruturado de instrução e aprendizagem dentro de um contexto social específico e em circunstâncias concretas, nas quais o discente adquire a experiência humana socialmente elaborada como requisito ao seu desenvolvimento psicológico, ou seja, à configuração de sua identidade. No âmbito da tradição marxista e histórico-cultural, a educação é vista na condição de responsável por fornecer as condições para que o ser humano possa apropriar-se da cultura criada pela humanidade ou por gerações anteriores. Nesse processo, cria também “[...] sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói” (Longarezi; Puentes, 2013, p. 251).

Nesse contexto, a THC proporciona um conjunto interligado de instrumentos para a análise abrangente e complexa do processo de desenvolvimento humano. De acordo com Veresov e Marilyn Fleer (2016), a compreensão do conteúdo teórico de cada conceito envolve identificar os aspectos da formação sociocultural da mente aos quais o conceito está vinculado e as relações desse conceito com outros conceitos e princípios fundamentais da teoria. Considerando-se o escopo deste estudo, torna-se imperativo compreender a importância da escola no âmbito da THC.

2.2 Teoria Histórico-Cultural: ampliando horizontes sobre a escola

Na contextualização histórica do surgimento da THC, é preciso compreender que a psicologia soviética representa, como seu ponto de partida metodológico, as relações entre ciência e filosofia. Trata-se de uma “[...] Ciência que procura em uma concepção filosófica determinada — o materialismo dialético e histórico — os marcos metodológicos, dentro dos quais desenvolve a investigação científica”; pretendia constituir-se como ciência tendo por base a filosofia materialista dialética, dada sua potência para construir-se respostas concretas a uma série de problemas que a psicologia estuda (Shuare, 2017, p. 21).

Segundo Shuare (2017), psicólogos e filósofos soviéticos contemporâneos reconhecem a importância de várias concepções para a psicologia, incluindo a dialética, a teoria do reflexo, a categoria de atividade e a natureza social do homem.

Nesse sentido, a dialética — que trata das leis gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano — converge para a psicologia porque estabelece princípios como interdependência dos fenômenos e luta dos contrários, fundamentais à investigação e explicação dos fenômenos psicológicos; a teoria do reflexo aceita o caráter refletor da atividade psíquica e sustenta que os resultados do conhecimento devem ser adequados ao objeto, independentemente do sujeito cognoscente; a teoria materialista da atividade supera a dicotomia teoria-prática destacando que a essência do ser humano expressa-se na atividade, que combina formas sensorial-práticas e teóricas. Na concepção da natureza social do homem, a perspectiva marxista vê a sociedade na condição de predominante sobre o biológico, reconhecendo o homem como simultaneamente objeto e sujeito das relações sociais, ou seja, é tanto produto quanto produtor da sociedade (Shuare, 2017).

Com o avanço da sociedade, houve uma acumulação crescente de resultados da prática social histórica, o que aumenta a relevância da educação: torna-se cada vez mais complexa em suas exigências e desempenha papel crucial no desenvolvimento da humanidade. Esse aspecto é central nas discussões sobre os fundamentos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos da THC porque evidencia a importância da escola como instituição fundamental do desenvolvimento segundo essa teoria.

Conforme Libâneo (2004), pesquisas e estudos sobre fundamentos teóricos de L. S. Vigotski tiveram um desenvolvimento notável desde que intelectuais brasileiros tiveram acesso a suas obras, na segunda metade dos anos 1980. O resultado foi uma bibliografia vasta e disponível. Procura-se, na THC, o entendimento de uma didática voltada ao desenvolvimento humano no contexto escolar; a compreensão de que a formação dos processos psíquicos superiores, historicamente mediatizada, é social e expressa a natureza social da mente, o que implica a unidade entre atividade externa e atividade interna. Isso porque:

[...] o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência. Esse processo de apropriação da atividade externa, que envolve uma atividade de transformação dos objetos de estudo, converte-se em formas de subjetividade individual. [...] ele implica uma reelaboração subjetiva pelo aluno dos produtos e dos modos de atuar da ciência, da arte e da cultura em geral [...] uma vez que a apropriação implica o papel ativo do sujeito na interiorização de ferramentas mentais para lidar com a realidade, com os outros, consigo mesmos. É assim que o processo de apropriação promove mudanças qualitativas no modo de ser e de agir dos alunos, ou seja, instiga o desenvolvimento mental e promove a formação da personalidade (Libâneo, 2017, p. 17-8).

Nesse viés, é imprescindível pontuar a visão de L. S. Vigotski (2003b, p. 34) sobre a cultura: “[...] origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Em seu olhar, durante o desenvolvimento histórico o indivíduo social altera os métodos e as práticas de sua conduta, transforma suas tendências naturais e funcionais e elabora novas formas de comportamento culturalmente específicas.

Esse postulado sobre apropriação cultural e mediação pedagógica afirma que o aprendizado ocorre por meio da interação social ao permitir-se aos alunos apropriarem-se da experiência social e historicamente desenvolvida. Esse processo de aprendizagem é intersubjetivo e mediado por ferramentas culturais e signos que facilitam a autorregulação do comportamento e dos processos psíquicos superiores. Quanto mais o ensino se concentra na aprendizagem coletiva do aluno, maior é seu desenvolvimento psicológico, que ocorre em cooperação com o coletivo. Os conteúdos escolares, quando interiorizados, desenvolvem os processos psicológicos superiores, permitindo ao sujeito lidarem com o mundo dos objetos e o(s) transformar(em), orientando sua própria personalidade.

De acordo com Delari Júnior (2012), uma psicologia que reconhece que não há desenvolvimento sem ensino e formação humana destaca a importância do trânsito intencionalmente organizado do patrimônio cultural de geração a geração. A apropriação da experiência histórico-cultural e a interação com ela influenciam o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos estudantes. Na escola, o discente apropria-se dessa experiência socialmente elaborada, essencial para seu desenvolvimento psíquico e a formação de sua personalidade.

Baseando-se em L. S. Vigotski, Delari Júnior (2012) enfatiza que as ações dos professores têm de focar no desenvolvimento dos conceitos científicos adquiridos pelos estudantes e na busca de meios instrucionais que promovam o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade. Além disso, esse processo implica a participação ativa, o compartilhamento de ações, a ajuda mútua, a atividade comunicativa entre as pessoas e a cooperação professor–aluno e discente–discente. Conforme diz Libâneo (2017), aquilo que é internalizado transforma-se em meio para à própria atividade do sujeito, configurando formas de orientação da personalidade.

Sob a base da filosofia marxista e da psicologia histórico-cultural, Puentes e Longarezi (2017a e b) discutem a relação entre escola e didática tendo, como tese fundamental, o desenvolvimento integral do estudante. Contextualizam a constituição do Estado soviético, que marca o início da tradição marxista da educação, focada na ciência pedagógica e na didática para a construção de uma sociedade socialista. A formação e o desenvolvimento da pedagogia, desde então, ocorreram sob influência de ideias marxista-leninistas, com a participação inicial de teóricos como V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M. N. Petrovski, N. K. Krupskaja e A. S. Makárenko.

Posteriormente, essa tradição foi desenvolvida pelos representantes da teoria psicológica histórico-cultural, incluindo membros das primeiras três gerações.³¹ São estudiosos que contribuíram para a redefinição do papel da educação e da escola, orientando-as para o desenvolvimento integral do estudante dentro do contexto de uma sociedade socialista. Foram importantes à criação das bases psicológicas e pedagógicas da nova escola e da nova pedagogia, sob o olhar da nova teoria e prática da educação marxista (Puentes; Longarezi, 2013). Assim, no contexto de uma sociedade socialista, foram pensados princípios para um novo papel da educação; o que fundamenta o campo conceitual da escola e de uma nova didática. Foram criadas e estabelecidas as teses fundamentais sobre o papel da educação; foram elaborados e estabelecidos os princípios essenciais sobre uma nova função da escola, voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico.

³¹ Foram três gerações de estudiosos nomes como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davíдов, L. V. Zankov, N. F. Talízina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski e P. I. Zinchenko (cf. Puentes; Longarezi, 2013).

Em tal substrato teórico — dizem Longarezi e Puentes (2013; 2017) —, surgiu a Didática Desenvolvimental, voltada ao ensino intencional como objeto e a fim de desenvolver as neoformações e a personalidade integral do estudante como objetivo e tendo, como condição, a aprendizagem; o que se depreende é que é na relação intrínseca ensino–aprendizagem–desenvolvimento que a didática se delinea e se processa. Essa afirmativa tem aspecto medular para a continuidade da fundamentação teórica.

2.2.1 *Didática Desenvolvimental e sistemas didáticos desenvolvimentais soviéticos*

Na condição de objeto de estudo e pesquisa, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental tem suas origens situadas na União Soviética do fim da década de 1950, com base em pressupostos formulados por L. S. Vigotski sobre o papel da educação e do ensino no desenvolvimento do psiquismo. Surge em correlação com a pedagogia, a filosofia, a fisiologia e, sobretudo, a psicologia histórico-cultural. O ponto de intersecção entre essas tendências está nas teses de L. S. Vigotski, em seus princípios epistemológicos. Fundamenta-se na proposição de estabelecer uma concepção didática com o propósito de criar condições propícias de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes (Puentes; Amorim; Cardoso, 2019).

A fundamentação da didática desenvolvimental encontra-se na concepção histórico-cultural do desenvolvimento da consciência humana formulada por L. S. Vigotski e por pesquisadores contemporâneos. Esse enfoque representa um legado teórico oriundo da matriz epistemológica materialista dialética, de relevância à psicologia e à pedagogia; e que se mantém em expansão e aprofundamento distintamente em várias nações (Freitas, 2023). Destaca-se o potencial dessa teoria para compreender-se a necessária integração entre a didática, as didáticas específicas e as metodologias de ensino, visando garantir, no currículo, a interação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. “A teoria do ensino para o desenvolvimento propicia uma análise das interações entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico” (Libâneo, 2015, p. 6).

Conforme Puentes (2023a), o conceito de aprendizagem desenvolvimental representa uma abordagem teórica e metodológica fundamentada na tese sobre o papel crucial que a educação e a aprendizagem desempenham quando organizadas de maneira apropriada no desenvolvimento psíquico das crianças. Freitas (2023) complementa essa

ideia ao dizer que a didática desenvolvimental compreende que o processo ensino–aprendizagem escolar é simultaneamente condição e instrumento de transformação social e humana inserido num projeto de sociedade voltado à liberdade e emancipação.

Na lógica da Didática Desenvolvimental, a escola é *lócus* de apropriação dos conceitos científicos e da formação do pensamento teórico; e com a perspectiva de qualidade da educação centrada no desenvolvimento humano visando à construção de uma sociedade justa e democrática. Reconhece-se o papel da educação implicativo do caráter ativo do sujeito que aprende e corrobora-se a ideia de que é função escolar oportunizar ao aluno o apropriar-se da experiência humana socialmente elaborada tal qual condição de seu desenvolvimento psicológico e intelectual, isto é, para a formação de sua personalidade.

Não por acaso, Puentes (2020) defende os estudos comparativos conduzidos no âmbito da educação básica soviética para avaliar-se o potencial da abordagem desenvolvimental em relação ao ensino tradicional predominante na maioria das escolas. Segundo o autor, demonstram sua eficácia e eficiência no desenvolvimento das capacidades psíquicas, em particular do pensamento teórico, também das operações cognitivas associadas, a exemplo de abstração substantiva, generalização essencial, planejamento teórico e reflexão.

Puentes e Longarezi (2020) esclarecem que os sistemas didáticos podem ser classificados em três tipos: *didático oficial* (tradicional) — foco na atividade docente; *didático oficial alternativo* (moderno) — ênfase na atividade da criança e aprendizagem; e *didático alternativo* (moderno) — considera a educação e a aprendizagem como unidade dialética. Para ser vista na condição de sistema didático de aprendizagem desenvolvimental, a proposta deve basear-se na teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski, sobretudo na perspectiva de V. V. Davidov sobre a interrelação da educação com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Longarezi e Puentes (2021) elucidam que as profícuas experiências realizadas em laboratórios e escolas experimentais em numerosas repúblicas soviéticas levaram a estudos sobre vários sistemas didáticos desenvolvimentais. Mas, segundo Puentes e

Longarezi (2020), tais sistemas ainda são foco de poucas pesquisas no Brasil.³² De acordo com Longarezi (2020b), nesse cenário encontram-se, pelo menos, três sistemas didáticos distintos mais difundidos, a saber: sistema Elkonin-Davidov-Repkin; sistema Galperin-Talízina; sistema Zankov.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, originariamente denominado Elkonin-Davidov, baseia-se nos trabalhos de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, com contribuições significativas de V. V. Repkin, o que justifica a inclusão de seu nome na denominação atual (Puentes; Longarezi, 2020; Longarezi, 2019b). Foi desenvolvido por um grupo diversificado de cientistas e educadores de várias cidades, incluindo as cidades de Moscou e de Kharkov e Kiev (estas na Ucrânia), por meio de pesquisas teórico-experimentais ao longo de mais de cinquenta anos (Puentes; Amorim; Cardoso, 2019). Mas Longarezi e Puentes e demais membros do Gepedi optaram por denominá-lo “Sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, mesmo quando a literatura tenha difundido a denominação “Sistema Elkonin-Davidov” e reconheça Daniil Borisovich Elkonin³³ (1904–84) e Vasily Vasilovich Davidov³⁴ (1930–98) como os precursores dessa elaboração didática em Moscou. Isso se justifica — o próprio V. V. Davidov também admitiu — pela importante contribuição do ucraniano Repkin³⁵ (1927–2022) para a edificação do sistema citado (Longarezi, 2019b).

O objetivo maior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin supõe a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico. Foi alcançado através de experimentações complexas que analisaram componentes da Atividade de Estudo — tarefas, ações de estudo e ações de controle e avaliação. Demonstrou-se o papel central de tal atividade

³² Cf. Puentes (2017; 2019a, 2019b), Puentes e Longarezi (2018), Puentes e Aquino (2018), Longarezi, Silva (2018), Longarezi *et al.* (2019), Longarezi (2019a; 2020a; 2020b), Férola (2021), Cardoso (2020) e outros arcabouços teóricos dos autores.

³³ Daniil Borisovich Elkonin nasceu em 16 de fevereiro de 1904, Gubernia de Poltava, e faleceu em 4 de outubro de 1984, Moscou (Lazaretti, 2013).

³⁴ Vasily Vasilovich Davidov foi um psicólogo russo que liderou o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação. Nasceu em 31 de agosto de 1930, em Moscou, e faleceu em 19 de março de 1998, Kogalym (Aquino, 2013).

³⁵ Vladimir Vladimirovich Repkin foi filólogo, filósofo, psicólogo, didata e metodólogo. Nasceu em 25 de dezembro de 1927, em Nikolaev, na Ucrânia, e faleceu em 11 de abril de 2022, na Ucrânia (Puentes; Amorim; Cardoso, 2019). Desempenhou papel significativo na consolidação do sistema que leva seu nome. De início, conduziu pesquisas teórico-experimentais na cidade de Kharkov; após o colapso da União Soviética, foi em toda a república da Ucrânia. Emergiu como o teórico e líder proeminente da abordagem, desempenhando um papel ativo na fundação, no fortalecimento e na consolidação do grupo de Kharkov. Mais: fez contribuições notáveis ao âmbito da didática da língua russa e, mais significativamente, na teoria e prática da Atividade de Estudo (Puentes; Longarezi, 2020).

no desenvolvimento psíquico das crianças e a natureza desenvolvedora de um tipo específico de *obutchénie*: a desenvolvedora, que ocorre apenas por meio da formação orientada da Atividade de Estudo. Os experimentos identificaram as condições reais para sua implementação (Longarezi, 2019b).

Toda a produção teórica do sistema está orientada ao desenvolvimento do pensamento teórico, fundamentando-se na THC da Atividade de Estudo e em teorias auxiliares: do diagnóstico, da generalização, do pensamento teórico e outras; todas interligadas à TAE — o núcleo teórico. O sistema promove o pensamento teórico dos estudantes através de um processo colaborativo com professores e colegas com a finalidade de alcançar-se a autonomia do saber tornando o aluno sujeito de sua aprendizagem e professor de si (Longarezi, 2020b).

Ao lado dos sistemas Elkonin-Davidov-Repkin e Zankoviano, o sistema Galperin-Talízina é uma das três concepções didáticas mais significativas estabelecidas na União Soviética da segunda metade da década de 1950. Esse sistema baseia-se em fundamentos que consideram a condicionalidade histórica, cultural e social do desenvolvimento psíquico, a unidade entre atividade e psique, a inter-relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, além da teoria da assimilação e da atividade principal, formuladas por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e Sergei Leonidovich Rubinstein³⁶ (Puentes, 2021; Puentes; Longarezi, 2013; Puentes, 2017).

Os trabalhos experimentais de P. Ya. Galperin,³⁷ N. F. Talízina³⁸ e seus colaboradores centraram-se na investigação das condições necessárias para a formação de conceitos científicos e ações mentais, a começar das ações externas e, progressivamente, internalizando-as em etapas sucessivas. Essas etapas, conhecidas como Base Orientadora da Aprendizagem, incluem as fases motivacional, material ou materializada, linguagem verbal externa, linguagem verbal interna e mental. Esse conjunto de estudos levou ao desenvolvimento da teoria da formação por etapas das

³⁶ Sergei Leonidovich Rubinstein foi psicólogo e filósofo e um dos fundadores da tradição marxista na psicologia soviética. Nasceu em Odessa, no dia 18 de junho de 1889, e faleceu em 11 de janeiro de 1960, em Moscou (Araújo, 2013).

³⁷ Piotr Ya. Galperin foi psicólogo e médico; nasceu em Tambov, mas em 1944 se estabeleceu na cidade de Moscou, onde viveu até sua morte, em 25 de março de 1988 (Longarezi; Puentes, 2021).

³⁸ Nina Fiodorovna Talízina, psicóloga, nasceu em Luchinskoye, em 28 de dezembro de 1923; aos 23 anos de idade foi morar em Moscou e aí faleceu, a 6 de janeiro de 2018 (Longarezi; Puentes, 2021).

ações mentais e dos conceitos, além de um método experimental de investigação (Longarezi; Puentes, 2021).

Apesar de nem sempre ter sido reconhecido como sistema didático no Brasil, análises recentes de Puentes e Longarezi (2020) e registros de documentos soviéticos demonstram que o trabalho de Galperin e Talízina já era visto como tal. Esse sistema, importante para a teoria da psicologia da atividade, enfatiza a origem e formação dos processos mentais, analisando o caráter ativo do objeto da psicologia, a natureza histórico-social da psique humana e a unidade das formas externas e internas (Longarezi, 2020b). Em suma, o sistema Galperin-Talízina foca no desenvolvimento dos processos intelectuais e cognitivos dos alunos e na interiorização de conceitos, oferecendo uma abordagem estruturada à formação de ações mentais e conceitos científicos e destacando a importância da interação da atividade prática com processos psíquicos no desenvolvimento.

O sistema didático zankoviano, concebido por L. V. Zankov³⁹ e grupos interdisciplinares em escolas soviéticas, concentra-se nos fatores de aprendizagem que impactam no desenvolvimento infantil. Especialista em defectologia, memória e psicologia pedagógica, esse psicólogo conduziu experimentos para estabelecer condições essenciais à aprendizagem desenvolvimental. O sistema é um dos três mais difundidos globalmente, junto com os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin e Galperin-Talízina, embora menos conhecido na América Latina e Brasil (Longarezi, 2023b).

Desenvolvido entre as décadas de 1950 e 1970, o sistema de L. V. Zankov foi baseado em princípios didáticos elaborados em colaboração com professores, metodólogos e psicólogos, sobretudo em seu laboratório. O pesquisador focou em crianças com deficiência, especialmente aquelas com retardo mental, realizando experimentos que mostraram como uma aprendizagem adequada pode influenciar positivamente o desenvolvimento delas e destacando a importância das características específicas do desenvolvimento infantil e suas capacidades compensatórias.

Os estudos de L. V. Zankov revelaram que, apesar das diferenças, o desenvolvimento de crianças com deficiência segue uma sequência de estágios

³⁹ Leonid Vladimirovich Zankov nasceu em 23 de abril de 1901, em Varsóvia, Polônia, e faleceu em 27 de novembro de 1977, em Moscou. Foi psicólogo e defectologista membro do círculo de Vigotski e um importante administrador de pesquisas científicas na União Soviética (Aquino, 2013).

semelhante à das demais. Ele criticou o modelo educacional que replicava programas de escolas regulares em escolas especiais e defendeu a necessidade de abordagens pedagógicas específicas para crianças com deficiência. O sistema Zankov valoriza o conhecimento científico como base para o desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo o desenvolvimento do pensamento, habilidades reguladoras da vontade, processos mental-cognitivos, sentimentos e valores morais. Seus princípios incluem a multilateralidade (desenvolvimento psíquico), o caráter do processo (desenvolvimento de conceitos em níveis), colisões (interação de conceitos científicos gerando emoções) e variabilidade (diversificação de tarefas e ações).

Os três principais sistemas didáticos desenvolvidos no contexto da psicologia histórico-cultural da atividade, embora fundamentados em princípios comuns, apresentam aspectos distintos que delineiam perspectivas próprias: o sistema Elkonin-Davidov-Repkin resultou na TAE, o sistema Galperin-Talízina produziu uma teoria da formação de ações mentais por etapas, e o sistema Zankov desenvolveu um método de *obutchénie* que promove o desenvolvimento integrado de coração, mente e mãos (Longarezi, 2019b).

Longarezi (2020b) alerta, porém, que a análise das especificidades dos sistemas permite afirmar que, apesar de suas diferenças, todos estão estruturados para promoverem o desenvolvimento intelectual do estudante; e não são capazes de influenciar globalmente outras dimensões do desenvolvimento humano além das funções psíquicas vinculadas ao intelecto.

Os sistemas, portanto, abordam essencialmente o desenvolvimento do pensamento teórico em detrimento do desenvolvimento integral humano; o qual não é alcançado exclusivamente por meio de procedimentos didáticos organizados. E, por serem os sistemas didáticos desenvolvimentais mais importantes, convém compreender mais de seus fundamentos: a THC

2.2.2 *Considerações sobre teorias histórico-culturais*

A THC tem como objetivo explicar a formação histórica e social do desenvolvimento psíquico humano. Analisa o processo de apropriação da cultura por meio da interação entre o sujeito e a sociedade. Originada em teses, estudos e pesquisas de L. S. Vigotski, deu origem a concepções fundamentadas em bases teóricas e

metodológicas comuns. Dentre as principais correntes derivadas, sobrepõem-se as teorias baseadas em L. S. Vigotski: a Teoria da Atividade, que emergiu de discussões e estudos realizados pelo grupo de Kharkiv nos anos iniciais da década de 1930 e foi sistematizada por A. N. Leontiev (1903–79) e S. L. Rubinstein (1889–1960), além dos coletivos que trabalharam com eles. Citem-se ainda os aportes teóricos acerca do desenvolvimento da personalidade produzidos no contexto da antiga União Soviética e elaborados pelos grupos⁴⁰ que trabalharam com Lídia I. Bozhovich, como também os estudos de Alexander Konstantinovich Dusavitsky, 1928–2012;⁴¹ e a Teoria da Subjetividade, originada em Cuba e difundida para a América Latina pelos psicólogos González Rey (1949–2019) e Mitjáns Martínez; a terceira geração da Teoria da Atividade, proposta pelo pesquisador finlandês Yrjö Engeström; a psicologia macrocultural, desenvolvida pelo psicólogo cultural americano Carl Ratner; o ensino e aprendizado radical-local, perspectiva cultural e de atividade proposta pelo psicólogo inglês Seth Chaiklin; e a abordagem clínica da atividade, proposta pelo francês Yves Clot, dentre outras (Longarezi, 2020a; 2023a).

Baseadas na perspectiva de L. S. Vigotski, surgem, portanto, uma psicologia histórico-cultural da atividade, uma psicologia histórico-cultural da personalidade e uma psicologia histórico-cultural da subjetividade (Longarezi, 2019a; Puentes, 2017; Puentes; Longarezi, 2017a, 2017b). Antes de serem abordadas, vale explicar o conceito de atividade segundo V. V. Repkin (2014).

Foi originado pelos psicólogos diretamente de Karl Marx, o qual, por sua vez, o incorporou da filosofia alemã. Introduzida, de início, por filósofos alemães do fim do século XVIII e do começo do século XIX, a categoria *atividade* alcançou sua apresentação mais abrangente no sistema filosófico de Hegel. O autor afirma que essa categoria representa uma das maiores conquistas ciências humanas e da filosofia. “A ideia da atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana foi adotada também por Marx” (Repkin, 2014, p. 85). que explica:

⁴⁰ Destacam-se os colaboradores de Lídia I. Bozhovich: Natalia Grigorievna Morozova, (1906–89), B. G. Ananiev (1907–72), B. F. Lomov (1927–89), Liya Solomonovna Slavina (1906–88), L. I. Aidarova, A. V. Zaporozhets e Roza Evgenievna Levina.

⁴¹ Ver mais em Asbahr e Longarezi (2022) e em Longarezi (2024).

Uma das ideias mais valiosas e importantes no marxismo é a ideia da atividade como a base de toda a vida humana [...]. Nossos psicólogos emprestaram essa categoria de atividade do marxismo no começo da década de 1920, quando houve a necessidade de enfrentar a crise da psicologia. Uma sucessão de psicólogos proeminentes aderiu ao marxismo na época. O maior psicólogo das décadas de 1920 e 1930, Lev Vygotsky, chegou perto da ideia de atividade, embora ele não tenha trabalhado diretamente em sua elaboração. [...]. No início da década de 1930 e durante os anos 1940 e 1950, a abordagem da atividade foi desenvolvida por Aleksei Leontiev e seu grupo e construída sobre o trabalho de Vygotsky. Os membros desse grupo foram Daniil El'konin e, mais tarde, Vasilii Davydov, Petr Gal'perin e Aleksandr Zaporozhets. Por outro lado, independentemente da escola de Vygotsky-Leontiev, a ideia de atividade na psicologia foi desenvolvida por Sergei Rubinstein. Ambas as linhas de pesquisa comprovaram que a abordagem é extraordinariamente fecunda e levou à solução de uma série de grandes problemas (Repkin, 2014, p. 84).

Segundo o autor, a categoria de atividade era empregada exclusivamente como princípio explicativo utilizado para esclarecerem-se fenômenos psicológicos, processos e outros aspectos relacionados. V. V. Repkin (2014) diz que a compreensão limitada da atividade pelos psicólogos restringia a capacidade de estudar-se a psique, especialmente o desenvolvimento dos processos psicológicos: pensamento, memória, atenção e imaginação. A pesquisa clássica de Anatolii Smirnov e Aleksei Leontiev, assim como as obras de Petr Zinchenko sobre memória/lembrança espontânea, demonstrou a interconexão da memória com a atividade, destacando a ausência de concepções concretas sobre a atividade limitava, além das possibilidades de estudo da psique, as intervenções pedagógicas e médicas nesses processos. “Por isso, foram, naturalmente, as necessidades e tarefas da própria psicologia que orientaram a transição para o estudo da atividade” (Repkin, 2014, p. 86).

Após a explicação sintética da origem do estudo da atividade, é preciso dizer que é no âmbito da psicologia histórico-cultural da atividade que foram produzidos os sistemas didáticos (Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov) (Puentes; Longarezi, 2015; 2019a). Esses trabalhos, em seu conjunto, têm revelado uma perspectiva desenvolvimental. É nesse contexto que a Didática Desenvolvimental, mencionada de início por V. V. Davidov (1988), tem sido recentemente designada por estudiosos como desenvolve, ⁴² desenvolvedora ou voltada ao desenvolvimento. Essa

⁴² Repkin (2019) utiliza o termo desenvolve ao referir-se à abordagem educativa de Elkonin-Davidov, muitas vezes nominada como educação desenvolve: “[...] o problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolve”. Para o autor, a educação desenvolve é o desenvolvimento do sujeito:

perspectiva pode ser contextualizada dentro da Teoria da Atividade, que leva alguns pesquisadores a denominá-la Didática Desenvolvimental da Atividade (Puentes; Longarezi, 2017a; 2017b).

Com efeito, Libâneo (2004) afirma que os fundamentos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos advindos da THC fundamentam a teoria da qual surge a tendência da Didática Desenvolvimental da Atividade, inspirada na obra de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev.

A Teoria Histórico-cultural da Atividade, desenvolvida inicialmente por Leontiev, Rubinstein e Luria, é geralmente considerada uma continuidade da escola histórico-cultural iniciada por Vygotsky. Segundo Leontiev, “a ideia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos primeiros trabalhos de L. S. Vygotsky” (1983, p. 82). O conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Conforme Vygotsky, o surgimento da consciência está relacionado com a atividade prática humana, a consciência é um aspecto da atividade laboral (Libâneo, 2004, p. 3).

Na psicologia soviética, o conceito de Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem fundamentada na tese marxista da condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico da criança. Esse conceito se formou de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética: o da unidade da psique e da atividade (S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev), no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e outros). Presume-se que os elementos fundamentais da TAE possam ser empregados não apenas no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, mas também em outros diversos segmentos da educação pública, tais como na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, nas instituições de ensino superior e outros (Davidov; Márkova, 2019).

ocorre “[...] quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um autoprofessor, um professor de si mesmo”. Além disso, “Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo”.

Segundo Elkonin (1989), a educação é essencial à humanização, pois forma e desenvolve a personalidade e a inteligência. Ao introduzir conceitos científicos e formar o pensamento teórico, a educação escolar desempenha papel central nesse processo. Assim, melhorias no sistema educacional dependem da capacidade dos profissionais de reorganizá-lo para promover o desenvolvimento máximo dos alunos; o que, na perspectiva histórico-cultural, requer organizar a aprendizagem como Atividade de Estudo.⁴³ Esta, portanto é a teoria central do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Neste estudo, o termo Atividade de Estudo é compreendido com base em Longarezi e Puentes (2017 a,b), ou seja, como expressão da unidade constitutiva da atividade docente que inclui tanto o trabalho didático do professor quanto o de autotransformação dos alunos. Ambas as dimensões não são vistas como atividades independentes que se unem em algum momento e lugar do processo. “O termo unidade no conceito de Atividade de Estudo faz referência àquilo que é indivisível, único e singular desde sua gênese” (Puentes, 2018, p. 3).

Tais considerações ensejam destacar a perspectiva de Davidov (1988, p. 165), para quem a Atividade de Estudo dos alunos é estruturada em conformidade com o método de apresentação dos conhecimentos científicos e seguindo o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos estudantes, durante o processo de estudo, assemelha-se ao raciocínio dos cientistas que comunicam os resultados de suas investigações por meio das “[...] abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto.”

Conforme Puentes (2023a), o conceito de Atividade de Estudo surgiu na psicologia histórico-cultural nas décadas de 1940 e 1950. Foi abordado por autores como S. L. Rubinstein (1946), A. N. Leontiev (1947), Lída I. Bozhovich e L. S. Slavina (1951a e b), dentre outros. “Entretanto, a consolidação das bases e pressupostos da Atividade de Estudo foi realizada pelos integrantes do sistema psicológico e didático Elkonin-Davidov-Repkin” (Puentes, 2023b, p. 330). De fato, Puentes (2023b), esclarece que a TAE e o sistema psicológico didático e desenvolvimental Elkonin-Davidov-

⁴³ Quando se diz Atividade de Estudo, a referência é ao termo russo учебной деятельности, empregado para designar essa teoria. A palavra учебной deriva do verbo учить, que significa estudar; enquanto деятельности representa atividade. Segundo Puentes e Longarezi (2017a), a transliteração exata para o português poderia ser atividade de estudo; e desse modo tem sido traduzido na maior parte das vezes.

Repkin surgiram, desenvolveram-se e consolidaram-se de maneira simultânea no âmbito da psicologia histórico-cultural da atividade na União Soviética, entre a segunda metade da década de 1950 e o fim da década de 1990.⁴⁴ Esse processo ocorreu como parte da reestruturação do sistema escolar, da sociedade e das instituições nacionais no país, após o falecimento de J. Stalin (1953), de impacto drástico e profundo na psicologia, a pedagogia e a didática.

Puentes (2023a) pontua, com base em V. V. Davidov e A. K. Márkova (2021), que os princípios fundamentais da TAE, do sistema e da concepção, são fundamentados em quatro premissas teóricas marxistas centrais adotadas pela psicologia durante o período soviético: a influência histórico-social no desenvolvimento psíquico da criança; a abordagem de L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein sobre o papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento humano; os princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, especialmente o princípio da unidade da psique e da atividade (S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev), desenvolvido no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev); enfim, a teoria da formação progressiva das ações mentais e dos tipos de aprendizagem propostos por P. Ya. Galperin e N. F. Talízina.

Para V. V. Repkin e Natalia Vladimirovna Repkina (2019, p. 36), na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental, o ponto inicial para a Atividade de Estudo é a elaboração de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno. Essa formulação tem como base a necessidade de esclarecer o modo de ação anteriormente aprendido. O aluno é concebido não apenas como alguém capaz de resolver autonomamente a tarefa de estudo estabelecida, com ou sem auxílio do professor, mas também como “fonte de atividade voltada para sua autotransformação”.

⁴⁴ Longarezi (2022), em sua pesquisa sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a AE na Alemanha Oriental, examinou as contribuições do grupo de Berlim. A autora investigou a integração da Psicologia Histórico-Cultural e da AE na Alemanha Oriental, conduzindo uma síntese de estudos teóricos e documentais sobre a produção, método experimental e interpretações na Alemanha Oriental. O foco recaiu nas contribuições do pedagogo e psicólogo Joaquim Lompscher (1932–2005), nascido em Chemnitz e falecido em Berlim. Os estudos de Lompscher evidenciaram resistências na introdução da Psicologia Histórico-Cultural e da AE na República Democrática Alemã. O grupo de Berlim desenvolveu interpretações específicas acerca da constituição humana, estudo, atividade e seus componentes, além do papel do sujeito na atividade. A extensão dos estudos experimentais na Alemanha representou uma significativa contribuição para a construção da TAE, tanto por seu potencial de continuidade quanto pelas interpretações desenvolvidas.

Com efeito, os autores ressaltam que, no processo de tornar-se sujeito da Atividade de Estudo, a criança atravessa dois estágios de desenvolvimento: no primeiro, ela assume o papel de executor de ações práticas, caracterizadas pelo emprego de normas rígidas — observa-se um desenvolvimento intensivo da consciência cultural; no segundo — o “domínio de novos modos de ação” —, a ênfase se desloca da aquisição de novas habilidades para a transformação da compreensão do indivíduo, que passa a se perceber como sujeito. Esse estágio envolve a compreensão da essência de sistemas naturais e sociais, bem como as possibilidades de atividade. No último estágio, os alunos têm a oportunidade de participar de atividades criativas e, assim, contribuir para o desenvolvimento como pessoa criativa (Repkin; Repkina, 2019).

[Eis por que] A Atividade de Estudo não pode ser compreendida somente como uma forma de dinamismo do indivíduo. A sua natureza social autêntica consiste em que ela é uma forma de colaboração da criança e do adulto, caracterizada pela existência de uma meta comum, pela divisão e cooperação das funções no processo de alcance dessa meta. Obviamente, o caráter e as formas da colaboração não permanecem constantes, porém essa está sempre presente na Atividade de Estudo constituindo sua principal característica (Repkin, 1976, p. 296).

Neste enfoque da TAE, cabe citar por fim a pesquisadora Paula A. P. Amorim (2020), que considera essa teoria como construto teórico em evolução constante, abordagem em aberto que demanda aprofundamento teórico e aprimoramento de suas aplicações práticas. Merece relevo, segundo a autora, que um elemento dessa teoria — que tem recebido destaque em pesquisas recentes, inclusive no contexto brasileiro, por meio dos estudos conduzidos por González Rey na área da psicologia e Puentes na área da didática — é a consideração do papel do sujeito no contexto da aprendizagem desenvolvimental e a viabilidade de implementar-se em ambiente escolar uma didática da subjetividade.

Puentes e Longarezi (2021) destacam que os princípios da Teoria da Subjetividade de González Rey começaram a ser difundidos no Brasil com a publicação simultânea, em 1997, de *Epistemología cualitativa y subjetividad*, em português e espanhol. A teoria ganhou maior visibilidade no Brasil com a publicação de *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*, de 2002, e foi significativamente impulsionada pelo primeiro Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade, em 2017, onde o autor esteve presente. A expansão continuou com a

publicação de *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica e Subjetividade: teoria, epistemologia e método*, em parceria com Mitjáns Martínez, de 2017. Tendo em vista esse histórico, convém apresentar seu conceito de subjetividade.

A subjetividade, em sua definição cultural-histórica, aparece como qualidade dos processos humanos nas condições da cultura. Nesse sentido, trata-se sempre de fenômeno historicamente situado. Portanto, definida a partir do caráter simbólico emocional da experiência humana, a subjetividade vai além da compreensão intrapsíquica, íntima e individual à qual o termo ficou associado na Modernidade. Longe de ser atributo intrínseco à mente humana, a subjetividade representa uma qualidade específica dos processos humanos presente em todos os processos e atividades humanas, desde o corpo, até as mais diversas formas de práticas e instituições sociais. Um dos valores heurísticos dessa definição de subjetividade para a psicologia e para as ciências humanas de forma geral é que ela acrescenta qualidade presente em todos os processos humanos e que, por longo tempo, foi excluída das tendências hegemônicas das ciências humanas: a produção simbólico-emocional humana sobre o mundo vivido (González Rey, 2015, p. 15).

Portanto, a subjetividade constitui o objeto de estudo principal pesquisado por González Rey (2004), quem a compreende como macroconceito que abrange os processos e as formas complexos de organização psíquica envolvidos na criação de significados subjetivos. Para o autor, a subjetividade é gerada de sistemas simbólicos e emoções que se expressam de forma diferenciada, “[...] refletindo o encontro entre narrativas únicas de entidades sociais e sujeitos individuais, entrelaçadas com contextos sociais e culturais de múltiplas dimensões” (González Rey, 2004, p. 137).

Evidencia-se que essa abordagem epistemológica reconhece que a palavra subjetividade, embora historicamente carregue uma “conotação metafísica, racionalista e individualista” no âmbito do pensamento psicológico e filosófico ocidental, oferece uma alternativa significativa para compreenderem-se processos de natureza singular. Sua definição incorpora a qualidade do sujeito que os engendra, uma qualidade que transcende a mera expressão racional, daí ser delineada, também, por uma expressão simbólico-emocional. Esta última “[...] caracteriza a produção psíquica nos diversos domínios e esferas da vida humana” (González Rey, 2007, p. 129). Convém aqui o que dizem Goulart e Patiño Torres (2016, p. 17):

[...] para compreender o prolífico e paradoxal pensamento de Vigotsky [...] González Rey nos ensina que a genialidade de um autor não se expressa por uma obra plenamente congruente e acabada, mas pelas possibilidades de abertura para novos campos de inteligibilidade que ele deixa, antes inimagináveis. Desse modo, a compreensão pertinente de um autor clássico não consiste em se limitar a ele, mas precisamente permanecer no mesmo fluxo criativo que caracteriza tanto o autor clássico estudado, como a riqueza da obra por ele deixada. Nessa perspectiva, não há melhor forma de reverenciar um mestre que expandindo seu pensamento para outros caminhos e aventuras.

Elias C. de Souza e José Fernando P. Torres (2019) apresentam a Teoria da Subjetividade como abordagem que busca compreender os significados e as configurações subjetivas nos processos psicológicos humanos em contextos sociais. Esse enfoque diferencia-se das perspectivas teóricas predominantes ao introduzir o conceito de subjetividade, que transcende dicotomias históricas: indivíduo–sociedade; intelectual–emocional; interno–externo etc. A teoria reconceitualiza a psique humana, reconhecendo sua natureza gerativa dentro da trama cultural em que indivíduos e grupos estão inseridos. Segundo os autores, a teoria de González Rey oferece oportunidades para novos modelos de entendimento dos processos de subjetivação das atividades humanas.

Naíma Chaves (2019) aprofundou o conceito de subjetividade de González Rey com uma abordagem cultural-histórica; e concluiu que ele explora a inter-relação entre subjetividade e personalidade, em que esta é uma fonte dinâmica de sentidos subjetivos no contexto da ação, sem ser um fator determinante do comportamento humano, como pensa o teórico. Segundo a pesquisadora, ele revisou a obra de Vigotski e redefiniu o conceito de “sentido psicológico” como “sentido da palavra”, movendo seu foco da personalidade para a subjetividade; mais que isso, defende a mudança epistemológica e metodológica para reconceituar-se o fenômeno psíquico com uma ontologia própria, orientada por uma realidade sistêmica, dialética e dialógica (Chaves, 2019).

Por fim, é necessário destacar que a Teoria da Subjetividade fundamenta-se nos princípios do pensamento de L. S. Vigotski e rejeita as proposições de A. N. Leontiev relacionadas com a teoria da atividade, assimilação e interiorização; por isso, aproxima-se mais das obras de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que defendem a concepção da psique como ativa e geradora e enfatizam a unidade entre aspectos cognitivos e afetivos (Puentes; Amorim; Cardoso, 2019).

Nesse sentido, dado o foco da pesquisa nos termos desenvolvimentais à luz de Lídia I. Bozhovich, convém refletir sobre as relações entre THC e personalidade — os pressupostos teóricos. Dito de outro modo, cabe tratar das contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv ao conceito de personalidade, ainda que de forma introdutória.

2.3 A personalidade na perspectiva histórico-cultural

A temática da personalidade foi alvo de estudo de psicólogos soviéticos⁴⁵ que trabalharam de forma simultânea ou não a L. S. Vigotski; dentre eles, está S. L. Rubinstein (1973),⁴⁶ para quem a personalidade constitui a base fundamental do estudo do psiquismo. Em tal concepção, os processos psíquicos considerados coletivamente compõem o conteúdo da personalidade e sua diversidade enriquece a vida interna da personalidade. Destacam-se a interdependência e inseparabilidade das características e dos processos psíquicos da personalidade, em que as características desempenham papel determinante no desenvolvimento dos processos psíquicos. Por exemplo, sensações e percepções são influenciadas não apenas pela atividade de receptores isolados, mas também pelas características pessoais como receptividade e impressionabilidade. Reciprocamente, os processos psíquicos estão intrinsecamente ligados às características da personalidade ao desempenharem suas funções na vida e nas atividades do indivíduo.

Para S. L. Rubinstein (1973), em seu sentido manifesto e específico, personalidade se refere a um indivíduo que adota uma atitude consciente ante a vida e desenvolve uma ideologia através de um esforço deliberado. Tem uma identidade própria e distintiva. Destaca-se pela impressão que causa nos outros e diferencia-se conscientemente de seu ambiente. Nas suas manifestações mais evoluídas, isso implica certa independência de pensamento, liberdade de sentimentos triviais, força de vontade, introspecção e um ímpeto interno.

⁴⁵ Torna-se importante esclarecer que Lídia I. Bozhovich e S. L. Rubinstein produziram suas teorias da personalidade em um período histórico anterior à discussão no interior do sistema psicológico-didático desenvolvimental soviético Elkonin-Davidov-Repkin, pelos seus grupos de Moscou e Kharkiv.

⁴⁶ A pesquisadora Elaine S. Araújo (2013) destaca que S. L. Rubinstein defendia a necessidade de a psicologia servir à educação das novas gerações, ressaltando a interdependência entre o conhecimento psicológico e o processo de ensino; que integrava conceitos de psicologia, filosofia, fisiologia da atividade nervosa, ética e educação, revelando leis gerais da formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática humana. Suas pesquisas abordaram temas como personalidade, cognição e consciência, consolidando sua posição como um pioneiro na formulação da Teoria da Atividade.

Encontra-se também em qualquer personalidade algo destacada uma certa elevação sobre a realidade, mas a qual leva precisamente a uma maior penetração nela. A profundidade e a riqueza da personalidade têm também como condição a profundidade e a riqueza das suas relações com o mundo e com os outros indivíduos; a interrupção destas relações e o auto-isolamento fazem-na empobrecer. Mas a personalidade não é um ser que tenha nascido simplesmente num ambiente; a personalidade é apenas um indivíduo capaz de se desprender do seu ambiente para novamente se tornar a relacionar com ele e selecionar cuidadosamente o que se refere de forma determinada ao seu ambiente, estabelecendo esta sua relação ou referência tão conscientemente que ela se manifesta ou aparece com todo o seu ser (Rubinstein, 1973, p. 126).

Araújo (2013) destaca, na análise das ideias de S. L. Rubinstein sobre a personalidade, a visão histórica defendida: a formação da personalidade através da interação entre condições internas e influências externas. A autora enfatiza os princípios educativos propostos para orientar a prática pedagógica. O primeiro princípio enfoca a educação do caráter, afirmando que o trabalho educativo deve direcionar-se à formação do caráter, considerado uma característica essencial do ser humano e influenciado por atividades como o trabalho, o estudo e o jogo (o lúdico). O segundo princípio sublinha a importância do desenvolvimento das funções psicológicas no processo pedagógico, visto tal qual premissa e produto da aprendizagem. O terceiro princípio aborda a educação dos sentimentos, reconhecendo que a Atividade de Estudo está impregnada de emoções e que o ensino promove desenvolvimento intelectual e emocional. O quarto princípio destaca a função do ensino, enfatizando que o processo formativo deve basear-se nas preferências das crianças a fim de contribuir para a formação desses interesses na condição de objetivo central do trabalho pedagógico.⁴⁷

Em relação à TAE, é preciso perscrutar a forma com que o conceito de personalidade foi considerado na escola de Moscou — D. B. Elkonin e V. V. Davidov — e na de Kharkiv — V. V. Repkin e A. K. Dusavitskii. Para elucidar a compreensão que esses autores tinham da temática, este trabalho ressalta, num primeiro momento, o pensamento de Davidov (2019[1996]), depois o de Dusavitskii⁴⁸ (2019). V. V. Davidov

⁴⁷ Em que pesem as considerações sobre a personalidade em S. L. Rubinstein, considera-se que outros russos e outros autores elaboraram abordagens notáveis. Por exemplo, González Rey também tem estudos sobre a Teoria da Personalidade, posteriormente é que ele criou a sua Teoria da Subjetividade. Porém, é preciso esclarecer que neste trabalho não vai se estabelecer conexões sobre aproximações e distanciamentos do conceito de personalidade entre os seguidores de L. S. Vigotski e seu grupo. Fica para outros pesquisadores o desafio.

⁴⁸ A. K. Dusavitskii nasceu na Ucrânia e ingressou no grupo em 1969, dada sua responsabilidade de dirigir um documentário sobre os experimentos de aprendizagem desenvolvimental realizados na escola

(2019[1996]), em seus estudos sobre a Atividade de Estudo, destaca a inter-relação da formação dela com o desenvolvimento da personalidade do aluno. No contexto da psicologia à época, a ênfase recaía na relação personalidade–sujeito.

Mas a base psicológica da personalidade, em nossa opinião, é o sujeito da atividade; e sem uma compreensão clara do sujeito da atividade seria difícil discutir sobre a personalidade. Há várias interpretações do conceito de “personalidade” na psicologia. Para nós, a “personalidade” é o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade. Por isso, os conceitos de “personalidade” e “criatividade” são inseparáveis (Davidov, 2019[1996], p. 282).

O autor explica que a Atividade de Estudo, intrinsecamente, incorpora um contexto criativo. Dessa forma, durante a sua execução sistemática, o sujeito incorpora as características da personalidade. Contudo, é essencial realizar uma pesquisa específica para identificarem-se quais são essas características e em que nível estão sendo adquiridas. Isso desafia a compreensão da relação entre a formação da Atividade de Estudo no aluno e o desenvolvimento de sua personalidade.

Na escola de Moscou, o realce na Atividade de Estudo ocorreu na dimensão cognitiva da aprendizagem desenvolvimental e na investigação acerca da formação do conceito científico e das ações mentais como seu produto (Asbahr; Longarezi, 2022). Mas, em geral, os moscovitas não protagonizaram estudos sobre a personalidade em tal contexto teórico.

No tocante ao enfoque do grupo de Moscou, que predomina nos estudos realizados no Ocidente, inclusive no Brasil, há uma tradição na compreensão de que a AE encontra sua realização no desenvolvimento do pensamento teórico, com uma perspectiva mais intelectualista da formação e do desenvolvimento do estudante em idade escolar, ficando o sujeito e a personalidade secundarizados (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 2).

Igualmente, Puentes (2019b e c) concluiu que o grupo de Moscou raramente se dedicou ao estudo da personalidade na Atividade de Estudo, ou seja, a concepção de sujeito foi pouco desenvolvida.

Portanto, vê-se que a personalidade não constituiu objeto das pesquisas experimentais na escola de Moscou; a pesquisa experimental e teórica se concentrou na formação e desenvolvimento do pensamento. Embora esses estudos tenham indicado a

n. 17. Iniciou seu trabalho com o grupo de pesquisa impressionado pelos resultados educacionais observados e focou suas investigações na formação da personalidade (Asbahr; Longarezi, 2022).

relevância do sujeito e de sua formação integral, a personalidade não foi o foco principal das investigações dessa escola. A escola de Moscou avançou nas pesquisas da “[...] formação do conceito científico e das ações mentais como produto da AE, enfocando a dimensão cognitiva da aprendizagem desenvolvimental” (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 21). Já o grupo da escola de Kharkiv “[...] assume o sujeito e a personalidade como premissas e finalidades da Atividade de Estudo [...]” e propiciam contribuições importantíssimas para a estrutura e o objetivo dessa atividade “[...] tendo em vista levar o aluno da condição de ‘executor’ da tarefa de estudo colocada pelo professor à condição de sujeito que pensa e coloca para si próprio a tarefa” — como dizem Asbahr e Longarezi (2022, p. 2). Explicam ainda que, no grupo de Kharkiv, “[...] o sujeito assume lugar de centralidade, tendo na formação e desenvolvimento da personalidade seu foco e direção”; trata da Atividade de Estudo como “[...] uma forma especial de atividade da personalidade, ampliando e modificando radicalmente o conteúdo, objetivo e estrutura da AE” (Longarezi, 2022).

A. K. Dusavitskii (2019), em seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade, destaca que a aprendizagem desenvolvimental influencia significativamente esse desenvolvimento. Aponta que, segundo alguns estudiosos da filosofia e psicologia da educação, o cultivo da personalidade é um processo social complexo que vai além da escola, pois envolve a família, a mídia e o ambiente. Critica a utilização da palavra ambiente como conceito vago, que permite ao sistema educacional evitar a responsabilidade pela educação da personalidade do aluno. Apresenta ainda críticas incisivas aos estudos sobre personalidade de sua época. Argumenta que o próprio conceito era controverso, ou seja, muitas vezes confundido com o de indivíduo; o que resultava na falta de distinção da função especial da personalidade na psique. Ante a confusão, a estrutura particular da personalidade e as qualidades sistêmicas que possibilitam sua função reguladora na psique não era adequadamente percebida ou investigada. A maioria dos estudos sobre desenvolvimento da personalidade era sincrônica e se concentrava no desenvolvimento do indivíduo isolado; diga-se, desconsiderava a situação social do desenvolvimento, que perdeu seu significado psicológico ao ser analisada apenas no contexto da socialização individual.

A influência da comunidade no desenvolvimento do indivíduo era um fator meramente complementar, e não essencial. Psicólogos, em geral, limitavam-se à pesquisa sobre o desenvolvimento de um grupo etário específico, e esse foco de investigação tornava impossível para eles entender a lógica geral do desenvolvimento da personalidade da criança. Além disso, o desenvolvimento da personalidade não era examinado como um processo específico, mas se igualava ao desenvolvimento psicológico geral (Dusavitskii, 2019, p. 271).

A. K. Dusavitskii (2019) enfatiza a falta de dados na psicologia do desenvolvimento sobre como modalidades diversas de ensino influenciam a formação da personalidade. Por tradição, o desenvolvimento relacionado com a idade era descrito com base em pesquisas que assumiam o modo tradicional de ensino, vale dizer, desconsiderava teorias estrangeiras por serem vistas tais quais burguesas e errôneas. Ele reconhece a necessidade de uma análise filosófica e psicológica cuidadosa das teorias e de uma investigação aprofundada da prática de pesquisa sobre a personalidade na União Soviética e no exterior para concretizar a aprendizagem desenvolvimental.

Dusavitskii (2019) destaca a contribuição de Lídia I. Bozhovich, que levantou duas questões importantes: a conexão entre o desenvolvimento do pensamento teórico no sistema de aprendizagem desenvolvimental e o desenvolvimento da personalidade — se é possível formar uma personalidade em “condições restritas da sala de aula”, contrastando-se com a diversidade das práticas sociais. A metáfora do tubo de ensaio usada pela teórica apontaria a preocupação de que essas condições restritas podem criar jovens conformistas, em vez de personalidades livres.

As ideias de Dusavitskii (2019) e os resultados do estudo sobre o desenvolvimento da personalidade num experimento genético modelador revelam que os princípios da TAE e da aprendizagem desenvolvimental oferecem uma lógica de desenvolvimento da personalidade infantil distinta da abordagem tradicional. Enfatiza a importância do que são, no Brasil, os anos do Ensino Fundamental na formação da estrutura da personalidade, o que contraria a ideia de que esse processo ocorre apenas na adolescência. Além disso, a comunidade de estudo é vista como essencial ao autodesenvolvimento da personalidade: proporciona um microambiente favorável ao desenvolvimento e à reflexividade, seguindo as leis gerais de desenvolvimento de grupos.

Com efeito, a temática da personalidade tem sido abordada por pesquisadores brasileiros, incluindo Leandro Souza (2019). Ele investiga a inter-relação entre personalidade, psique e atividade e suas implicações educacionais. Centra sua análise na constituição humana, especialmente nos processos de formação e desenvolvimento da personalidade e em como esses processos implicam possibilidades de condicionamento ontogenético. Enfatiza a importância das atividades formativas para se favorecer uma constituição humana universal e harmoniosamente desenvolvida.

Em seus estudos,⁴⁹ Souza (2021) define a personalidade como expressão da unidade dialética entre psique e atividade e que abrange qualidades fisiológicas, psíquicas, comportamentais e sociais: todas consideradas em sua historicidade e dialeticidade. Argumenta que a constituição humana depende, essencialmente, dessas unidades para formar personalidades universais e harmoniosamente desenvolvidas. Os resultados da pesquisa delinearão fundamentos teóricos para se orientarem práticas educativas visando à sua verificação empírica futura. A intenção foi avançar na instrumentalização didática do fenômeno da constituição humana e na revelação das personalidades múltiplas formadas através da unidade entre a pessoa e a realidade circundante.

Souza (2021) afirma que o pensamento de S. L. Rubinstein oferece contribuições valiosas à educação, sobretudo à constituição humana. Fundamentada nas teorias da atividade e do reflexo e no princípio do determinismo, a análise desse fenômeno permite compreender de que modo a personalidade se desenvolve pela interação da atividade do sujeito com a realidade externa, mediada pelas qualidades psíquicas internas. Para aquele autor, o desenvolvimento integral da personalidade — aspectos cognitivos, emocionais, volitivos e comportamentais — representa a totalidade do sujeito e constitui um direito inalienável de toda a humanidade, que fundamenta a universalidade do desenvolvimento.

Merece relevo o trabalho de Longarezi (2024c) sobre o papel de destaque desempenhado por Kharkiv quanto ao surgimento e à consolidação da psicologia pedagógica materialista histórico-dialética, que se estruturou nos anos 1920. A autora

⁴⁹ Souza (2019) optou pela estruturação investigativa da sua pesquisa na perspectiva do pensamento de S. L. Rubinstein, em torno do problema das contribuições para o campo educacional que o processo de constituição humana pode desvelar.

ressalta que, embora o trabalho inovador e criativo desenvolvido na antiga capital ucraniana não tenha sido amplamente divulgado em comparação com o de Moscou, teve uma relevância significativa para as investigações relacionadas com a abordagem da atividade na psicologia pedagógica em suas perspectivas psicológica e didática. O estudo teórico realizado por Longarezi (2024c) identificou as contribuições acadêmico-científicas em dois períodos: 1930–6, com a fundação da Escola de Psicologia de Kharkiv, e 1963–2024, com o estabelecimento do grupo de Kharkiv. Os resultados do estudo revelam que, no primeiro período, foram formuladas como bases da Teoria Psicológica da Atividade, enquanto no segundo período ocorreu o desenvolvimento da Teoria Pedagógica da Atividade de Estudo. Ambas se fundamentam na relação entre atividade e desenvolvimento e são sustentadas pelos aportes teóricos da teoria da atividade. Foram influenciadas por P. Ya. Galperin e P. I. Zinchenko, com participação direta de Zinchenko e uma forte vinculação com suas ideias. A autora concluiu que a produção científica de Kharkiv desempenhou papel crucial na formação da psicologia histórico-cultural e na formulação da teoria da aprendizagem desenvolvimental.

Como se viu na exposição dos fundamentos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos da psicologia soviética — fulcrais à discussão feita aqui —, o nome de Lídia I. Bozhovich permeia debates distintos, mas aparece de forma discreta; fica mais ou menos encoberta a contribuição mais global dela para o *corpus* teórico comentado até aqui. Ainda falta um saber mais detalhado e reunido, a exemplo do que ocorre com nomes de mais projeção quando se pensa na psicologia soviética. Não por acaso, um dos objetivos da pesquisa subjacente a esta tese supõe a construção de tal saber mais específico; e do que foi possível fazer — dada a escassez documental — chegou-se a um perfil biobibliográfico e dos interesses e objetos de pesquisa de Lídia I. Bozhovich, apresentado a seguir como contextualização útil à compreensão dos conceitos *obutchénie* e *lichnost'* e das implicações no seu legado teórico.

3 VIDA, OBRA E PENSAMENTO DE LÍDIA ILINITCHNA BOZHOVICH

Sabe-se que os grandes professores, entre seus muitos alunos, sempre deixam para seus descendentes grandes cientistas que, atuando como uma espécie de elo entre o passado e o futuro da ciência, não permitem que o pensamento vivo se apague, desenvolvendo-o, aprofundando-o, às vezes questionando-o ou rejeitando-o, mas sempre incluindo-o na solução dos problemas contemporâneos mais prementes. É assim que se cria a continuidade na ciência. Lídia Ilinichna Bozhovich, aluna de L. S. Vygotsky, tornou-se uma dessas grandes cientistas.

— DAVID I. FELDSTEIN (2001).⁵⁰

Desde os primeiros anos da Revolução de Outubro de 1917, a ciência psicologia recebeu apoio institucional para ajudar a suprir a necessidade de responder a demandas importantes da construção de uma nova sociedade — a soviética. A revolução foi consequência do acirramento de conflitos sociais na Rússia e da incapacidade do governo provisório — instituído em fevereiro de 1917 — de retirar o país da Primeira Guerra Mundial, de distribuir terras aos camponeses e de acabar com a fome que assolava. Shuare (2017) destaca a importância da revolução como um dos maiores acontecimentos do século XX que resultaram em nova organização social e política — a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas — e na qual a psicologia seria ciência privilegiada.⁵¹

A revolução expôs o surgimento de um “novo” objeto da psicologia: o comportamento; a pretensão de reduzir o psiquismo a interpretações materialistas reducionistas diversas, a propostas variadas nas quais se pretendia incorporar postulados do marxismo à psicologia. Em especial, propiciou-se a “[...] envergadura das

⁵⁰ Doutor em Psicologia; professor; membro da Academia Russa de Educação, em Moscou.

⁵¹ Em 1922, iniciou-se o processo de incorporação de quinze repúblicas para se formar a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, vigente por 74 anos. Era o maior país do mundo em extensão territorial. Foi composto por: 1) Rússia, 2) Cazaquistão, 3) Quirguistão, 4) Tadjiquistão, 5) Uzbequistão, 6) Moldávia, 7) Turcomenistão, 8) Armênia, 9) Geórgia, 10) Ucrânia, 11) Azerbaijão, 12) Bielorrússia (ou Belarus), 13) Lituânia, 14) Letônia, 15) Estônia (Geocracia, 2024).

transformações qualitativas, verdadeiro salto revolucionário que produzem personalidades como L. S. Vigotski”. Nesse contexto, a psicologia soviética apresenta-se como “[...] modelo para estudar as inter-relações entre os acontecimentos na esfera das relações sociais e os paradigmas científicos elaborados em vinculação com elas (Shuare, 2017, p. 33; 31).

Contudo, a situação da ciência psicologia era de crise, como disse Vigotski (2000, p. 44).

A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia. Sua essência reside na *luta* entre as *tendências materialistas e idealistas*, que se *chocaram nesse campo do conhecimento* com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade (grifo posto).

Portanto, foi numa situação de instabilidade metodológica capaz de gerar crises epistemológicas que surgiu a THC. Havia uma contradição acentuada na matéria fatural da ciência e em seus fundamentos metodológicos, e a transformação da psicologia a elevaria ao status de ciência na verdadeira acepção da palavra. Noutros termos, foi nesse cenário histórico que surgiram L. S. Vigotski⁵² e seus colaboradores: A. N. Leontiev e A. R. Luria, dentre outros; e psicólogos mais jovens: L. I. Bozhovich, A. V. Zaporozhets, R. E. Levina, N. G. Morozova e L. S. Slavina: conhecidos como os “cinco alunos de Vigotski”, que ele, brincando, denominava “cinco caras” (Gutkina, 2008).

Destacada desse grupo, a psicóloga e teórica Lídia I. Bozhovich — um dos “caras” na brincadeira do mestre — projeta-se aqui tal qual fonte de contribuições valiosas ao campo da psicologia científica. Sua importância se expressa em sua produção intelectual, inclusive em trabalhos em conjuntos com outros estudiosos. Sua produção escrita original oferece uma visão do alcance da obra da autora e de seu legado à ciência. Subjacente à obra, está a mulher: a sua vida, em que alguns de seus movimentos guiam-se por demandas de seu trabalho e seus estudos.

⁵² Por motivos multifacetados, L. S. Vigotski enfrentou perseguição do governo stalinista nos últimos anos de sua vida, resultando na censura à sua obra de 1936 a 1956. O fortalecimento do poder autoritário de Stalin no início da década de 1930, caracterizado pelo processo de “caça às bruxas” e perseguição de intelectuais judeus, criou um ambiente propício para a supressão do pensamento de Vigotski, na União Soviética e no Ocidente, onde sua conexão com o judaísmo foi frequentemente desconsiderada. Entretanto, nas últimas três décadas, tem havido um esforço de correção desse viés, evidenciada pela publicação de várias biografias que abordam essa temática (Prestes, 2010).

Com efeito, este capítulo enfoca detidamente a pessoa de Lídia I. Bozhovich (1908–81) como teórica da psicologia: quem foi; obras principais; e importância científica. De fato, a vida dela já foi tratada por pesquisadores estrangeiros⁵³ e do Brasil;⁵⁴ mas os trabalhos estão dispersos, situação que este estudo buscou superar sistematizando informações de fontes distintas para compor um perfil da trajetória da pessoa.⁵⁵

Nesta abordagem, foram fundamentais os trabalhos de autores como D. Robbins (2004), N. I. Gutkina (2008), V. E. Chudnovskii (2009) — este um colaborador muito próximo de Lídia I. Bozhovich —, Mitjans Martínez (2016; 2017) e González Rey (2019) — pesquisadores cujos estudos biográficos fazem apontamentos valiosos, como se lê ao longo desta seção.

Portanto, este trabalho parte da produção de autores da didática materialista histórica dialética⁵⁶ para apresentar uma compreensão biobibliográfico-conceitual da autora, incluindo o cenário histórico da pedagogia e da psicologia, o aporte teórico e os pesquisadores que estudam seus conceitos e suas obras. Tudo isso permeando um inventário bibliográfico que sistematiza os dados identificados e apresentados cronologicamente: de início, em eixos temáticos explorados; depois, por décadas de produção. O ponto de partida são aspectos da vida coadunáveis com a produção intelectual de Lídia I. Bozhovich.

⁵³ Dorothy Robbins (2004), Nina I. Gutkina (2008), V. E. Chudnovskii (2009), Mitjans Martínez (2016; 2017), González Rey (2019) e outros.

⁵⁴ Ferreira (2021), Ferreira e Longarezi (2021), Salge e Longarezi (2021), Jesús (2021; 2022), Longarezi, Salge e Jesús (2022), Marques (2022), Salge e Longarezi (2022) e Salina (2023).

⁵⁵ No interior do Gepedi, há estudos sobre Lídia I. Bozhovich, mas são poucos trabalhos. Foram iniciados em 2016, com a publicação do capítulo de Mitjans Martínez “L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra”, no livro *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (Puentes; Longarezi, 2016). Foi publicada a tradução “O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança”, texto de Lídia I. Bozhovich e presente no livro *Antologia do Ensino Desenvolvimental* (tradução de Lori A. Aquino e revisão técnica de Puentes) (Longarezi; Puentes, 2022). Há ainda a tese de Sônia Ferreira de Jesús, *Formação continuada com gestores pedagógicos a partir da perspectiva da Obutchénie por unidade: uma análise na abordagem de L. I. Bozhovich*, em 2022.

⁵⁶ Salientam-se alguns autores da didática materialista histórica dialética: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets; D. B. Elkonin, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, P. Ia. Galperin, V. V. Davidov, N. F. Talízina Vladimir P. Zinchenko, Anton S. Makárenko, Piotr I. Zinchenko, Leonid A. Venguer, Boris F. Lomov, Valeria S. Mukhina, Alexei A. Leontiev, Mikhail A. Danilov, Mikhail N. Skatkin, Mirza I. Majmutov, Pavel Kopnin, Mikhail Bakhtin, Evald V. Iliénkov, Felix Mikhailov, Gregory S. Kostiuk, G. K. Sereda, Lyudmila F. Obukhova, Leah S. Slavina, K. D. Ushinski, Isaac Ya. Lerner, Vitaly V. Rubtsov, V. V. Repkin, N. V. Repkina, dentre outros.

3.1 Apontamentos biográficos

Lídia I. Bozhovich nasceu em 28 de outubro de 1908, em Kursk (então império russo). Seu pai era agrimensor e sua mãe, dona de casa. A infância se passou num período de agitação política e transformações culturais (Chudnovskii, 2009); de tal modo que desempenharam papel crucial em sua carreira como psicóloga e sua visão da psicologia do desenvolvimento infantil. Não por acaso, ela enfatizou a importância de se considerar o ambiente sociocultural na formação da criança; o que é uma abordagem que refletia sua experiência.

FIGURA 1 – Lídia I. Bozhovich provavelmente na faixa etária 40–50 anos



FONTE: Psy Profi (2023, *on-line*) — fotógrafo: não identificado

Lídia I. Bozhovich se formou na escola secundária de sua cidade natal, em 1923. No ano seguinte, iniciou sua vida acadêmica, ingressando na faculdade pedagógica da segunda Universidade Estadual de Moscou em 1924–5 (mais tarde a instituição se tornaria o Instituto Pedagógico do Estado de Moscou em homenagem a V. I. Lenin). Formou-se no ano letivo 1929–30.⁵⁷ De 1929 a 32, estudou o pensamento e a fala em crianças pré-escolares. N. I. Gutkina (2008) diz que, em 1931, em conexão com seu casamento e nascimento de seu filho (Bozhovich Viktor Ilyich),⁵⁸ Lídia I. Bozhovich retornou a Moscou e foi trabalhar na Academia de Educação Comunista N. K. Krupskaya, na posição de assistente no Departamento de Psicologia. Trabalhou por um ano; então partiu para Kharkiv, Ucrânia, onde ingressou na Academia Psiconeurológica como pesquisadora sênior no setor psicológico. Participou do grupo de Kharkov⁵⁹ e conduziu a sua primeira investigação experimental sobre a psicologia da imitação, sob a direção de L. S. Vigotski.

Desde 1933, as inclinações da estudiosa começaram a se concentrar nos problemas de psicologia voltada à educação que surgem durante o período de educação escolar de uma criança. Em Kharkov, ela combinou trabalho de pesquisa com ensino: de setembro de 1932 a abril de 1934, trabalhou meio período como professora de psicologia no Instituto Médico e Pedológico. Em setembro de 1935, voltou a trabalhar em Moscou; dessa vez, no Instituto Superior Comunista de Educação, na posição de pesquisadora sênior no Laboratório de Psicologia Educacional. Em 1938, foi trabalhar em Poltava, no Instituto Pedagógico do Estado, onde ocupou o cargo de professora assistente no Departamento de Psicologia, de 1940 ao início da Grande Guerra

⁵⁷ Com Lidia I. Bozhovich, estudaram L. S. Slavina, N. G. Morozova, A. V. Zaporozhets e Roza Evgenievna Levina. L. S. Slavina disse que Lídia morou com ela por algum tempo durante seus estudos, já que não tinha onde morar em Moscou. Carregaram a amizade que começou nos tempos de estudante por toda a vida, a ponto de se tornarem colegas de trabalho. Ao longo da existência do laboratório de Bozhovich, trabalharam juntas formando um conjunto científico (Gutkina, 2008). Robbins (2004) conta que, quando a jovem veio a Moscou para estudar psicologia e A. V. Zaporozhets chegou de Kharkov, ambos moraram com Slavina em seu apartamento por algum tempo.

⁵⁸ Viktor Ilyich Bozhovich, filho de Lídia I. Bozhovich, nasceu em 22 de abril de 1931 em Moscou; foi historiador e teórico do cinema.

⁵⁹ O grupo de Kharkov inclui nomes como: L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets e L. I. Bozhovich.

Patriótica. Em novembro de 1939, recebeu o grau de “Candidato de Ciências Pedagógicas”.⁶⁰

Em 1941, Lídia I. Bozhovich e família foram evacuadas para a cidade de Nizhny Lomov (região de Penza), sob a direção do Ministério da Educação, a fim de trabalhar como professora sênior de Psicologia e Pedagogia no Instituto de Professores de Nizhne-Lomov. Em 1942, a família mudou-se para Kyshtym (região de Chelyabinsk), onde dirigiu, até 1943 — em plena guerra —, uma unidade de terapia ocupacional num hospital para evacuados do Departamento de Terapia Ocupacional no Hospital nº 3880. Por seu trabalho, ela foi agradecida na condição de chefe do hospital (Chudnovskii, 2009).

Em 1944, já de volta a Moscou, Lídia I. Bozhovich foi trabalhar no Instituto de Psicologia APN RSFSR na condição de pesquisadora sênior no Departamento de Psicologia Infantil, à época chefiado por A. N. Leontiev, após igualmente retornar da evacuação um ano antes. Em 1945, começaram a ser criados laboratórios em tal departamento. Um laboratório para a psicologia de crianças pré-escolares e um laboratório para a educação de crianças em idade escolar foram organizados para serem liderados por Lídia I. Bozhovich. Desde então, o laboratório começou a estudar a motivação para o aprender e os problemas relacionados com a atitude das crianças ante a escola e o aprendizado. Como resultado, foram publicadas duas coleções de trabalhos de laboratório: “Questões da psicologia do aluno” (Izvestiya APN RSFSR. 1951) e “Interesses cognitivos e as condições para sua formação na infância” (Izvestiya APN RSFSR. 1955. Edição 73). Ambas editadas pela líder do laboratório, além de conterem vários artigos dela (Gutkina, 2008).

Nos primeiros anos do pós-guerra, Lídia I. Bozhovich combinou o trabalho científico com o ensino. Em 1946, foi agraciada com o título de Professora Associada. Terminou o ensino em universidades em 1949, mas trabalhou constantemente com alunos de pós-graduação e candidatos. No ano de 1946, chefiou o laboratório destinado

⁶⁰ Na Rússia, os estudantes, após terminarem o ensino superior, podem seguir uma pós-graduação que dura cerca de dois anos e concede o título de Magistr. Por fim, e por opção, pode-se seguir um doutoramento de três anos, com que se recebe o nível Kandidat Nauk (literalmente, candidato às ciências). O nível Doktor Nauk (algo como doutor em ciências) é adjudicado a um candidato às ciências que realiza uma descoberta científica. Essa organização é a vigente (Rússia, 2024).

à investigação e formação da personalidade de crianças; aí, ela ocuparia o posto de diretora até se aposentar, em 1976.

Desde meados dos anos 1950, Lúdia I. Bozhovich e a equipe de seu laboratório lidaram com problemas gerais e padrões afins à idade da formação da personalidade de uma criança. A pesquisa sobre os problemas da formação da personalidade na ontogênese foi resumida em sua tese de doutorado, defendida em 1966 (Chudnovskii, 2009) e cujo título pode ser entendido como “Padrões etários da formação da personalidade de uma criança”. Com o estudo, ela recebeu, em 1967, o grau de Doutora em Ciências Pedagógicas (em psicologia); em 1968, foi o título de Professora de Psicologia,⁶¹ além de ter tido publicada sua monografia cujo título pode ser lido como “Personalidade e sua formação na infância” e que foi escrita com base em sua dissertação de doutorado.

De acordo com V. E. Chudnovskii (2009), o trabalho mais recente de Lúdia I. Bozhovich é um relatório feito para a conferência “Trabalho científico de L. S. Vygotsky e psicologia moderna”, que ocorreu em dezembro de 1981, após a morte dela. O relatório expôs uma avaliação abrangente de sua contribuição para o desenvolvimento do conceito histórico-cultural na psicologia, comparando-a com as realizações de outros seguidores de L. S. Vigotski; e mostrou uma diferença essencial de abordagem: seguiu estritamente a lógica intrínseca do pensamento dele. Ao contrário, para a autora, nomes tais quais A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov e A. R. Luria se concentraram no desenvolvimento de aspectos diferentes, como a ênfase na atividade, a importância do processo de internalização no desenvolvimento mental das crianças e a concepção de que a aprendizagem deve promover o desenvolvimento. Mas, ao fazê-lo, modificaram a estrutura global do conceito original de L. V. Vigotski.

Foi da segunda metade da década de 1940 em diante que Lúdia I. Bozhovich passou a publicar seus estudos concernentes à motivação infantil, ao lado de seu colaborador mais próximo naquela época, L. S. Slavina (González Rey, 2019). Daí em diante, passaria a trabalhar no Instituto Pedagógico do Estado de Moscou, onde ficou

⁶¹ Mitjáns Martínez (2016, p. 167) explica que na União Soviética o título de Professor é o maior nível da carreira docente. Esclarece, ainda, que existe uma diferença em relação ao doutorado: o doutorado em Ciências corresponde a um nível muito superior ao doutorado em PhD comum, pois pressupõe uma linha própria de pesquisa científica por meio da defesa de uma tese que demonstra o conjunto da obra científica do autor.

por quase quatro décadas, das quais três na direção ininterrupta do laboratório dedicado à psicologia da formação da personalidade. Seu trabalho lhe rendeu duas medalhas: “Pela vitória sobre a Alemanha” e “Pelo trabalho valente durante a Grande Guerra Patriótica”. Além disso, nos primeiros anos do pós-guerra, seus méritos foram premiados com a medalha “Em Comemoração do 800º Aniversário de Moscou” (Chudnovskii, 2009).

Lídia I. Bozhovich encerrou suas atividades acadêmicas em 1976, quando se aposentou (González Rey, 2019). Deixou de ser responsável pelo laboratório, mas permaneceu atuante ali, na posição de professora-consultora e trabalhando com estudantes de pós-graduação e seus trabalhos. Mas foi por pouco tempo: ela deu seus últimos suspiros em 21 de julho de 1981, aos 73 anos, em Moscou. Seu corpo foi sepultado no cemitério do Mosteiro de Donskoi.

A morte de Lídia I. Bozhovich pôs fim a uma vida de muita dedicação à pesquisa em psicologia do desenvolvimento humano e da educação. Nascida e criada num contexto de mudanças político-sociais dramáticas, ela amadureceu junto com o regime comunista; o que teve impacto importante em sua formação pessoal e intelectual. Ela soube reconhecer as demandas sociais impostas pela revolução e pelo regime soviético, sobretudo na educação. Tal contexto seguramente influenciou o interesse da teórica na psicologia e no desenvolvimento infantil, pois estava buscando entender de que modo as crianças eram afetadas pelas mudanças.

3.2 **Visões e concepções acerca de Lídia I. Bozhovich**

Lídia I. Bozhovich é lembrada não apenas por suas contribuições acadêmicas, mas também por sua personalidade marcante e seu compromisso incansável com a pesquisa. No campo da psicologia, deixou um legado duradouro e é respeitada por sua coragem intelectual e lealdade às ideias que abraçou. Convém destacar considerações de estudiosos sobre a personalidade dela.

Com efeito, uma voz bastante autorizada quando o assunto é a vida acadêmica de Lídia I. Bozhovich é V. E. Chudnovskii (2009, p. 4), cujas impressões merecem ser reproduzidas.

Dizia-se dela que era uma “mulher com caráter de homem”. Mas isso não é bem assim. Os “traços masculinos” da insistência, a vontade forte, a capacidade de fazer frente a um

adversário, de defender os fracos, combinavam-se no seu caráter com uma delicadeza e uma preocupação verdadeiramente feminina, muitas vezes comovente, por aqueles que trabalhavam na sua equipe — desde os seus assistentes mais próximos, com quem começou a sua carreira científica (Liya Solomonovna Slavina, Larisa Vasil'evna Blagonadezhina, Nataliia Grigor'evna Morozova, Tat'iana Efimovna Konnikova, Tat'iana Vasil'evna Endovitskaia), até à sua técnica de laboratório.

O autor acrescenta que ela era uma “forte polemista”, “firme com tenacidade e dignidade” e que isso foi “[...] motivo de muitas complicações naquela época”. Era “autossuficiente”, dona de uma “paixão ardente” e voltada em sua vida à “procura da verdade” e à defesa firme de “pontos de vista e convicções” (Chudnovskii, 2009, p. 4).

Com efeito, o colaborador e estudioso Chudnovskii (2009, p. 5–6) destaca um episódio interessante na vida de a líder.

Um dos seus principais traços de personalidade era a integridade do mais puro tipo. Mesmo nas situações mais difíceis, preferia manter-se ela própria, agir como a sua consciência. Durante a batalha contra a pedologia, quando a proibição das ideias de Vygotsky, o então diretor do instituto sugeriu-lhe que ela revisse o seu plano de investigação, para o “libertar” da influência do seu professor. Lidiia Il'inichna preferiu escrever uma carta de demissão do instituto. [...] era incapaz de ser hipócrita, de fazer concessões, ou de lisonjear os poderes instituídos. [...] As contradições da era socialista e as deficiências do sistema educativo, que tinha como objetivo formar pessoas com a psicologia de uma “engrenagem” da máquina do Estado, eram para ela uma fonte de grande angústia. [...] trabalhava pela “soberania” da personalidade e ela própria era uma personalidade soberana, servindo em nome da consciência e da justiça.

Se, para o autor, Lídia I. Bozhovich “[...] serviu à ciência de forma honesta e desinteressada durante toda a sua vida, brilhante, calorosa e generosa que, em muitos aspectos, definiu o seu próprio tempo” (Chudnovskii, 2009, p. 26); então na visão de Robbins (2004, p. 5; 4) ela “[...] era uma personalidade de vontade muito forte, alguém que atuava de um modo independente ainda que sob as influências das restrições ideológicas soviéticas”. Essa autora acentua que os colegas⁶² afirmavam ser ela “[...] animada e muito bem-humorada, e que mantinha um interesse excepcionalmente forte em suas investigações de pesquisa”.

⁶² Robbins (2004) conta que dois dos mais próximos colaboradores de Lídia I. Bozhovich foram M. S. Neimark e V. E. Chudnovskii, além de L. V. Slavina. Ela e Slavina trabalharam juntas durante toda a sua vida profissional; enquanto ela foi forte teórica pesquisadora, L. V. Slavina era brilhante experimentadora. Quase todos os experimentos de Lídia I. Bozhovich foram conduzidos pela amiga. Outro estudante e seguidor foi Fernando González Rey, cubano e que se mudaria para o Brasil, onde morou até a sua morte.

De acordo com muitos, Lídia I. Bozhovich era a aluna preferida de L. S. Vigotski. Encontraram-se durante a década de 1920, na segunda Universidade Estatal de Moscou, onde ela estudava e ele lecionava. O encontro desempenhou um papel fundamental no direcionamento da carreira acadêmica dela e, em grande parte, na trajetória pessoal. A colaboração no campo da pesquisa dos dois perdurou após a graduação dela (Chudnovskii, 2009). Ela seguiria carreira distinta como psicóloga, mas sua proximidade com o mestre teve papel fundamental em sua obra.

No decorrer de sua vida e especialmente na última década, durante a qual sua equipe colaborou com ela em seu laboratório, Lídia I. Bozhovich fazia referências frequentemente às conversas com L. S. Vigotski. Sua proximidade com ele e sua dedicação às ideias dele eram notáveis; constantemente apoiava-se nos escritos vigotskianos, publicados e inéditos, e em anotações de palestras e seminários dele. O intuito por trás desse retorno constante era intensificar a dedicação da psicóloga não apenas para concluir sua própria obra, mas também materializar o que L. S. Vigotski havia concebido e, infelizmente, não conseguiu concretizar (Chudnovskii, 2009).

Segundo N. I. Gutkina (2008, p. 14):

Há razões para acreditar que L. I. Bozhovich acompanhou de perto o desenvolvimento das ideias de seu professor. Na monografia “Personalidade e sua Formação na Infância”, ela escreve que as visões de L. S. Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança são apresentadas no livro não apenas a partir de trabalhos publicados, mas também de palestras inéditas que ele proferiu (e estenografou) na 2ª Universidade Estatal de Moscou e no Instituto Médico de Moscou em 1934 (pouco antes da morte). Se Lídia Ilyinichna compartilhou as novas visões de Lev Semenovich na época é difícil dizer, mas depois, tendo recebido um laboratório, ela começa a se mover nessa direção, usando as ideias de L. S. Vygotsky perto dela e criticando o que ela não concordou.

Mesmo diante de adversidades e dificuldades, essa “acadêmica excepcional” (Chudnovskii, 2009, p. 26) permaneceu orgulhosa de suas contribuições à psicologia e à educação. Lídia I. Bozhovich acreditava profundamente no valor de seu trabalho e de suas interpretações das ideias de L. S. Vigotski. Seguiu de perto a abordagem dele quanto à psicologia, manteve-se fiel à sua visão e aprofundou seu trabalho nesse contexto; o que propiciou discordâncias conceituais. V. E. Chudnovskii (2009) endossa as características de lealdade, verdade, firmeza e coragem presentes na personalidade dela.

Com efeito, dois anos após a morte de L. S. Vigotski, o Comitê Central do Partido Comunista da União dos Bolcheviques emitiu um decreto (de 1936) intitulado “A respeito dos desvios pedológicos no sistema do Comissariado do Povo para a Educação”. Era a ordem de se proibir a menção ao nome dele e de perseguição a quem aderira às suas ideias. Essa repressão persistiu até a década de 1960.

Alguns psicólogos se distanciaram imediatamente de L. S. Vigotski e começaram a criticá-lo ativamente, referindo-se a “desvios pedológicos”. Lídia I. Bozhovich não; nem outros membros do grupo:⁶³ permaneceram fiéis; mas não sem retaliação. A lealdade custou a ela a expulsão do Instituto Estatal de Psicologia, antes da eclosão da guerra. Na ocasião, o diretor a confrontou, declarando que seu plano de trabalho anual “cheirava a Vygotsky”. Ela prontamente o replicou: “Você não faz ideia do que significa o odor de Vygotsky”. Partiu sem deixar praticamente vestígio algum; posteriormente, se orgulhou disso. Sem receio do confronto, com coragem e determinação intelectual, enfrentou os desafios da perseguição política e da censura (Robbins, 2004, s/p).

Mais do que não se desviar de suas convicções, Lídia I. Bozhovich continuou a pesquisar e a promover as ideias do mestre censurado — mesmo sob pressão. “Sendo uma inconformista por natureza” (Robbins, 2004, p. 3), não tinha convicções meramente abstratas quanto à compreensão da ação livre, da vontade. Para exemplificar, Robbins (2004) relata que ela era fumante inveterada, tanto quanto seu esposo, um violinista de talento. Quando os médicos informaram a seu esposo que ele precisava parar de fumar, ela pôs seu maço de cigarros sobre a mesa e nunca mais fumou. É como se demonstrasse que aplicava suas ideias na sua própria vida prática; especialmente considerando-se que nos últimos anos de sua vida dedicou-se ao estudo do problema da vontade.

Lídia I. Bozhovich era uma personagem acentuada na psicologia e era caracterizada por várias qualidades que definiram sua personalidade e carreira, considerada uma das “[...] figuras mais controversas da Psicologia soviética” (González Rey, 2019, p. 1). De acordo com as afirmações de González Rey (2019), ela emerge

⁶³ De acordo com N. I. Gutkina (2008), os famosos oito de L. S. Vigotski consistiam em: um trio de pesquisadores (L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria) e cinco estudantes designados (L. I. Bozhovich, L. I. Slavina, N. G. Morozova, R. E. Levina, A. V. Zaporozhets).

como psicóloga notável caracterizada por audácia, criatividade e singularidade. Mitján Martínez (2016b, p. 168) o corrobora assim: “Era reconhecida pelos seus colegas como uma pessoa entusiasmada, de bom humor e com um interesse excepcionalmente forte no seu trabalho de investigação”. Conforme delineado por aquele autor, Lída I. Bozhovich é lembrada não apenas por suas contribuições acadêmicas, mas também por sua personalidade marcante e seu compromisso incansável com a pesquisa e o desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento infantil e da educação.

Lída I. Bozhovich teve produção científica ampla, porém pouco divulgada no ocidente; gradativamente cresce a publicação. Destaca-se, nos últimos anos, o interesse dos pesquisadores pelos aportes teóricos da autora, em especial entre membros do Gepedi.⁶⁴ Com isso, seu legado na psicologia e na educação continua a ser lembrado e estudado por pesquisadores, psicólogos e educadores ao redor do mundo. Suas ideias e contribuições continuam a ser parte importante da tradição da psicologia russa: são não só acentuadas, mas ainda atuais: influentes e discutidas. Convém examinar o aporte teórico de Lída I. Bozhovich e leituras que se têm feito de seu pensamento na área da psicologia do desenvolvimento e da educação.

3.3 Interesses teóricos

Com efeito, González Rey (2012a) considera que a psicologia soviética não pode se reduzir às ideias de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev. Para endossar essa visão, vale-se do exemplo do historiador russo Yarochevsky (1993), que cita a “*piaterka*” — quatro mulheres notáveis: L. I. Bozhovich, L. S. Slavina, N. G. Morozova e R. E. Levina; e um homem, A. V. Zaporozhets — como núcleo imprescindível no grupo de L. S. Vigotski. Mas vale aqui seu alerta: ainda devem ser pesquisadas a fundo as proximidades e os distanciamentos no âmbito do grupo de Kharkiv, que existiram e explicam muitas das diferenças posteriores entre esses autores.

Esse modo de González Rey (2012a, 2019) situar Lída I. Bozhovich no contexto da psicologia histórico-cultural, isto é, em meio a seus pares, coaduna com o escopo desta tese. Afinal, reconhece-se aqui o valor de tal aporte teórico: é fundamento de estruturação e sustentação. Assim, convém enfocar ideias dela e suas abordagens

⁶⁴ Estudos no Gepedi que tratam de Lída I. Bozhovich incluem: Ferreira e Longarezi (2021), Ferreira (2021), Salge e Longarezi (2021; 2022), Longarezi, Salge e Jesús (2022) e Jesús (2021; 2022).

conceituais, em grande medida voltadas ao desenvolvimento na infância e suas relações com a educação.

3.3.1 *Cultura e desenvolvimento infantil*

Lídia I. Bozhovich (2022) enfatizou a importância da cultura e do contexto social no desenvolvimento humano. Incorporou essas ideias em suas teorias e pesquisas de modo contribuir para a compreensão da influência do ambiente sociocultural no desenvolvimento infantil. Trabalhou extensivamente com crianças e adolescentes, focando-se na importância do contexto social e cultural no desenvolvimento psicológico. Esteve entre os primeiros teóricos da psicologia que avultaram a influência das condições sociais e culturais no comportamento humano, ou seja, a contrapõem-se à visão mais individualista e intrapsíquica da psicanálise tradicional.

Em sua concepção, Lídia I. Bozhovich (2022) argumentou que o desenvolvimento infantil segue padrões internos distintos e não se limita a ser mero reflexo passivo do ambiente em que ocorre. Através de uma análise rigorosa de dados empíricos, concluiu que as demandas do contexto social só se tornam fatores de desenvolvimento da criança quando são harmonizadas com o sistema das necessidades individuais dela. Daí a importância da interação entre influências sociais e necessidades individuais no processo de desenvolvimento da personalidade. “As necessidades, a nosso ver, são a base de todos os estímulos da conduta, incluindo os mais fortes, próprios do ser humano”⁶⁵ (Bozhovich, 2022, p. 108). Assim, há uma contribuição importante ao estudo do desenvolvimento na abordagem histórico-cultural.

Com efeito, cabe frisar que a ênfase deste trabalho é nos estudos de Lídia Bozhovich como conhecimentos relevantes sobre a formação da personalidade, das necessidades e da motivação.

3.3.2 *Linguagem, comunicação e desenvolvimento moral e ético*

Ao investigar a importância da linguagem e da comunicação no desenvolvimento infantil, Lídia I. Bozhovich demonstrou que desempenham papel fundamental na construção do conhecimento e na formação da personalidade. Tal qual

⁶⁵ Esta citação está incluída em um dos poucos textos de Bozhovich disponíveis na língua portuguesa, porém traduzido do espanhol, no livro *Antologia do Ensino Desenvolvidor* (2022).

diz González Rey (2019), a proposta teórica de Leontiev negligenciava completamente a comunicação na condição de o meio principal para os afetos humanos.

Nesse sentido, a autora ensejou que, quando o ser humano constitui uma personalidade, tem um nível de desenvolvimento psíquico que lhe possibilita dirigir sua conduta e atividade, tem opiniões e atitudes próprias, valores morais que vão se constituindo em parte do desenvolvimento na ontogênese. Para ela, a conduta é movida não apenas por impulsos espontâneos, mas também por objetivos postos ao sujeito por outras pessoas, ou aceitos em certas situações. No caso deste estudo, por trás das escolhas estaria um emaranhado de sentimentos, moralidade, emoções etc.

Convém dizer que os ideais morais são concebidos como constructos psicológicos desempenham duas funções primordiais: estabelecer um sistema de motivações morais mais ou menos estáveis e intensivas; e constituir um ponto de referência moral para orientar a conduta nos contextos diversos da existência (Bozhovich, 2009). Nessa lógica, Lídia I. Bozhovich, ao tentar compreender o desenvolvimento moral e ético das crianças, contribui ao explorar como as normas sociais e culturais são internalizadas pelas crianças e de que modo isso afeta o comportamento moral delas. Nesse caso, avulta-se como os constructos teóricos da autora têm conceitos que desvelam a unidade afeto–cognição na condição de balizadora para constituição de métodos didático-pedagógicos.

Além disso, enquanto Lídia I. Bozhovich se dedicava à análise dos ideais morais, a temática da representação profissional entre adolescentes e jovens começou a ser abordada na psicologia soviética; uma vez que essa questão foi vista como importante ao direcionamento vocacional (González Rey, 2019). A pesquisa dela com sua equipe fez observações importantes sobre o processo de assimilação e desenvolvimento na infância; e identificou que as qualidades da personalidade e a esfera moral de uma pessoa são formadas por meio da assimilação de padrões na sociedade. No entanto, tal assimilação nem sempre resultaria em desenvolvimento mental; às vezes, as normas morais ou comportamentais assimiladas permanecem apenas como conhecimentos e habilidades, sem alterarem o comportamento ou a imagem psicológica da criança. Noutros casos, entreviu-se que a assimilação resulta no desenvolvimento de novas características psicológicas, em que se cria um salto qualitativo no

desenvolvimento mental: a criança não só adquire novos conhecimentos e habilidades; também desenvolve uma necessidade de agir de acordo com eles.

Dentre as numerosas ideias de Lídia I. Bozhovich, este estudo põe em relevo a de que a formação moral não pode ser alcançada por coerção; antes, requer a organização e o cultivo das necessidades e aspirações da criança, com ênfase em modelos morais que atuam tais quais motivadores permanentes. Assim, fulgura-se que o processo educacional, portanto, é visto como processo de autoeducação e que o incentivo é um método pedagógico superior à punição, pois este não promove o desenvolvimento interno.

3.3.3 *Personalidade infantil*

A partir de 1939 — quando defendeu sua tese de doutorado —, Lídia I. Bozhovich priorizou a temática da personalidade. Defendeu a assimilação do conhecimento pelo estudante como significativamente vinculada pela mediação da personalidade. Nas investigações para a concepção da formação psicológica da personalidade, vislumbrou compreender o surgimento das particularidades singulares nas etapas do desenvolvimento humano. Nos estudos com seu coletivo científico, mergulhou no estudo da personalidade da criança, da sua conduta e atividade, da sua motivação (sistema de necessidades e motivos), dos seus aspectos morais, das suas *perezhivaniya*. Assim, sua abordagem tem sólidos constructos teóricos relacionados com a criança e pode-se correlacionar suas ideias com a aprendizagem desenvolvimental na idade adulta.

A autora acreditava que o desenvolvimento da personalidade era constituído no bojo da cultura, pelas relações familiares e pelo contexto social. Para ela, o desenvolvimento da personalidade de uma criança é fortemente afetado pelo meio sociocultural em que ela cresce; por isso, seria importante se considerarem os fatores culturais, sociais e familiares ao se avaliarem o comportamento e o desenvolvimento das crianças. A autora argumentava que a educação deve ser sensível às necessidades e características individuais de cada criança, deve considerar o contexto cultural em que ela está inserida.

Na criação de seu conceito original de personalidade — baseado no conceito cultural e histórico de L. S. Vigotski —, Lídia I. Bozhovich (1976) foi a primeira

pesquisadora na psicologia russa a introduzir um método experimental — experimento formativo — para se investigar a formação da personalidade; assim, priorizou a temática da personalidade nas suas pesquisas e defendeu a assimilação do conhecimento pelo estudante vinculada pela mediação da personalidade. Ela defendeu que a personalidade é motivada também pelas demandas e expectativas do meio em que a pessoa vive e que contextos sociais diferentes podem levar a manifestações distintas de personalidade. Nesse sentido, afirmou que a constituição da personalidade liberta o ser humano da submissão direta às influências do meio, capacitando-o não apenas a se adaptar, mas também a transformá-lo conscientemente, tanto quanto se autotransformar. Nesta tese, corrobora-se — conforme Ferreira (2021) — tal entendimento teórico quando se explica que a formação da personalidade, assim como seu desenvolvimento, realiza-se nas condições da atividade criativa constante do ser humano destinada a remodelar o ambiente e a si, e não nas condições de adaptação do sujeito às exigências do ambiente.

3.3.4 *Necessidades, motivos, motivações humanas e comportamento*

Um dos focos de estudo de Lídia I. Bozhovich (1972) refere-se à formação das necessidades, especialmente as condições em que as necessidades primárias se transformam em superiores. Concomitantemente à “[...] ampliação do conjunto de necessidades e ao surgimento de outras novas, cada necessidade evolui, desde suas formas mais elementares até as formas mais complexas e diversas (Mitjás Martínez, 2017, p. 172). Isso se justifica porque, para a autora russa, o desenvolvimento das necessidades está intimamente ligado às mudanças na vida da criança e às suas relações com as pessoas ao seu redor. À medida que se desenvolve, novas necessidades emergem com base na aquisição de novas formas de comportamento e ação, enquanto ela assimila os elementos da cultura.

Mitjás Martínez (2017) destaca que, conforme delineado por Lídia I. Bozhovich (1972), ocorrem transformações evolutivas nas interações mútuas entre necessidade e motivação. Essas mudanças são observadas ao longo do desenvolvimento, tanto nas necessidades primárias e dominantes quanto na sua ordenação hierárquica; o que denota um progresso na configuração da esfera motivacional da criança.

Em suas pesquisas, a teórica do desenvolvimento infantil busca entender como se desenvolvem as necessidades intrinsecamente humanas, as aspirações e os desejos; de que modo se estabelecem sistemas funcionais complexos — vide o dos sentimentos humanos; e almeja compreender a maneira com que os objetivos que o indivíduo define conscientemente ganham força motivadora, a ponto de lhe permitir alcançar o controle sobre si e sobre o ambiente ao seu redor (Bozhovich, 1981). No estudo do desenvolvimento da percepção, do pensamento e da imaginação das crianças e no estudo experimental de necessidades e motivos, Lúcia I. Bozhovich (1968) disse — em conformidade com resultados de suas pesquisas — que o desenvolvimento das necessidades, e dos motivos, para as ações está ligado à situação social de desenvolvimento em que a pessoa se encontra: sua posição social e sua posição interna.

Com efeito, o conceito de motivação — recorrente em compêndios de psicologia — foi amplamente pesquisado, ao ponto de ser marco na trajetória científica de Lúcia I. Bozhovich. Ela começou investigando a motivação no contexto da aprendizagem; e o estudo evoluiu a uma abordagem mais ampla da motivação no comportamento de crianças e adolescentes (Chudnovskii, 2009). A autora argumentou de forma inequívoca que a motivação não pode ser reduzida a elementos individuais; não era viável separar um objeto da organização subjetiva dos elementos integrados ao motivo (González Rey, 2019).

Nessa perspectiva, os conceitos do pensamento de Lúcia I. Bozhovich mostram ser de grande valia à compreensão da estruturação do processo educativo. Uma das contribuições mais importantes é relativa ao papel central da psique como geradora e reguladora, especialmente no contexto motivacional — de vínculo estreito com a esfera afetiva (Longarezi; Salge; Jesús, 2022). Conforme seus escritos, a busca da compreensão sobre esses aspectos correlacionados com a conduta do sujeito⁶⁶ se

⁶⁶ Mitjans Martínez (2017, p. 183) esclarece que, na concepção de personalidade de Lúcia I. Bozhovich, “[...] aparecem misturadas duas categorias que são claramente diferenciadas em uma compreensão posterior e mais complexa do funcionamento psicológico humano: as categorias personalidade e sujeito”. Segundo Mitjans Martínez (2017), González Rey (1997; 2003; 2004; 2005), em uma perspectiva histórico-cultural, desenvolveu estudos relativos às categorias personalidade e sujeito, criando a teoria da subjetividade. Avulta-se que González Rey trabalhou no Laboratório de Bozhovich nos anos 1970. No contexto brasileiro, o pesquisador cubano Puentes (2019a, b, c, d, e) tem trabalhado, especialmente, com a noção de sujeito como fonte geradora na Atividade de Estudo em diálogo com a teoria da subjetividade; e as pesquisadoras brasileiras Asbahr e Longarezi (2022), com o conceito de personalidade nas

preocupa em entender o elo psicológico subjacente às necessidades e mudanças em formas qualitativas novas, ou seja, em seu conteúdo (função e força) e sua estrutura (diretas e mediadas) (Bozhovich, 1976; 1978).

Lídia I. Bozhovich (1951a e b; 1972; 1981) reconheceu a influência das ideias de A. N. Leontiev no desenvolvimento da psicologia soviética, seus avanços no campo da formação das necessidades e dos motivos; mas fez críticas (Cardoso, 2020). Segundo Mitjáns Martínez (2016), a autora — tendo em vista seus posicionamentos críticos — sustenta a importância de se investigarem a natureza e evolução da esfera motivacional, examinando-se seu desenvolvimento, além da origem dos motivos e de sua organização e seu progresso. Para a teórica russa, os motivos são um tipo especial de estímulo da conduta: objetos do mundo exterior, imagens, ideias, sentimentos e emoções... tudo aquilo que serve de encarnação para a necessidade. Compreende que “[...] os motivos mais típicos da conduta humana são os sentimentos morais, objetivos conscientemente planejados, propósitos que por sua gênese, são necessidades do indivíduo mediados pela consciência”⁶⁷ (Bozhovich, 2022, p. 108).

Como diz Mitjáns Martínez (2016), nem A. N. Leontiev nem outros psicólogos russos tinham assumido essas temáticas como objeto de pesquisa até a aparição dos estudos de Lídia I. Bozhovich. Conforme V. E. Chudnovskii (2009), o estudo especificamente da essência interna do processo de desenvolvimento constitui o objetivo principal do trabalho teórico dela. Devem ser estudados as necessidades e os motivos, aqueles que se formam no processo da vida e da atividade humana, que são reais. Além disso, os motivos e as necessidades precisam passar por um processo experimental de modelagem, tanto quanto de análise posterior de seu papel no comportamento e nas atividades do indivíduo, ou seja, de sua contribuição para a formação da personalidade.

Em síntese, esta compreensão das ideias de Lídia I. Bozhovich (2022) entende que as necessidades e motivações intrinsecamente humanas influenciam os processos de formação e desenvolvimento da personalidade. Essas motivações, por sua vez, surgem e modificam-se ao longo de cada fase do desenvolvimento. Dessa maneira, em cada

abordagens moscovita e kharkiviana da Atividade de Estudo desenvolvida no âmbito do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.

⁶⁷ A citação é de Lídia I. Bozhovich traduzida por Lori Aquino com revisão técnica de Roberto Puentes.

estágio do crescimento infantil, ocorrem mudanças significativas nas necessidades e motivações da criança, que inevitavelmente impactam em sua percepção do mundo externo.

Para Lúcia I. Bozhovich (2022), o comportamento do aluno é influenciado tanto pelas avaliações acadêmicas quanto pelas relações sociais de professores, pais e colegas. Ela enfatiza que a escola desempenha papel crucial no desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, na formação de hábitos e comportamentos que moldam os traços de personalidade e caráter da criança. Segundo a psicóloga, os educadores devem adotar uma abordagem sistemática e intencional para ensinarem comportamentos desejáveis, assim como fazem com habilidades acadêmicas, e promover a estabilidade emocional e moral. A falta dessa orientação pode levar a comportamentos inadequados, que são, muitas vezes, uma tentativa de ganhar respeito ou encontrar lugar entre colegas. A organização da motivação e do comportamento infantil é fundamental ao desenvolvimento de qualidades psicológicas e morais estáveis.

3.3.5 *Sujeito, afetos e autoestima*

Lúcia I. Bozhovich também pertencia ao grupo de Kharkov; e com o membro A. V. Zaporozhets esteve entre os que mais enfatizaram a importância de recuperarem-se as ideias de L. S. Vigotski sobre a unidade do cognitivo e do afetivo. Zaporozhets destacou-se por sua “insistência no estudo dos processos emocionais como parte inseparável do desenvolvimento da criança”, e Lúcia I. Bozhovich distinguiu-se por sua “ruptura franca e aberta com Leontiev” em relação à “compreensão objetual dos motivos” (González Rey, 2012b). Isso porque, no princípio, a autora mantinha as mesmas condições das necessidades e dos motivos que A. N. Leontiev; porém, em sua primeira pesquisa, apresentou uma definição prática do motivo diferente, uma vez que, para ela, tornava-se impossível utilizar o vocábulo motivo para designar sempre algo objetivo.

González Rey (2019) sustenta que Lúcia I. Bozhovich modificou uma concepção fundamental: a do “sujeito da personalidade”; e que, com isso, revolucionou a compreensão da personalidade, considerando-a como sistema dinâmico no qual as escolhas e posições do sujeito representam momentos ativos. De fato, ela enfatizou que o indivíduo — o sujeito da personalidade — nem sempre é plenamente competente no

processo em que está ativo; alegou que o ato comportamental sempre implica uma forma particular de ação do sujeito, muitas vezes relacionada com um debate entre impulsos motivacionais e o processo decisório. Ainda que em numerosos casos esse conflito ocorra de forma inconsciente no sujeito (Bozhovich, 2009). Além disso, as estruturas psicológicas da personalidade emergem da integração da consciência e das emoções, para constituir um complexo motivacional em que interesses, projetos e ideais amalgamam-se com componentes emocionais e configuram o nível superior da motivação (González Rey, 2019).

A conceituação de motivo conforme proposta pela autora abarcava propensões, valores e outros processos psicológicos que têm a capacidade de instigar comportamentos relacionados com estados afetivos. Essa definição viabilizou uma apreensão mais abrangente dos elementos motivacionais diversos subjacentes às ações humanas, os quais compõem as estruturas psicológicas da personalidade — terminologia predileta empregada por Lídia I. Bozhovich (1968) em suas obras posteriores. A pesquisa publicada em livro de 1979 (e republicado em 2001) sobre o desenvolvimento da autoestima infantil e sua função na formação da personalidade levou a várias conclusões. Destacam-se algumas.

- *Autoestima e sua formação na criança.* Uma autoestima estável se desenvolve através da avaliação de adultos e dos resultados das atividades da própria criança. Quando é baseada apenas na avaliação dos outros — alheia à autocrítica —, então a autoestima pode se desenvolver de forma incorreta, ou seja, prejudicial ao desenvolvimento da personalidade. A autoestima superestimada é mais resistente à mudança do que a subestimada, em particular quando a criança tem dificuldade em analisar seu próprio desempenho.
- *Nível de pretensões.* A avaliação e a autoestima influenciam o desenvolvimento de certo nível de pretensões nas crianças. Expectativas desproporcionais em relação às capacidades podem levar a angústias afetivas quando a criança falha; ou seja, podem afetar negativamente a autoestima. Essas experiências são intensificadas se ela já tem inseguranças conhecidas que tenta evitar conscientemente.

- *Formação de traços negativos.* Experiências afetivas agudas podem levar a formas de comportamento socialmente negativas que, mantidas, consolidam qualidades estáveis da personalidade. Esse processo começa como respostas reativas que, através da repetição, tornam-se comportamentos habituais; eventualmente, até traços de personalidade. A formação de qualidades positivas e negativas segue um padrão semelhante: surge em resposta a necessidades específicas e consolida-se pelo comportamento relacionado com essas necessidades.
- *Importância da autoestima.* Uma autoestima estável é crucial ao desenvolvimento mental das crianças. Para estas, manterem seu nível de autoestima é tão ou mais importante do que atenderem às expectativas dos outros. A pesquisa confirmou a autoestima como fator crucial na formação da personalidade e que sua importância cresce com a idade.
- *Correlação entre autoestima, pretensões e capacidades.* É essencial, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, fomentar uma correlação adequada entre autoestima, nível de pretensões e capacidades das crianças.

Dito isso, este estudo reforça que tal escopo implica não apenas o desenvolvimento integral da criança, mas também a educação de uma correlação harmoniosa dos componentes internos de sua personalidade, sublinhando-se a relação entre educação e desenvolvimento da personalidade.

3.3.6 *Emoções, experiência e memória*

Para Lídia I. Bozhovich (2001), as emoções não são estados passivos; são elementos ativos que mobilizam o indivíduo e regulam suas interações com o ambiente. Ela destaca a importância da “experiência” como mediadora no desenvolvimento mental da criança, vinculando o ambiente às necessidades individuais. As emoções e as experiências revelam o estado das aspirações e intenções dela em relação às suas possibilidades de satisfação. Igualmente, reconhece o papel central da memória, especialmente na infância, na condição de meio de acumulação de experiências. De início, a memória é sensorial e concreta; com o tempo, evolui para uma forma abstrato-lógica, mais alinhada no pensamento e no raciocínio. O desenvolvimento mental ocorre

à medida que funções como memória e pensamento se inter-relacionam e formam novos sistemas funcionais. A “posição interna” da criança, que reflete sua relação com suas necessidades e experiências passadas, desempenha papel essencial na forma com que percebe e reage ao ambiente; e isso influencia o comportamento e o desenvolvimento cognitivo e emocional.

3.3.7 *Perezhivanie e situação social do desenvolvimento*

A palavra *perezhivanie* (que aceita o sentido de vivência) é um conceito significativo na THC e estudos afins. Não por acaso, Prestes (2010) e outros indicam que ela foi objeto de embate epistemológico entre A. N. Leontiev e L. S. Vigotski. Este último definiu vivência assim: “[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado” (Vigotski, 1999, p. 686); e a maneira com que a pessoa vivencia isso está indivisivelmente representada. Na vivência, todas as particularidades da personalidade e do ambiente estão entrelaçadas, por isso abrangem elementos retirados do meio e traços constitutivos da personalidade relacionados com o evento específico.

Veresov e Fleer (2016) fazem uma análise teórica do conceito *perezhivanie* em que sugerem duas distinções importantes provenientes dos textos originais de L. S. Vigotski. Uma distinção tem dois níveis de análise: fenomenológico (*perezhivanie* como fenômeno psicológico) e conceitual (*perezhivanie* tal qual conceito teórico). Para os autores, essa distinção é importante porque diferencia os sentidos de *perezhivanie* nos textos originais de L. S. Vigotski: o fenomenológico e o teórico-conceitual, ambos distintos. Dito de outro modo, um fenômeno não é um conceito, e vice-versa; embora ambos sejam igualmente cruciais para compreender-se o que significa *perezhivanie* no contexto científico.

Em sua obra *Fundamentos da pedologia* (2018), L. S. Vigotski (2018, p. 75) fez considerações importantes na relação entre personalidade e vivência: “[...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência”. Para ele, o modo com que uma criança vivencia uma situação específica ou qualquer elemento do meio determina o tipo da influência que essa situação terá sobre ela. Isso significa que não é um momento isolado, considerado independentemente da criança,

que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior; antes, é o momento refletido através da vivência da criança.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia — a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p. 78).

Portanto, o ser humano sempre lida com uma conjunção indivisível entre as características da personalidade e os elementos da situação representada na vivência. L. S. Vigotski (2018) considera a vivência tal qual unidade de momentos do meio e da personalidade. Essa abordagem viabiliza a análise das leis que regem o desenvolvimento do caráter e permite examinar o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento psíquico da criança. Para ele, quando se pensa no desenvolvimento da personalidade infantil, o meio atua como fonte fundamental de desenvolvimento; desempenha o papel, não de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento. No contexto, observa-se a presença de uma forma ideal ou terminal que interage com a forma inicial, intrínseca à criança. Esse processo culmina no estabelecimento de uma atividade específica na condição de parte integrante do repertório interno da criança, configurando-se como sua propriedade e desempenhando um papel funcional em sua personalidade.

O conceito de *perezhivanie*, embora ocupe espaço importante na teoria de L. S. Vigotski, ainda encontra-se em estado de investigação no cenário da THC. Toassa e Souza (2010) elucidam que não se encontra vocábulo português capaz de abarcar todas as peculiaridades semânticas do russo. Até então, a palavra vivência tem sido a tradução considerada mais capaz de levar a um entendimento mínimo dos sentidos. Puentes e Longarezi (2017, p. 19) salientam que as temáticas “vivência” e “situação social do desenvolvimento” — esta última entendida “[...] como combinação particular dos processos internos e externos que possibilita o surgimento das novas particularidades psicológicas próprias de cada período evolutivo” — estão presentes na obra de Lídia I. Bozhovich, tal como anuncia Mitjáns Martínez (2017, p. 166):

Bozhovich afirma que a personalidade como sistema corresponde a um determinado nível de desenvolvimento psíquico, que começa a surgir desde os primeiros anos de vida. Tal nível caracteriza-se pela auto percepção do homem de ser um todo único, diferente dos outros, pela existência de opiniões, atitudes, exigências e valorações morais próprias, assim como pela sua atividade, ou seja, a capacidade do homem de transformar a realidade e a se transformar, conforme seus objetivos. Com base em suas próprias investigações e nas de seus colaboradores, a pesquisadora delinea as regularidades e etapas do desenvolvimento da personalidade desde o primeiro ano de vida até a juventude, dando ênfase ao seu caráter ativo à medida que vai sendo formada.

Lídia I. Bozhovich “Na sua caracterização da formação da personalidade, utiliza os conceitos de vivência e de situação social do desenvolvimento, já definidos por Vigotski [...]”; e quanto ao posicionamento dela em relação às ideias dele, destaca-se que a “[...] principal coisa com a qual ela discordava era a abordagem intelectualista para entender a natureza da experiência” (Gutkina, 2008, p. 14).⁶⁸ Mitjáns Martínez (2017, p. 166) também mostra ter esse entendimento ao afirmar que Lídia I. Bozhovich vai além de L. S. Vigotski “[...] criticando seu reducionismo cognitivo [...]” na compreensão do conceito de vivência.

Com efeito, Lídia I. Bozhovich estabeleceu seu próprio programa de pesquisa, divergente de posições dominantes tais quais as de A. N. Leontiev sobre motivação e personalidade, além de apresentar uma interpretação distinta do legado de L. S. Vigotski. Mas ser mulher e ser chefe de seu próprio programa de pesquisa na psicologia soviética não foi tarefa fácil; ela abordou temas tidos como de prioridade menor na psicologia soviética — motivação e personalidade — e foi a única psicóloga soviética a destacar os conceitos de *perezhivanie* e a situação social de desenvolvimento de L. S. Vigotski como fundamentais para o estudo do desenvolvimento da personalidade (González Rey, 2019).

Eis por que — diz González Rey (2019) — é crucial sublinhar a retomada da importância do legado de Lídia I. Bozhovich na atualidade. Esse ressurgimento ocorre em paralelo ao reconhecimento crescente da última fase da obra de L. S. Vigotski, antes subestimada na psicologia russa e no cenário ocidental. Aqui, a intenção foi pôr em

⁶⁸ Em suas pesquisas, Daniel Roberti (2019) discute os conceitos de vivência nas obras de L. S. Vigotski. A palavra vivência é uma tradução para o vocábulo russo *perezhivanie*. O autor esclarece que L. S. Vigotski, em seus textos, também utiliza a palavra *opit* (experiência, em português), mas com um sentido distinto. Este estudo defende que o conceito de vivência contribui para que os estudiosos da educação interpretem toda ação humana como portadora de uma certa atividade criativa.

relevo as pesquisas dessa eminente psicóloga, sem dúvida importantes, mas ainda pouco difundidas no Brasil — vale frisar.

3.3.8 *Multidimensionalidade da personalidade, conformismo e vontade*

Com efeito, Elena Dimitrievna Bozhovich⁶⁹ (2009, p. 4) diz que Lúdia I. Bozhovich “[...] deixou um arquivo não muito grande. O mais interessante são suas notas de trabalho, que não foram refletidas nas publicações”. Nos últimos anos de sua vida, concentrou seu interesse em três áreas problemáticas distintas. Primeiramente, desenvolveu a noção de “multidimensionalidade da personalidade”, abordando a influência de categorias diversas de motivações, conscientes e inconscientes, nas relações e na dinâmica que moldam as ações individuais. Em seguida, explorou questões do conceito de conformismo, fazendo distinções em relação a um fenômeno mais elementar: o oportunismo consciente. A terceira área problemática que a cativou profundamente foi o desenvolvimento da vontade como sistema psicológico integrado. Além disso, E. D. Bozhovich (2009) evidencia que Lúdia I. Bozhovich defendia que as origens e a essência da vontade devem ser rastreadas, não na confrontação do indivíduo com desafios externos, mas sim na experiência de superação de obstáculos internos.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento da vontade como sistema psicológico integral, Lúdia I. Bozhovich defendia que a origem da vontade relacionava-se com a experiência do indivíduo de superar dificuldades internas, e não nos obstáculos externos. Ela criticava a tendência científica de diluir a vontade em outros fenômenos, a exemplo do propósito e da arbitrariedade, dentre outros. Com a intenção de transporte do hiato epistemológico entre o impulso motivacional, por um lado, e os construtos da consciência e da personalidade, por outro, a autora buscou o conceito de vontade no âmbito da análise da natureza psicológica do impulso motivacional. É relevante observar que tal conceito foi pontuado em situações diversas por L. S. Vigotski, embora não tenha sido objeto de uma elaboração sistemática e integrada dele em um arcabouço psicológico profundo (González Rey, 2019).

⁶⁹ Convém explicar que o sobrenome de Elena Dimitrievna Bozhovich não indica parentesco com Lúdia I. Bozhovich. Elena Dimitrievna é docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Psicologia Educacional da Universidade Psicológica e Pedagógica da cidade de Moscou e chefe do Laboratório de Psicologia, PI RAQ, pesquisador sênior.

Em sua obra de 1979, Lída I. Bozhovich explora o desenvolvimento da vontade na ontogênese destacando a necessidade de diferenciar ações volitivas de outras que não têm esse caráter. Ela sugere que a compreensão da vontade está ligada à análise do desenvolvimento das necessidades e sua transformação em novas formas qualitativamente distintas. Em suas pesquisas, investigou como novas formações funcionais surgem da mediação das necessidades humanas naturais e proporcionam *insights* sobre a natureza da vontade e seu desenvolvimento. A ação volitiva, subjetivamente, é percebida como espontânea e autônoma, como independente de influências externas e baseada em decisão tomada livremente. Essa experiência é reforçada pelo “esforço volitivo” que a pessoa sente ao realizar a ação, a qual leva a concepções de vontade como força especial ou uma função do “eu” (Bozhovich, 2001).

Há elementos essenciais para a ação volitiva: necessidade consciente e objetivo que a satisfaça; presença de obstáculo interno, como desejo que contraria a meta; desejo consciente de agir em prol da meta menos desejada; e regulação do comportamento de acordo com a intenção escolhida. Para a autora, o esforço volitivo reflete, na experiência subjetiva, o ato de superar desejos imediatos (Bozhovich, 2001).

Este trabalho ressalta que, na perspectiva de Lída I. Bozhovich, a vontade é uma qualidade psicológica claramente definida e consistentemente autoequivalente. Contudo, o comportamento volitivo de um indivíduo cujo objetivo é alcançar o bem-estar pessoal (individual), incorporará componentes psicológicos diferentes e vai fundamentar-se numa combinação distinta de processos psicológicos específicos, em comparação com o comportamento volitivo de alguém que visa atingir objetivos coletivos.

3.3.9 *Alguns aspectos psicológicos da prontidão escolar*

De acordo com Lída I. Bozhovich (1968), L. S. Vigotski foi pioneiro ao afirmar que a prontidão para a escolarização está, não no acúmulo quantitativo de informações, mas sim no desenvolvimento qualitativo dos processos intelectuais. Estar preparado para a escola significa ter alcançado um nível de pensamento que permita destacar o essencial nos fenômenos, compará-los, identificar semelhanças e diferenças, raciocinar, encontrar causas e tirar conclusões. Segundo a autora, ele enfatiza que a prontidão

escolar envolve a capacidade de generalizar e diferenciar objetos e fenômenos, habilidades fundamentais para a aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, Lídia I. Bozhovich (1968) discute a importância da prontidão escolar, destacando que a transição da vida pré-escolar à vida na escola representa uma reestruturação significativa na existência da criança. Entrar na instituição escolar implica assumir novas tarefas e responsabilidades, mudar radicalmente a natureza da aprendizagem, que agora se torna atividade organizada com objetivo de alcançar resultados socialmente significativos.

É essencial destacar que a prontidão intelectual e a prontidão pessoal de uma criança para a escolaridade nem sempre estão alinhadas. A pessoal, que se manifesta na atitude da criança em relação à escola, à aprendizagem, ao professor e a si, exige um nível de desenvolvimento dos motivos sociais que orientem seu comportamento e suas atividades; envolve uma estrutura específica que define a atitude interna do aluno em relação ao ambiente escolar. Para a criança ter sucesso na escola, deve ter alcançado certo nível de desenvolvimento mental no período pré-escolar e a ser fomentado. A prontidão escolar envolve mais do que conhecimento acumulado; inclui a compreensão das razões sociais para aprender e a internalização da importância da educação. Quanto à prontidão psicológica para a escola, a autora enfatiza que inclui a atitude correta em relação ao trabalho escolar, o desejo de aprender e a capacidade de obter satisfação ao superarem-se dificuldades. Se as crianças devem ser ensinadas a ser responsáveis e a apreciar o esforço necessário para alcançarem resultados, então a educação pré-escolar deve cultivar esses traços de personalidade, preparando-as para as exigências e responsabilidades da vida escolar.

Posto isso, neste estudo se entende que, para Lídia I. Bozhovich, a prontidão escolar não é apenas intelectual, pois envolve o desenvolvimento de traços de caráter, força de vontade e direção pessoal que permitirão, à criança, enfrentar obrigações escolares com responsabilidade e sucesso.

3.3.10 *Acerca da Atividade de Estudo*

Lídia I. Bozhovich (2001) considera que a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev representa a tentativa mais significativa de superar-se a crise na psicologia de sua época. Isso porque se baseia na ideia marxista de que a atividade se materializa em seu produto e

que, no produto da atividade, percepções e experiências subjetivas adquirem uma nova forma de existência objetiva. Dessa premissa, conclui-se que, ao interagir com objetos do mundo real criados pela cultura ao longo da história, o indivíduo assimila e internaliza a realidade psicológica objetiva; o que é processo fundamental ao desenvolvimento mental. Assim, a abordagem daquele teórico reformula e oferece novas interpretações para conceitos psicológicos essenciais (necessidade, motivo e personalidade), situando-os no contexto da atividade prática e cultural.

Para Lúcia I. Bozhovich (2001), o estudo é a atividade dominante durante a vida escolar; e, pelo valor concedido a esse tipo de motivo, nessa etapa do desenvolvimento psíquico suas investigações tiveram como centro o caráter das alterações qualitativas do desenvolvimento dos motivos de estudo e dos fatores que as condicionam. O foco das pesquisas refere-se ao processo de formação dos motivos e aos processos psíquicos durante os quais as ideias, tanto quanto o autoconhecimento e os sentimentos tornam-se elementos que estimulam e determinam os motivos do comportamento do indivíduo para o estudo. Assim, foi com essa autora que, pela primeira vez na psicologia soviética, os motivos tornaram-se o centro das pesquisas e foram definidos como razão para efetuar-se a Atividade de Estudo.

Na visão de Mitjans Martínez (2016), os resultados fundamentais das pesquisas realizadas em laboratório mostraram que a Atividade de Estudo está direcionada por um sistema de motivos diferentes. Todavia, embora Lúcia I. Bozhovich e outros psicólogos russos (A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. S. Slavina, N. G. Morozova e B. G. Ananiev, dentre outros) tenham dedicado-se a numerosas investigações das especificidades da Atividade de Estudo, não desdobraram sua estrutura objetiva, seu processo de formação e seu papel principal no desenvolvimento psicológico das crianças no contexto escolar. Vale aqui o esclarecimento D. B. Elkonin (1989, p. 150):

A Atividade de Estudo na sua forma completa, assim como sua estrutura objetiva e etapas de formação, ainda não foram estudadas por psicólogos. Existe uma série de pesquisas dedicadas a alguns casos particulares e bastante importantes na área da Atividade de Estudo. Podem-se destacar as pesquisas relacionadas com os motivos da Atividade de Estudo (L. I. Bozhovich, N. G. Morozova, L. S. Slavina, 1951), a avaliação (B. G. Ananiev, 1980) ou ainda pesquisas relacionadas com problemas do grau de desenvolvimento da aprendizagem consciente (A. N. Leontiev). Entretanto, nos trabalhos citados não foram desenvolvidos a estrutura objetiva da Atividade de Estudo, nem o processo da sua formação, nem o seu papel principal no desenvolvimento psicológico das crianças na escola.

Enfim, argumenta-se nesta tese que, nas obras de Lídia I. Bozhovich, o conceito científico desenvolvido enraíza-se numa abordagem holística para a análise da formação da personalidade. Ela percebia a educação tal qual processo intencional de formação e desenvolvimento da personalidade; por isso, criticava uma visão predominante na psicologia russa que interpretava o psiquismo como produto da assimilação de formas sociais de consciência. Em vez disso, ela postula que o desenvolvimento do psiquismo é influenciado, sobretudo, pela ação ativa do indivíduo na transformação da realidade circundante.

* * *

Como se pôde ler até aqui, por mais que tenham sido movimentos de aproximação das ideias principais defendidas de Lídia I. Bozhovich, as questões exploradas em suas pesquisas não deixam dúvida: inscrevem-se no estudo da personalidade da criança. Logo, os conceitos apresentados nesta seção dialogam com o conceito de personalidade (desenvolvido em capítulo próprio) de forma geral. Embora essas ideias e outras — a obra — não sejam tão amplamente reconhecidas fora da Rússia, os estudos da teórica tiveram influência significativa na psicologia do desenvolvimento. De fato, ficou conhecida por suas contribuições para a psicologia do desenvolvimento infantil e pela aplicação da teoria de L. S. Vigotski.

Daí a relevância de pesquisarem-se a vida, as obras e o legado científico de Lídia I. Bozhovich. Vida e obra constituem terreno fértil ao desenvolvimento de pesquisas destinadas a enriquecer os estudos e a compreensão sobre a personalidade. Especificamente, têm o potencial de aprimorar o entendimento da educação em todas as fases do desenvolvimento humano — desde a infância até a idade adulta (Longarezi; Salge; Jesús, 2022). Por outro lado, o olhar para as obras permite aprofundar a compreensão da importância, do alcance e da evolução do pensamento de Lídia I. Bozhovich — dos seus objetos de interesse científico. Há um conjunto de textos que revela o quanto ela trabalhava sozinha e o quanto agia com pares em suas pesquisas.

3.4 Obras: livros, capítulos e artigos em autoria e coautoria

As ideias de Lídia I. Bozhovich e suas pesquisas influenciaram a abordagem da psicologia quanto ao estudo do desenvolvimento da criança; desempenharam papel significativo na constituição da psicologia infantil e na compreensão do desenvolvimento da criança na educação. Com efeito, a infância foi o período do desenvolvimento em que a autora mais se concentrou. Ela pesquisou e escreveu sobre problemas do desenvolvimento da personalidade da criança e outras temáticas que fazem interface com a formação da personalidade. Por isso, deixou contribuições científicas não só profícuas, mas ainda de muita relevância aos estudos da psicologia geral. A lista de publicações⁷⁰ é extensa; porém, são títulos de livros, artigos e manuscritos republicados.

Ao menos até a época do fim da procura por informações e documentos para desenvolver a pesquisa, havia pouco textos autorais de Lídia I. Bozhovich em russo disponíveis na internet; e muitos artigos encontrados de forma avulsa são capítulos de livros de mais fácil acesso. Ainda assim, foi possível construir uma lista bibliográfica de informações e material levantado tendo como fonte o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação⁷¹ e o Laboratório de Fundamentos Científicos da Psicologia — Prática Infantil de Moscou.⁷² Assim, foram consideradas informações de obras cadastradas nos arquivos daquele instituto as quais foram muito úteis para expandir-se o escopo de dados bibliográficos e pensar-se na organização por datas. As informações bibliográficas foram, então, traduzidas para a língua portuguesa.

No decorrer da pesquisa, completou-se o *corpus* com outras referências, à medida que eram encontrados títulos na bibliografia ao fim das obras da própria autora e

⁷⁰ Destaca-se o trabalho de Mitjans Martínez (2017) como o primeiro esforço, no Brasil, em sistematizar cronologicamente a produção de Lídia I. Bozhovich, em escrever sobre seus dados bibliográficos com foco nos trabalhos traduzidos identificados e nas obras não traduzidas identificadas nas línguas espanhola e inglesa (apêndice A).

⁷¹ O Instituto Psicológico da Academia Russa de Educação é a maior instituição de pesquisa científica da Rússia e o terceiro na instituição psicológica de pesquisa mundial. Foi fundado pelo professor da Universidade de Moscou Georgy Ivanovich Chelpanov. Começou seu trabalho em setembro de 1912, para ser inaugurado em abril de 1914 (Instituto Psicológico da Academia Russa de Educação, 2023).

⁷² É preciso creditar, ao professor Vladimir A. Chernobrovki, educador de Magnitogorsk, Rússia, o acesso mais fácil a informações valiosas à pesquisa. Foi possível trocar mensagens, estabelecer contatos diretos e contar sua gentileza e presteza.

em bibliotecas com interface *on-line* do mundo inteiro, a exemplo da WorldCat.⁷³ Ainda assim, o acesso restringiu-se muito mais às informações do que aos textos — às obras; isso porque não havia muitos arquivos digitais das obras em russo *on-line*. Embora sejam muitas as obras com edição física, são poucas as que têm cópia digital acessível na rede mundial de computadores; o que há são várias fontes para o mesmo material. Apesar dos entraves e das limitações, foi possível reunir muitos dados e sistematizá-los de um modo até então não feito (considere-se a experiência da imersão no universo de Lídia I. Bozhovich em função da pesquisa). Chegar à forma de apresentar as obras identificadas exigiu várias ponderações e versões, dado o fator redundância no *corpus* de dados. Ao fim e ao cabo, pareceu ser mais sensato fazer duas organizações cronológicas: uma com ênfase no título (conteúdos estudados) e suas semelhanças; outra com foco na datação (a evolução temporal dos interesses de pesquisa). Enquanto esta se encontra em apêndice (B), aquela é desdobrada a seguir.

3.4.1 *Obras segundo eixos temáticos*⁷⁴

Os textos de Lídia I. Bozhovich suscetíveis de localização e descrição bibliográfica estão informados aqui numa apresentação que os organiza por eixo temático. A organização por temas permitiu periodizar os movimentos de pesquisa e estudo da autora; cada eixo inclui data da primeira edição e as obras subsequentes. A identificação das obras levou às colaborações da autora: as obras em coautoria. Com o agrupamento por afinidades no título, os eixos temáticos permitiram ver as variações e aproximações temáticas, tanto quanto de obras afins. Convém salientar que as traduções dos títulos em russo para o português valem como título apenas para este estudo; seguramente, uma eventual publicação comercial de traduções das obras aqui listadas vai considerar elementos que não importam à tese, como a adequação linguístico-cultural, isto é, adaptação e mudança para ajustar o título às expectativas do leitorado.

⁷³ O WorldCat.org é apoiado pela OCLC On-line Computer Library Center, Inc, uma organização global de bibliotecas, museus e arquivos sem fins lucrativos. Dublin, Ohio, EUA. Link <https://www.worldcat.org/>. Acesso em 26/10/2022.

⁷⁴ As obras de Lídia I. Bozhovich incluídas na organização por eixos temáticos são apenas comentadas em sentido geral; por isso, não configuram item a ser incluído na lista de referências da tese. Em todo caso, estão apresentadas com feição bibliográfica mais definida em apêndice, que pode ser visto como uma bibliografia da autora.

Em função da identificação e apresentação mais didático-visual das informações, os títulos de cada eixo foram dispostos em forma de alíneas (exceto num caso). Após testes usando tabela e parágrafo com destaque tipográfico, elas pareceram ser mais legíveis para apresentar informações que são dispersas, soltas entre si em vários sentidos. Cada grupo de obras listadas — cada eixo temático — é sucedido de comentário descritivo-analítico.

3.4.1.1 Ortografia e conhecimentos escolares⁷⁵

O eixo temático inclui textos com variações do tema *ortografia*.

- o “Análise psicológica do uso da regra das vogais não tônicas na raiz”. Bozhovich L. I. *Pedagogia*. Moscou, 1937. Nº 5–6.
- o “Ensino de ortografia e psicologia”. Bozhovich L. I. *Ensino fundamental*, Moscou, 1940. N8. C. 28–31.
- o “O papel da pontuação na compreensão do discurso escrito”. Sessão científica do KHPI, 1941. Teses de relatórios. Bozhovich L. I. Kharkov, 1941, P. 39–40 (em ucraniano).
- o “A importância da consciência das generalizações no ensino de ortografia”. Bozhovich L. I. *Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR*. Moscou, 1946. Nº 3.

Também há textos contendo variações do tema *conhecimentos escolares*.

- o “A experiência mundana de uma criança e o conhecimento escolar. Notas científicas da KHNDIP”. Vol. 2/ Bozhovich L. I. Editado por A. N. Leontiev. Kharkov, 1936. Sobre os direitos do manuscrito. C. 82–83. - C. 84–85.
- o “O domínio de formas conceituais de pensamento por crianças em idade escolar”. Manuscrito. Bozhovich L. I., Moscou, 1940, 80 M/p.
- o “Sobre a Psicologia da Assimilação do conhecimento pelos alunos”. *Anais da Conferência Científica Republicana sobre Pedagogia e*

⁷⁵ O uso de subitens nesta seção da tese se justifica mais para efeito de didatismo da leitura do que de subdivisão do texto, tal qual a de capítulo, item e subitem. Com esse valor mais de leitura, tais subitens não entraram no sumário, onde ocupariam espaço demasiado sem acrescentar informação sobre a divisão do texto.

Psicologia. Bozhovich L. I.; Zinchenko P. I., editado por G. S. Kostyuk. Moscou, 1941. C. 135–145 (em ucraniano).

- o “Análise psicológica do formalismo na assimilação dos conhecimentos escolares”. Bozhovich L. I. “Pedagogia soviética”. Moscou, 1945. N. 11.
- o “Uso de características pedagógicas como meio de construir conhecimento sobre os alunos”. Bozhovich L. I., Moscou, 1960, C. 24–51.
- o “Requisitos psicológicos e pedagógicos para uma lição moderna”. Bozhovich L. I., Yakimanskaya I. Pedagogia soviética. Moscou, 1984. N. 9.

Foram identificadas, quanto ao tema ortografia, quatro publicações: de 1937, 1940, 1941 e 1946. Todas de autoria de Lídia I. Bozhovich e com variações nos títulos. Quanto aos conhecimentos escolares, identificou-se uma publicação de 1936 sobre experiência e conhecimento escolar e uma de 1940 sobre formas conceituais de pensamento — ambas só da autora. Identificou-se uma publicação dela em coautoria de 1941, abordando a psicologia da assimilação do conhecimento pelos alunos; uma de 1945 — autoria só dela — com foco na assimilação de conhecimentos escolares e outra, de 1960, sobre características pedagógicas — também só dela; enfim, uma publicação de 1984 em coautoria, sobre requisitos psicológicos e pedagógicos para uma lição moderna.

3.4.1.2 Prontidão e memória

O eixo temático contém textos tratando dos assuntos memória e prontidão na criança.

- o “Questões psicológicas da prontidão da criança para a escolaridade”. Coleção: “questões de psicologia da criança em idade pré-escolar”. Bozhovich L. I. Moscou, Izd-vo APN RSFSR, 1948.
- o “Características da memória da criança em idade escolar”. Bozhovich L. I., Morozova N. G. Coleção: “Ensaio sobre a psicologia das crianças”. Moscou, Izd-vo APN RSFSR, 1950.

- o “Questões psicológicas da prontidão de uma criança para treinamento escolar” — Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, Izd-vo APN RSFSR, 1950; 1995. N° 2.
- o “Alguns aspectos psicológicos da prontidão escolar”. Psicologia Soviética. Bozhovich, L. I. Moscou, 1997.

Foram identificadas três publicações sobre o tema prontidão: de 1948, 1995 e 1997; todas atribuídas a Lídia I. Bozhovich. As variações nos títulos sugerem uma possível evolução ou atualização do estudo ao longo do tempo, abordando aspectos ou perspectivas da prontidão. As obras representam contribuições significativas ao entendimento desse conceito e de suas implicações. Quanto ao tema memória, foi identificada uma obra de 1950 em coautoria. A autoria conjunta indica a coparticipação dos autores no estudo da memória, possivelmente numa perspectiva complementar. A inclusão de mais de um autor sugere uma abordagem mais ampla e diversificada na análise da memória e de suas complexidades.

3.4.1.3 Psicologia e educação

O eixo temático inclui estudos sobre psicologia e educação.

- o “A psicologia da imitação infantil”. Um estudo experimental. Manuscrito. Bozhovich L. I.; Slavina L. S., Moscou, 1929. 95 m/p p.
- o “Algumas questões psicológicas do trabalho educacional nas escolas militares de Suvorov”. Bozhovich L. I. Manuscrito. Moscou, 1947. 44 m/p p.
- o “Questões psicológicas da preparação da criança para a aprendizagem escolar”. Bozhovich L. I. In: Questões da psicologia da criança pré-escolar. Moscou: ACP da RSSFR, 1948.
- o “O papel da psicologia na construção do trabalho educacional com crianças em idade escolar primária”. Bozhovich L. I. Moscou, 1950, C. 184–190.
- o “Ensaio sobre psicologia infantil (idade escolar primária). Ed. A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich”. Moscou, 1950, 190 pp.

- o “Psicologia do adolescente”. Bozhovich L. I. Moscou: BSE. T. 35. 1955, C. 244.
- o “Estudo psicológico de uma criança e sua abordagem individual no processo de formação. Estudo psicológico de crianças em um internato”. Bozhovich L. I., Moscou, 1960, C. 7–23.
- o “Estudo psicológico de crianças em um colégio interno”. Bozhovich L. I. Moscou, 1960, 20 pp. (ed.).
- o “Questões de psicologia do aluno — Izvestiya APN RSFSR, 1961”. Bozhovich L. I. – Vyp. 36, 223 c. (ed.).
- o “Algumas observações críticas sobre o ensino psicanalítico de Freud”. Bozhovich L. I. Manuscrito, 1961. 40 m/p pp.
- o “Psicologia da personalidade da criança escolar”. Bozhovich, L. I. Havana: Ed. Universitária, 1965.
- o “Estudo psicológico das crianças na escola interna da La Havana”. Bozhovich, L. I. Ed. Universitária, 1966.
- o “Estudo psicológico das crianças na escola interna da La Havana”. Bozhovich, L. I. Ed. Universitária, 1966.
- o “Psicologia soviética da educação há 50 anos”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Questões de psicologia. Moscou, 1967. Nº 5.
- o “Pesquisa de questões de educação psicológica em 20-30 anos”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Pedagogia. Moscou, 1967. Nº 12.
- o “Experiências significativas como sujeito da psicologia Tckci”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1972. Nº 1. S. 130134.
- o “Características psicológicas da personalidade de um aluno do último ano do Ensino Médio”. Komsomol at school. Bozhovich L. I. Experiência, problemas, metodologia. Moscou, 1972, C. 201–216.
- o “Alguns pré-requisitos psicológicos do trabalho educativo na escola”. Bozhovich L. I., Konnikova T. E. Pedagogia Soviética. Moscou, 1975. Nº 11.

- o “Requisitos psicológicos e pedagógicos para uma lição moderna”. Bozhovich L. I., Yakimanskaya I. Pedagogia soviética. Moscou, 1984. Nº 9. s. 31.

Foram identificadas dezenove publicações sobre o tema. Abrangem um período considerável de tempo e indicam um interesse contínuo na interseção psicologia–educação. No primeiro bloco de publicações (sete obras), a primeira obra (1929) foi escrita em coautoria. As publicações seguintes (1947, 1948, 1950, 1955 e 1960) são somente de Lídia I. Bozhovich, salvo outra publicação de 1950, da qual é coautora.

As seis obras do segundo bloco são todas da autora: duas de 1960, duas de 1961, uma de 1965 e outra de 1966. As do terceiro bloco (seis) são obras com coautores: duas em 1967, uma em 1975 e outra em 1984. Mas em 1972 a autora publicou duas sozinha. O todo reflete a importância atribuída à interdisciplinaridade da psicologia com ação ao longo do tempo — evidenciada pelas variações nos títulos. Sugerem abordagens ou enfoques diferentes dentro desse amplo campo de estudo.

3.4.1.4 Aprendizagem e Atividade de Estudo

O eixo temático abrange textos afins à aprendizagem e à Atividade de Estudo com foco nas variações dos temas *nota como motivação da Atividade de Estudo e Interesses cognitivos e aprendizagem prática*.

- o “Desenvolvimento mental da criança e processo de aprendizagem”. Bozhovich L. I.; Leontiev A. N. Jornal dos professores, Moscou, 1939, 11 dez.
- o “Análise psicológica da nota como motivação da Atividade de Estudo dos escolares”. Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1951.
- o “Desenvolvimento dos motivos de estudo em escolas soviéticas”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1951.
- o “Análise psicológica do valor da nota como motivação da atividade de estudo dos escolares”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S.

Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1951. Nº 36.

- o “Interesses cognitivos e formas de estudá-los”. Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1955; Nº 73; 1957. Nº 73.
- o “Atitude para o aprendizado como um problema psicológico”. Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. 1960. Nº 36.
- o “Atitude dos alunos em relação à aprendizagem como um problema psicológico”. Bozhovich L. I. Psicologia na universidade. Moscou, 2008. Nº 5.
- o “Análise psicológica do significado da nota como motivo da Atividade de Estudo das crianças em idade escolar”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Psicologia em VUZ. Moscou, 2008. Nº 5.

Ainda há trabalhos afins a variações sobre o tema *a personalidade e a aprendizagem prática*.

- o “A personalidade e a aprendizagem do adolescente”. Bozhovich L. I. Ciência e educação psicológica. Moscou, 1997. Nº 1.
- o “Diagnóstico de aprendizagem orientado para a prática: problemas e perspectivas”. Bozhovich L. I. Pedagogia. Moscou, 1997. Nº 2.

Foram identificadas, inicialmente, duas publicações sobre a nota como motivação da atividade de estudo. São ambas de 1951; mas só uma tem só Lídia I. Bozhovich na autoria. Indicam um interesse precoce no tema. Além disso, foi identificada uma publicação de 2008, junto com outros autores, ou seja, em republicação. As variações nos títulos podem indicar abordagens ou aspectos específicos explorados na relação entre notas e motivação da Atividade de Estudo. Ainda foi identificada uma publicação (de 1955) sobre interesses cognitivos, assinada só pela teórica. Há também duas obras identificadas, uma de 1939 e outra de 1951, sobre desenvolvimento mental e desenvolvimento dos motivos de estudo, respectivamente, ambas em coautoria.

O tema específico da atitude dos alunos em relação à aprendizagem foi abordado em duas publicações identificadas — ambas de Lídia I. Bozhovich. Uma é de 1960 e a outra, de 2008. As variações nos títulos indicam possíveis mudanças de abordagem ao longo do tempo ou aspectos distintos explorados nas obras; e, talvez, só uma pequena alteração no título, por se tratar de publicações de épocas distintas. Em todo caso, representam contribuições significativas para entender-se a influência da atitude discente no processo de aprendizagem. Quanto ao tema específico da personalidade e aprendizagem do adolescente, foi identificada uma publicação de 1997, exclusiva da autora; oferece uma investigação aprofundada da interação entre personalidade do adolescente e seu processo de aprendizagem.

Foi identificada uma publicação de 1997 sobre o tema da aprendizagem orientada para a prática e com autoria só de Lídia I. Bozhovich. Ao abordar essa temática, ela oferece uma análise abrangente dos aspectos envolvidos na aprendizagem através da prática, destacando a importância da experiência direta e da aplicação dos conhecimentos teóricos na formação de habilidades e competências. A análise contribui para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e oferece orientações práticas para educadores e profissionais interessados em promoverem aprendizagem eficaz e significativa.

3.4.1.5 Motivação, esfera motivacional, motivo

O eixo temático inclui textos envolvendo variações do tema *motivação*

- o “Análise psicológica de uma nota como motivação da atividade de estudo dos escolares”. Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. 1951. No. 36. S. 12.
- o “Estudando a motivação do comportamento de crianças e adolescentes”. Bozhovich L. I. Boletim da Universidade Regional do Estado de Moscou. Série: Pedagogia. Moscou, 1972.
- o “Estudando a motivação do comportamento de crianças e adolescentes”. Coletânea de artigos/Estudo da motivação comportamental em crianças e adolescentes. Estado da Coleção. Autores: L. I. Bozhovich (editor), L. V. Blagonadezhina. Academia de Ciências Pedagógicas da URSS/Livro impresso, russo. Editora: Pedagogika, Moscou, 1972.

- o “Desenvolvimento de motivações de Atividade de Estudo em escolares soviéticos”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina, L. S. Informação Aplicada Aspectos da Medicina. 2007. Nº 36. Pág. 41, Moscou, 2008. Nº 5.
- o “Sobre a motivação para estudar. Bozhovich L. I. Boletim de psicologia prática da educação”. Moscou, 2012.

Foram identificadas cinco publicações: uma de 1951 — autoria de Lídia I. Bozhovich; e duas de 1972 — uma em coautoria. As outras duas datam de 2007 e 2012 — uma a tem como coautora. As variações nos títulos sugerem diversidade de abordagens ou aspectos específicos da motivação; e a colaboração em grande parte das publicações indica um enfoque plural e perspectivas teóricas e metodológicas variadas no estudo do tema.

O eixo temático inclui ainda textos afins a variações sobre o tema *esfera motivacional*.

- o “Características do desenvolvimento da esfera motivacional do adolescente”. Materiais para o XIX Congresso Internacional de Psicologia. Bozhovich L. I.; Neimark M. S. – Moscou, 1969. C. 15–16.
- o “O problema do desenvolvimento da esfera motivacional da criança”. L. I. Bozhovich. “Leitor de Psicologia” Parte II – Idade e psicologia pedagógica psicologia de aprendizagem e formação. Moscou, 1972.
- o “Propósito e intenção e sua força motivacional. Problemas de formação de necessidades sociogênicas”. Materiais da I Conferência Sindical. Bozhovich L. I. T. V. Yendovitskaya, L. S. Slavina. Tbilisi, 1974, P. 14–17.

Foram identificadas três publicações que abordam a esfera motivacional. Na primeira, de 1969, Lídia I. Bozhovich e outro autor discorrem sobre características do desenvolvimento da esfera motivacional do adolescente; a segunda, de 1972 e escrita só pela autora, aborda questões do problema no desenvolvimento da esfera motivacional da criança; a terceira, de 1974, enfatiza a intenção da força motivacional: representa uma contribuição significativa à compreensão das motivações intrínsecas e extrínsecas que

influenciam o comportamento e desempenho infantil em contextos educacionais e de desenvolvimento. Ao destacar a importância da esfera motivacional, a autora fornece *insights* para educadores, psicólogos e outros profissionais interessados no apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Também há obras relativas a variações do tema *motivo*.

- o “Motivos de ensino. Família e Escola. Psicologia da educação da atitude consciente em relação ao aprendizado em crianças soviéticas. Sessão da APN RSFSR. Teses de relatórios nas carteiras de pedagogia, psicologia, educação artística e educação física”. Bozhovich L. I., Moscou, 1949, C. 32–35.
- o “Motivos de aprendizagem em crianças em idade escolar primária”. Bozhovich L. I. Na coleção: "Ensaio sobre a Psicologia da Criança". Moscou, Izd-vo APN RSFSR, 1950.
- o “Motivos de estudo em crianças em idade escolar primária”. Bozhovich L. I. Moscou: ACP da RSSFR, 1950. Moscou, C. 162–183.
- o “Desenvolvimento dos motivos de estudo em escolares”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1951. Nº 36. S. 34; 1961. Z. S. 13, 2011, p. 189.
- o “Análise psicológica do significado da nota como motivo da atividade de estudo de crianças em idade escolar”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S., Moscou, 1951. C. 105–130.
- o “Desenvolvimento de motivos de aprendizagem em crianças em idade escolar soviética”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Izvestiya Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1951. No. 36. S. 34.
- o “Análise psicológica da importância da avaliação como motivo da atividade de estudo dos escolares”. Notícias da ACP da RSFSR. Bozhovich L. I. Moscou, Ed. 36, 1951.

- o “Desenvolvimento de motivos de Atividade de Estudo em escolares modernos”. Bozhovich L. I., Morozova I. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1981. Nº 36.
- o “Desenvolvimento dos motivos de Atividade de Estudo em escolas”. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Jornal psicológico. Moscou, 1990. Nº 36.

Foram identificadas nove publicações sobre o tema motivo, abrangendo um período considerável de tempo e refletindo um interesse duradouro nesse aspecto crucial da aprendizagem e do desenvolvimento. As três primeiras obras — uma de 1949, duas de 1950 — e uma de 1951 são atribuídas a Lídia I. Bozhovich; outras três de 1951 a têm como coautora. Publicações de 1981 e 1990 são em coautoria. Refletem um interesse contínuo na compreensão dos motivos que impulsionam o comportamento ao longo do tempo; e as variações nos títulos podem indicar abordagens ou aspectos específicos da tradução em relação ao tema motivo. Além disso, as publicações — da autora e em coautoria em grande parte — sugerem diversidade de estudos e análise no tema motivos; o que parece enriquecer a compreensão desse conceito na psicologia e na educação.

3.4.1.6 Autoconhecimento, comportamento e psique

O eixo temático envolve textos afins à variação no tema *autoconhecimento*.

- o “Características da autoconsciência em adolescentes”. Bozhovich L. I., Smirnov A. A., Kolbanovsky V. N. Questões de psicologia. Moscou, 1955. Nº 1. C. 98-107.
- o “Características da autoconsciência em adolescentes”. Bozhovich L. I.; T. E. Konnikova, Vopros. Psychologii, 1955, N 1, P. 98–107.
- o “Características do autoconhecimento dos adolescentes”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1965. № 1. C. 17; 1995. № 1. C. 12; C. 98.
- o “Características da autoconsciência dos adolescentes”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1995. No. 1.; № 1. C. 98; 2008. № 1. C. 98.

O eixo temático inclui, também, escritos relativos à variação *nos temas psicologia, comportamento, psique e estudo experimental de comportamento voluntário*.

- o Bozhovich L. I., Endovitskaya T. V., Slavina L. S. “Questões de psicologia”. Moscou, 1976, № 4; 2004, № 4; 2006, № 4.
- o “Controle conscientemente seu comportamento”. Bozhovich L. I. Família e escola. Moscou, 1981. Nº 3.
- o “Estudo experimental de comportamento aleatório”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1996. No. 4. S. 16; 2006, Nº 4. S. 12.
- o “O conceito de desenvolvimento histórico e cultural da psique e suas perspectivas”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1977. Nº 2.
- o “Estudo experimental de comportamento arbitrário”. Vygotsky L. S., Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovitskaya T. V. Questões de psicologia. Moscou, 2016. Nº 4.

Foram identificadas quatro publicações na temática autoconsciência ou autoconhecimento dos adolescentes; isto é, percepções para educadores e psicólogos interessados na promoção de um engajamento cognitivo significativo em contextos educacionais. As edições foram publicadas em 1955 (duas), 1965 e 1995; mas só uma obra tem Lídia I. Bozhovich como autora exclusiva. As variações nos títulos sugerem uma possível questão de tradução, ou seja, não influenciam o resultado dos estudos sobre o autoconhecimento e a autoconsciência ao longo do tempo.

Também foram identificadas sete publicações sobre o tema comportamento; são de 1976, 1981, 1996, 2004, 2006 e 2016. Três têm autoria exclusiva de Lídia I. Bozhovich: as de 1981, 1996 e 2006. De 2006, foram identificadas duas obras — uma atribuída à autora. As variações nos títulos sugerem enfoques ou aspectos diferentes do comportamento explorados nos textos; e a presença de coautores em algumas edições indica uma abordagem multidisciplinar na análise do comportamento; o que parece enriquecer a compreensão desse fenômeno complexo. As publicações representam

contribuições significativas ao estudo do comportamento e de suas implicações em contextos diversos.

Em relação ao tema psique, foi identificada uma publicação sobre o desenvolvimento histórico e cultural da psique. Datada de 1977, é atribuída a Lídia I. Bozhovich. A obra representa uma contribuição singular à compreensão da influência dos contextos históricos e culturais no desenvolvimento psicológico; ou seja, de como, ao longo do tempo, a mente e o comportamento são influenciados por fatores externos. Essa análise parece enriquecer o entendimento da complexidade da psique humana e de suas interações com o ambiente sociocultural; e as obras representam contribuições significativas ao estudo da consciência de si e do desenvolvimento pessoal: são estudos valiosos a psicólogos, educadores e pesquisadores interessados nesse aspecto fundamental da psicologia.

3.4.1.7 Problemas de formação da personalidade

O eixo temático inclui textos sobre problemas de formação da personalidade.

- o “Alguns problemas de formação da personalidade de escolares e formas de estudá-los”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1956. Nº 5.
- o “Sobre alguns problemas e métodos de estudo da personalidade de um estudante”. Bozhovich L. I. Na coleção: “Questões de Psicologia da Personalidade do Escolar”. Moscovo, Izd-vo APN RSFSR. Moscou, 1961.
- o “Sobre alguns problemas e métodos de estudo da psicologia da personalidade de um escolar — Questões da psicologia da personalidade do aluno”, L. I. Bozhovich. Editora da academia de ciências pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1961.
- o “Problemas de formação da personalidade: trabalhos psicológicos selecionados”. Bozhovich L. I; Editado Por D. I. Feldstein, L. I. Bozhovich D. I. Feldstein Editora: Instituto de Psicologia Prática; NPO “Modek”, Moscou, Voronezh, 1997.
- o “Problemas de formação da personalidade”. Bozhovich L. I. “Problemas de formação da personalidade: selecionados”. Psicol. tr. /Ed. DI.

Feldstein; Ros. acad. educação, Moscou. Psicossocial in-t. - M.: MPSI; Voronezh: Modek, (1979 [2001]).

- o “Sobre alguns problemas e métodos de estudar a psicologia da personalidade do aluno”. Bozhovich, L. I. In: “O Mundo da Psicologia. Questões de psicologia da personalidade do aluno”. Moscou, 2008.

Foram identificadas sete publicações que abrangem o tema problemas de formação da personalidade. Há uma obra de 1956 e duas publicações de 1961: ambas abordam problemas e métodos de estudo da personalidade de um estudante; mas uma tem a palavra “psicologia” no título. As outras cinco publicações são de 1995, 1997, 2001 e 2008. A autoria é exclusiva de Lídia I. Bozhovich. Notavelmente, um livro com edição de 1997 teve edição anterior, de bem antes; mas não foi possível precisar a data (há coincidência de nome do livro na íntegra). Para todos os efeitos, inferências com base nas obras e datas sugerem que a edição anterior seja do final da década de 1970. É fato, porém, que desde 1956 a autora já escrevia sobre problemas de formação da personalidade de escolares.

Enfim, as variações nos títulos e no tipo de publicação (livro e artigos) indicam uma abordagem abrangente e multifacetada no exame de problemas da formação da personalidade ao longo do tempo. Representam contribuições substanciais ao entendimento de desafios e processos aí envolvidos. Por isso, podem ser vistos como fontes valiosas de fundamentos teóricos para estudos e pesquisas voltados às relações entre pedagogia e psicologia, entre psicólogos e professores, entre aprendizagem, desenvolvimento e personalidade e suas imbricações.

3.4.1.8 Aspectos sociais, políticos, culturais e históricos

O eixo temático lida com aspectos sociais, políticos, culturais e históricos. Aqui, os textos são de variações sobre o tema *direção social e política do trabalho pioneiro*.

- o “Direção social e política do trabalho pioneiro”. Bozhovich L. I., Konnikova T. E. Pedagogia soviética. Moscou, 1959. Nº 9.

Aqui, os escritos lidam com variações sobre o tema *conceito cultural e histórico de Vigotski L. S. e sua significação para a psicologia pessoal*.

- o “Sobre o conceito cultural e histórico de Vigotski L. S. e sua significação para a pesquisa moderna em psicologia pessoal”. Bozhovich L. I. *Questões de psicologia*. Moscou, 1968. No. 5. S. 108; 1980. Nº 2. S. 108; 1988. Nº 5; 2008. Nº 5.

Foi identificada uma publicação de 1959, diferenciada das temáticas relativas às áreas da psicologia e pedagogia; trata-se do tema da direção social e política do trabalho pioneiro, de Lídia I. Bozhovich em coautoria. A obra examina o papel e a importância de tal tema em trabalho pioneiro e, possivelmente, sobre questões sociais ou políticas voltadas a certos campos ou setores da sociedade da época.

Foram identificadas quatro publicações relacionadas com o conceito cultural e histórico de L. S. Vigotski e sua significação para a psicologia pessoal. A primeira publicação data de 1968, seguida por edições de 1980, 1988 e 2008. A obra é de autoria exclusiva de Lídia I. Bozhovich. Ao explorar tal legado teórico, destaca sua contribuição para o entendimento da psicologia pessoal em perspectiva cultural e histórica. Com isso, ela faz considerações — que se mostram valiosas — sobre aplicação e relevância contínua das teorias de L. S. Vigotski para a compreensão da psicologia individual e do desenvolvimento humano. São publicações importantes como fonte de conhecimento substancial para estudiosos e profissionais interessados na abordagem sociocultural da psicologia e no legado intelectual de L. S. Vigotski.

3.4.1.9 Formação da personalidade na infância

O eixo temático permeia a área formação da personalidade e infância, em textos lidando com variações do tema *estudo da personalidade da criança em idade escolar e os problemas da educação*.

- o “Formação da personalidade de um estudante soviético no processo de trabalho pioneiro”. Bozhovich L. I.; T. E. Konnikova. *Sov. Pedagogy*, 1954, N 2, P. 11–26.
- o “Personalidade — Dicionário pedagógico”. Bozhovich L. I. - T. 1. Moscou, 1960, C. 631–632.

- o “O estudo da personalidade da criança em idade escolar e os problemas da educação”. Bozhovich L. I. "Ciência Psicológica na URSS", vol. II. M., Izd-vo APN RSFSR, 1960.

Os outros textos do eixo temático são variações sobre o tema *formação da personalidade*.

- o “Questões de psicologia de crianças em idade escolar. Questões da psicologia do escolar”. Bozhovich L. I. Notícias da APN RSFSR, 1961, edição nº. 36.
- o “Questões da psicologia da personalidade do aluno”. Bozhovich L. I. e Blagonadezhina L. V. Editora: Editora da Academia de Educação. Ciências da RSFSR, Moscou, 1961.
- o “Estabilidade da personalidade, processo e condições de sua formação”. Bozhovich L. I. “XVIII Congresso Internacional de Psicologia”. Simpósio 35. Moscou, 1966.
- o “Como construir uma personalidade”. Jovem Comunista. Bozhovich L. I.; Chudnovsky. Moscou, 1967, N 4. C. 82–86.
- o “Personalidade e sua formação na infância”. Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Pesquisa psicológica Editora “Proveschenie” Moscou. Bozhovich L. I. Publicado por recomendação do Conselho Acadêmico Instituto de Psicologia e Editorial. Moscou, 1968.
- o “A personalidade e sua formação na educação infantil”. Bozhovich, L. I. La Habana: Pueblo y Educación, 1981. Publicado originalmente em russo em 1968.
- o “A educação como finalidade da formação da personalidade”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1974. Nº 1. S. 33.
- o “Personalidade e sua formação na infância”. Bozhovich L. I. Personalidade e sua formação na infância. Biblioteca Eletrônica GNPBU. São Petersburgo. [e outros]: Peter, 398 p. — Mestrado em Psicologia. Moscou, 2008.

Há ainda textos de variações do tema *formação da personalidade da criança e o coletivo*.

- o “Casos de relacionamento incorreto da criança com o coletivo e sua influência na formação da personalidade”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1967. Nº 1.
- o “Formando a personalidade no coletivo”. Bozhovich L. I., Blagonadezhina L. V. Questões de psicologia. Moscou, 1967. Nº 3.
- o “Casos de relacionamento incorreto da criança com o coletivo e sua influência na formação da personalidade”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Questões de psicologia. Moscou, 1976. Nº 1.

Foram identificadas quatorze publicações que abordam a formação da personalidade. São três de estudo da personalidade da criança em idade escolar e dos problemas da educação — datadas de 1954 — e duas de 1960; uma obra é em coautoria. Abordam o conceito de personalidade e a interseção entre desenvolvimento da personalidade infantil e desafios educacionais enfrentados pelas crianças em idade escolar. O tema específico “formação da personalidade” teve a primeira publicação em 1961; são seis publicações: duas de 1961, uma de 1966, uma de 1967, uma de 1968, uma de 1974, uma de 1981 (e publicada em 1968) e outra de 2008. A única em coautoria é a obra de 1961, onde ela e a coautora abordam questões da psicologia da personalidade do aluno. Esse bloco de publicações apresenta variações nos títulos e nos tipos de publicações.

Sobre a temática formação da personalidade da criança e o coletivo, foram identificadas três publicações: duas de 1967 e uma de 1976. Lídia I. Bozhovich é autora exclusiva de uma. As variações nos títulos apresentam diferentes abordagens e enfoques sobre a relação entre a formação da personalidade da criança e sua interação com o coletivo.

No todo, são obras que oferecem uma análise profunda de como o ambiente social e coletivo influencia o desenvolvimento da personalidade infantil. Projetam-se contribuições significativas ao entendimento de processos da formação da personalidade na infância, em particular nos contextos coletivos escolares.

3.4.1.10 Padrões etários da formação da personalidade da criança (idade)

O eixo temático apresenta textos de variação sobre o tema *idade escolar*

- o “Características gerais das crianças em idade escolar. Ensaio de Psicologia Infantil (Idade Escolar)”. Bozhovich L. I., Moscou, 1950, C. 3–38.
- o “Idade no ensino médio. UUS Psicologia. Livro-texto para institutos pedagógicos”. Bozhovich L. I. Editado por A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, B. M. Teplov. Moscou, 1956, C. 547–560.
- o “Questões de psicologia das crianças em idade escolar”. Bozhovich, L. I., Izvestiya APN RSFSR. Moscou, 1961, Nº 36.
- o “Questões de psicologia da personalidade de crianças em idade escolar”. Editado por L. I. Bozhovich e L. V. Blagonadezhina. Editora da Academia de Professores. Ciências da RSFSR. Moscou, 1961.
- o “Considerações sobre as particularidades da idade no trabalho com os pioneiros”. Bozhovich, L. I.; Konnikova, T. E. Moscou: Editorial Jovem Guardiã, 1967.
- o “Abordagem da idade no trabalho de uma organização pioneira”. Конникова. L. I. Bozhovich e T. E. Kornokova. Просвещение, Moskva e 1969. Iluminismo, Moscou, 1969.
- o “Regularidades psicológicas da formação da personalidade na ontogênese”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1975, Nº 6; 1976, Nº 6; 2007, Nº 6; 2016, Nº 6.
- o “Padrões de formação da personalidade infantil relacionados à idade: dis”. Dr. Psicol. Ciências/Bozhovich, L. I. Moscou, 1966.

Outros textos são de variações do tema *etapas/estágios/fases da formação da personalidade*.

- o “Etapas da formação da personalidade na ontogênese”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1968, Nº 4; 1974, Nº 1; 1975, No. 1; 1978, Nº 4; 1979, Nº 4; 1994, Nº 4; 1998, Nº 4; 2001, № 62-92; 2011. Nº 4; 2012, Nº 2; 2014, Nº 4.

- o “Estágios da formação da personalidade na ontogênese”. Texto. Bozhovich L. I. *Questões de Filosofia*. Moscou, 1978. Nº 4.
- o “As etapas da formação da personalidade na ontogênese”. Bozhovich, L. I. In: Iliasov, I. I.; Liaudis, V. Ya (org.). *Antologia da Psicologia Pedagógica e das Idades*. La Havana: Pueblo y Educación, 1986, p.44-76. Publicado originalmente em russo em 1968.
- o “Estágios da formação da personalidade”. Bozhovich L. I. *Questões de psicologia*. Moscou, 1979. Nº 3; Nº 4.
- o “Fases de desenvolvimento da formação da personalidade na infância I”. Bozhovich L. I. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 42, n. 4, p. 35–54, julho/agosto de 2004a.
- o “Fases de desenvolvimento da formação da personalidade na infância II”. Bozhovich L. I. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 42, n. 4, p. 55–70, julho/agosto. 2004b.
- o “Fases de desenvolvimento da formação da personalidade na infância III”. Bozhovich L. I. — *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 42, n. 4, p. 71–88, julho/agosto. 2004c.

São numerosas as obras de Lídia I. Bozhovich sobre padrões etários da formação da personalidade da criança. Há, de 1950, um ensaio que aborda as características gerais das crianças em idade escolar, e uma publicação de 1956, onde ela aborda a idade da adolescência — esta última foi escrita em coautoria. Foram identificadas quatro obras abordando a temática “padrões etários da formação da personalidade da criança: um artigo da teórica sobre idade escolar, publicado em 1961; e o livro “Psicologia da personalidade do aluno”, também de 1961, mas escrito em coautoria; há também a tese de 1966, onde Lídia I. Bozhovich escreveu sobre padrões de formação da personalidade infantil, e o artigo sobre idade, de 1969, em coautoria. Destacam-se as variações nos títulos das publicações.

Foram identificadas quinze publicações sobre etapas/estágios/fases da formação da personalidade. A primeira ocorreu em 1968, seguida por edições em 1974, 1975, 1978, duas em 1979, 1994, 1998, 2001, 2011, 2012 e 2014. Há publicações de 1979 em que Lídia I. Bozhovich aborda estágios da formação da personalidade. Todas são de

autoria exclusiva dela. As variações nos títulos podem indicar uma evolução ou um refinamento, ao longo do tempo, de teorias e conceitos afins às etapas da formação da personalidade. Além disso, foi identificada uma edição em 1978 sobre formação da personalidade no texto da ontogênese; a edição é exclusiva da autora e apresenta o processo biológico de desenvolvimento dos indivíduos.

Foram identificadas quatro edições sobre a temática regularidades psicológicas da formação da personalidade na ontogênese. A primeira publicação é de 1975; foi seguida por edições de 1976, 2007 e 2016. Todas são de autoria exclusiva de Lúcia I. Bozhovich. Não há variações nos títulos. As obras oferecem uma investigação detalhada dos padrões e processos psicológicos envolvidos na formação da personalidade ao longo do desenvolvimento, da infância à idade adulta. Oferecem uma visão detalhada das fases e dos processos envolvidos no desenvolvimento da personalidade. Por isso, fornecem material farto a estudos de psicólogos, educadores e outros profissionais interessados no desenvolvimento; ou seja, a importância se avulta como fonte de conhecimento atualizada e abrangente das etapas da formação da personalidade. Contribuem para avanços no campo da psicologia do desenvolvimento.

3.4.1.11 Desenvolvimento psicológico do aluno e psicologia do aluno com atraso mental

O eixo temático inclui textos sobre desenvolvimento psicológico do aluno e psicologia do aluno com atraso mental.

- o “Desenvolvimento psicológico do aluno escolar e sua educação”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Pedagogia e psicologia. Moscou, 1979. Nº 12. S. 18.
- o “Psicologia do aluno com atraso mental”. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1980. Nº 1.
- o “Desenvolvimento mental do escolar e sua educação”. M.: knowledge, 1987–96, p.43. Bolotova A. K. Ouvir e escutar ou regras de competência em comunicação. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Professor do século XXI. Moscou, 1998. Nº 2.
- o “Psicologia de um estudante mentalmente relacionado”. L. I. Bozhovich. Moscou, 1999.

Foram identificadas duas publicações sobre o desenvolvimento psicológico do aluno — de 1979 e de 1987. Ambas são em coautoria. As variações nos títulos sugerem uma possível evolução ou refinamento na compreensão do desenvolvimento psicológico dos alunos ao longo do tempo. O trabalho em coautoria sugere uma abordagem pluridisciplinar de análise do tema que parece enriquecer o entendimento das complexidades envolvidas no desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, foram identificadas duas publicações específicas sobre a psicologia do aluno com atraso mental; datam de 1980 e 1999. Ambas são de autoria exclusiva de Lídia I. Bozhovich; e as variações nos títulos demonstram abordagens ou enfoques diferentes explorados ao longo do tempo. São obras representativas de contribuições significativas ao entendimento e à intervenção da psicologia em contextos educacionais envolvendo alunos com atraso mental.

3.4.1.12 Vontade, conformismo e esfera afetiva

O eixo temático apresenta textos sobre vontade, conformismo e esfera afetiva.

- o “Estudo das qualidades da personalidade e da esfera afetiva da criança”. Teses de relatórios no 2º Congresso da Sociedade de Psicólogos. Bozhovich L. I. Vyp. 6. Moscou, 1963, C. 104–113.
- o “Desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas do homem”. “Problemas de psicologia geral, etária e pedagógica”. Bozhovich L. I. Moscou, 1978.
- o “O que é vontade?”. Bozhovich L. I. “Família e escola”. Bozhovich L. I. Moscou, 1981. Nº 1; No. 4.
- o “Vontade — Dicionário psicológico”. Bozhovich L. I. Editado por V. V. Davydov, A. V. Zaporozhets, B. F. Lomov, 1983. V. Davydov, A. V. Zaporozhets, B. F. Lomov. Moscou, 1983, C. 53–54.
- o “Considerações para o problema do desenvolvimento da vontade”. Bozhovich L. I. In: Bozhovich L. I. Cultural psicologia histórica. Moscou, 2008.

- o “Considerações sobre o problema do desenvolvimento da vontade”. A multidimensionalidade da personalidade. Conformismo. Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2008.
- o “Conformismo” — Bozhovich L. I. “Psicologia histórico-cultural”. Moscou, 2008. Nº 4.
- o “Conformismo: argumentação a favor de estudar este fenômeno” — Bozhovich L. I. Algumas considerações à natureza do conformismo. Moscou, 2008.

Foram identificadas oito publicações sobre o tema da vontade e conformismo e esfera afetiva. Há uma de 1963, uma da década de 1970, duas dos anos 1980 e quatro do decênio de 2000. A única obra em coautoria é a 1983. As variações nos títulos sugerem possível ampliação ou aprofundamento do estudo sobre a vontade e o conformismo ao longo do tempo. As obras representam contribuições importantes ao entendimento da influência de tais questões no comportamento humano, em particular em contextos educacionais e sociais. Ao explorar essas temáticas, a autora oferece *insights* valiosos que influem nas escolhas e nos comportamentos; ou seja, contribuem para uma compreensão mais ampla da psicologia do ser humano.

3.4.1.13 A natureza multidimensional da personalidade

O eixo temático apresenta obras sobre a natureza multidimensional da personalidade. Há um texto com variações do tema *escritos variados de Lídia I. Bozhovich* (“Cadernos”. Bozhovich L. I. Escolar. Moscou, 1999. Nº 8, p. 3) e um texto de variações sobre o tema *vários aspectos da personalidade* (“A multidimensionalidade da personalidade” — L. I. Bozhovich. Cultural psicologia histórica 4. Moscou, 2008).

Foi identificada a publicação “Cadernos Bozhovich”, datada de 1999 e de autoria exclusiva de Lídia I. Bozhovich. Representa uma contribuição singular da autora, composta por uma coleção de escritos de natureza multidimensional, ensaios ou pesquisas sobre uma variedade de temas afins à psicologia e à educação. Esta análise destaca a importância desse compêndio como fonte de conhecimento e reflexão no campo da psicologia educacional.

Há uma publicação sobre o tema natureza multidimensional da personalidade, datada de 2008 e de autoria exclusiva de Lídia I. Bozhovich. A obra, provavelmente, explora aspectos e dimensões que compõem a personalidade humana, oferecendo uma análise aprofundada da complexidade e diversidade desse fenômeno psicológico. Sua análise destaca a importância da obra como contribuição significativa ao entendimento da natureza complexa e multifacetada da personalidade, pois oferece uma base teórica sólida a pesquisadores e profissionais da área da psicologia e da pedagogia.

3.4.1.14 Psicologia da personalidade e psicologia da imitação infantil

O eixo temático reúne obras sobre psicologia da personalidade e psicologia da imitação infantil.

- o “Psicologia da personalidade”. Ananiev B. G., Bozhovich L. I., Vygotsky L. S., Leontiev A. N., Myasishchev V. N., Rubinstein S. L., Uznadze D. N., Abulkhanova K. A., Antsyferova L. I., Asmolov A. G., Bratus B. S., Petrovsky V. A., Slobodchikov V. I., Orlov A. B. Moscou, 2001. Volume 2 Psicologia doméstica (3ª edição).
- o “Psicologia da imitação infantil (pesquisa psicológica experimental)”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2007. Nº 2. (Parte 1).
- o “Psicologia da imitação infantil (investigação experimental-psicológica). Parte 2”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2007. Nº 3.
- o “Psicologia da imitação infantil (pesquisa experimentalmente psicológica). Parte 3”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2007. Nº 3.
- o “Psicologia da imitação infantil (pesquisa psicológica experimental). Parte 4”. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2008. Nº 1.

Foi identificada uma publicação sobre o tema da psicologia da personalidade, datada de 2001 e escrita em coautoria. Oferece uma compreensão abrangente de conceitos, teorias e pesquisas principais relativas à psicologia da personalidade; ou seja, explora abordagens e perspectivas dentro desse campo de estudos. A publicação com autores sugere uma abordagem diversificada na análise; isto é, parece enriquecer a compreensão dos leitores sobre a complexidade e diversidade dos fenômenos afins à personalidade.

Ainda foram identificadas quatro obras afins ao tema da psicologia da imitação infantil: três de 2007 e uma de 2008. Todas são de Lídia I. Bozhovich em coautoria. As variações nos títulos podem indicar aspectos ou abordagens exploradas nas obras, mas mantendo-se a continuidade do tema. As publicações oferecem uma investigação detalhada dos processos de imitação na infância, explorando seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Por esta análise, enfatizam-se as contribuições dos estudos à compreensão dos mecanismos de imitação na infância e suas implicações no desenvolvimento humano.

3.4.1.15 Pensamento, fala e atividade intelectual da criança

O eixo temático inclui obras sobre pensamento, fala e atividade intelectual da criança.

- o “A origem e o desenvolvimento do pensamento da criança. Um ensaio popular”. Bozhovich L. I. Manuscrito. Moscou, 1934, 74 m/p p.
- o “A fala e a atividade intelectual prática da criança. Um estudo experimental”. Bozhovich L. I. Manuscrito. Moscou, 1935. 111 m/p pp.
- o “Fala e atividade intelectual prática de uma criança (estudo experimental e teórico)”. Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. Nº 1.
- o “Fala e atividade intelectual prática de uma criança (estudo experimental e teórico) (Parte 2, 3)”. Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. Nº 2.

- o “Fala e atividade intelectual prática de uma criança (estudo experimental e teórico) (Parte 4)”. Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. Nº 3.

Em 1934, Lídia I. Bozhovich publicou um ensaio sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento da criança. Além disso, foram identificadas quatro edições, de autoria exclusiva dela, relacionadas com o tema da fala e atividade intelectual prática de uma criança, com partes diferentes (1, 2 e 3). São três obras de 2006 e uma de 1935, onde a autora discorreu sobre a temática em forma de manuscrito. As variações nos títulos podem indicar aspectos ou abordagens exploradas, mas com continuidade do tema. As obras oferecem uma investigação detalhada da relação entre fala e atividade intelectual prática na infância, explorando o desenvolvimento da linguagem e suas interações com as habilidades cognitivas e práticas das crianças.



Nesta análise das obras de Lídia I. Bozhovich, predomina o crédito ao seu trabalho como contribuição significativa à compreensão do desenvolvimento da criança e à prática educacional na primeira infância. O trabalho retratado no conjunto das obras influenciou a psicologia pedagógica e o desenvolvimento infantil na União Soviética e em outros países. Suas ideias sobre a importância da cultura e do ambiente social no desenvolvimento infantil continuam a ser influentes na psicologia. Não por acaso, a autora é lembrada como psicóloga de grande projeção e figura importante quando se pensa na integração de teorias psicanalíticas e culturais em abordagens da psicologia do desenvolvimento. Seu trabalho continua a ser estudado na psicologia — em especial por quem se interessa pelas interseções do desenvolvimento infantil com psicologia social e cultural e a psicopedagogia.

Contatos com estudos sobre as ideias da autora no Brasil indicam que, na pós-graduação em Educação, tem-se pesquisado pouco e publicado pouco sobre contribuições dela e seu escopo conceitual acerca da personalidade; ou seja, não têm sido tomados como objetos de estudo. Esta tese vai na contramão desse cenário ao apresentar o estudo de mais fôlego feito até então no país sobre Lídia I. Bozhovich (e

foi vista só uma parte pequeninha da ponta do iceberg). Com isso, pretende ser uma contribuição individual para as iniciativas de ampliar-se o *corpus* de investigações da pesquisa maior a que se filia à pesquisa aqui descrita e cujas ideias levam a compreender Lídia I. Bozhovich no contexto da psicologia soviética. Até aqui, o entendimento construído enfocou a faceta biobibliográfica da vida da autora; e dela foi derivada uma compreensão mais descritiva de sua obra e seu pensamento — deste sobretudo. Uma vez construído um perfil pessoal e autoral, resta fazer o mesmo do ponto de vista intelectual/conceitual, ou seja, em relação aos conceitos nucleares *obutchénie* e *lichnost'* e à importância de pesquisarem-se as obras da autora. É o que se pretende com o próximo capítulo.

4 A CONCEPÇÃO DE OBUTCHÉNIE

Venham até a borda, ele disse. Eles disseram: Nós temos medo. Venham até a borda, ele insistiu. Eles foram. Ele os empurrou... e eles voaram.

— GUILLAUME APOLLINAIRE, 1997.

Aprendizagem construída de forma independente permite ao indivíduo formar conceitos e habilidades com liberdade e em condições que julga apropriados para realizar intentos e tarefas de produção do conhecimento de maneira autônoma. Em um trabalho como o que se desdobra nesta tese, certamente há uma dose expressiva de construção independente do conhecimento via aprendizagem individual desencadeada pelo processo mesmo da pesquisa. Contudo, um trabalho como este não pode surgir de um movimento independente, individual. Antes, é fruto de um processo maior — um fluxo de estudos coletivos — desencadeado e sustentado por contribuições de vários pesquisadores que se alinham no escopo de estudos do Gepedi: lócus de origem do projeto de pesquisa maior a que se filia este trabalho.

Com efeito, tal fluxo de estudos integra-se ao projeto “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental: um estudo teórico dos conceitos de *obutchénie*, *vospitanie*, *uchetnie* e *prepodavanie* no âmbito da psicologia histórico-cultural” (Longarezi *et al.*, 2019). Como tal, pode ser visto na condição de lugar — a borda dita pelo poeta — onde a entrada foi a convite (da coordenadora a orientandos) para participar do projeto. Foi um chamado desafiador, dadas as bordas, os limites de exploração de campos desconhecidos até então (ao menos no nível pessoal inscrito nesta tese). De fato, a relação entre participantes e o propósito de construir novos conhecimentos apresentaram uma perspectiva de jornada desafiadora, mas repleta de parcerias e promessas de conquistas e crescimento (concretizadas).

Contudo, a oportunidade de crescimento que ensejou o convite exigiu ir além “das bordas” para se alçarem voos acadêmicos mais elevados. Foi uma impulsão a uma ação colaborativa, de incentivo mútuo à aventura intelectual, à superação de medos e inquietações; mas exigiu coragem a fim de serem superados o medo e a indisposição

para se enfrentar o desconhecido. Ao mesmo tempo, a dinâmica da pesquisa e da colaboração coletiva destacou o potencial transformador do envolvimento coletivo no projeto, de modo que trouxe conforto e segurança na hora de ultrapassarem-se limites e experimentar-se algo novo, mesmo com o receio presente.

Portanto, em certo sentido, o movimento da pesquisa aqui descrita foi tal qual a ação de empurrar à borda os personagens do poema de Apollinaire; foi o impulso inicial necessário para se vislumbrar algo grandioso, além do nível de desenvolvimento real, mas como possibilidade viável, possível.⁷⁶ Mesmo em graus de dificuldades, foi possível alcançar alturas em nome do processo de crescimento, de uma “descoberta”: Lídia I. Bozhovich e seu pensamento no campo da educação. Assim, o desconhecido “além-bordas” era essa mulher russa, psicóloga e teórica da psicologia na relação com a pedagogia; o desconhecido eram outra língua, outro alfabeto, outra cultura; o desconhecido eram os conceitos desenvolvidos por ela, sobretudo o de *obutchénie*.

Com efeito, este capítulo consiste da apresentação e discussão desse conceito em Lídia I. Bozhovich tendo em vista sua localização em obras selecionadas e analisadas; ou seja, visando aos indícios semânticos que permitissem delimitar um uso da palavra *obutchénie* como conceito componente do repertório conceitual da teórica quanto às relações entre desenvolvimento da criança, formação da personalidade e aprendizagem escolar, dentre outros temas. O capítulo discorre analiticamente sobre a evolução lógica e histórica do conceito na obra da autora. Para tanto, são consideradas quatro textos de Lídia I. Bozhovich — selecionados na primeira etapa de análise dos dados — a fim de se identificar como ela concebe a personalidade. O termo nuclear *obutchénie* e seus sentidos contextuais são reconhecidos nos textos via leitura sistemática e segundo os argumentos que o explicam conforme a expressão da autora. Posteriormente, e a rigor, o foco de estudo se tornou duas principais obras definidas para análise completa do estudo em questão e selecionadas na segunda etapa de análise dos dados. As menções mostram aspectos diversos em sua expressão que

⁷⁶ Zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984, p. 97).

refletem o momento das obras e lhes dão particularidades teóricas segundo as discussões que se faziam.

Na apresentação desse percurso da investigação, entram termos auxiliares — denominados aqui de termos pedagógicos — que dialogam com *obutchénie* num viés que procura por correlações úteis ao entendimento sistemático de como a autora concebia o conceito e se o relaciona com o desenvolvimento da personalidade. A análise procura identificar a ênfase dada aos termos selecionados. O modelo relativo a essa coleta de dados está disponível em apêndice (B).

O estudo do conceito impõe desafios porque supõe analisar uma obra autoral, o que é uma responsabilidade imensa. Demanda uma compreensão aprofundada do contexto cultural, social e histórico em que o autor está inserido; exige uma análise crítica cuidadosa de nuances e complexidades intelectuais: teóricas e conceituais. No caso de Lídia I. Bozhovich, o desafio da análise tem uma medida nas palavras de Longarezi (2023c, p. 267) ao tratar da vida e obra de Selma Garrido Pimenta: “Em seu sólido exemplo de vida humana dedicada política e ideologicamente à ciência, à educação e à militância se tem a pessoa, os desejos, o entusiasmo... uma explosão de significados”; além disso, há “[...] história e produção científica que, em seu movimento dialético e de superação, marcam o tempo e convidam à sua transgressão”. Com efeito, neste capítulo o desafio está na compreensão sistematizada do pensamento de L. I. Bozhovich, após terem sido apresentadas vida e obra.

4.1 O pensamento de Lídia I. Bozhovich: um olhar para as fontes da pesquisa

A análise inicial concentra-se no livro cujo título se traduz, para efeitos deste estudo, como *Questões de psicologia da personalidade das crianças em idade escolar*. Publicado em 1961 e organizado por Lídia I. Bozhovich, compila artigos baseados em pesquisas sobre aspectos específicos da psicologia da personalidade em crianças escolares. Os temas abrangem características psicológicas da personalidade, incluindo avaliações e qualidades morais e experiências emocionais. Explora a formação de qualidades de personalidade, como organização e responsabilidade, tanto quanto a atitude de crianças de idades variadas em relação aos estudos. A obra ainda destaca a influência de condições diversas na organização da atividade educacional na escola e noutros contextos.

O foco principal nesta análise é o primeiro capítulo, cujo título se traduziu como “Sobre alguns problemas e métodos de estudo da psicologia da personalidade de um aluno”. Foi escrito por Lídia I. Bozhovich em 1961.⁷⁷

A segunda obra selecionada de Lídia I. Bozhovich para análise é o livro *Personalidade e sua formação na infância*, cuja primeira edição é de 1968.⁷⁸ É sua obra mais reconhecida; é onde explora a formação da personalidade na infância discutindo como as interações sociais e culturais influenciam a psicologia da criança.⁷⁹

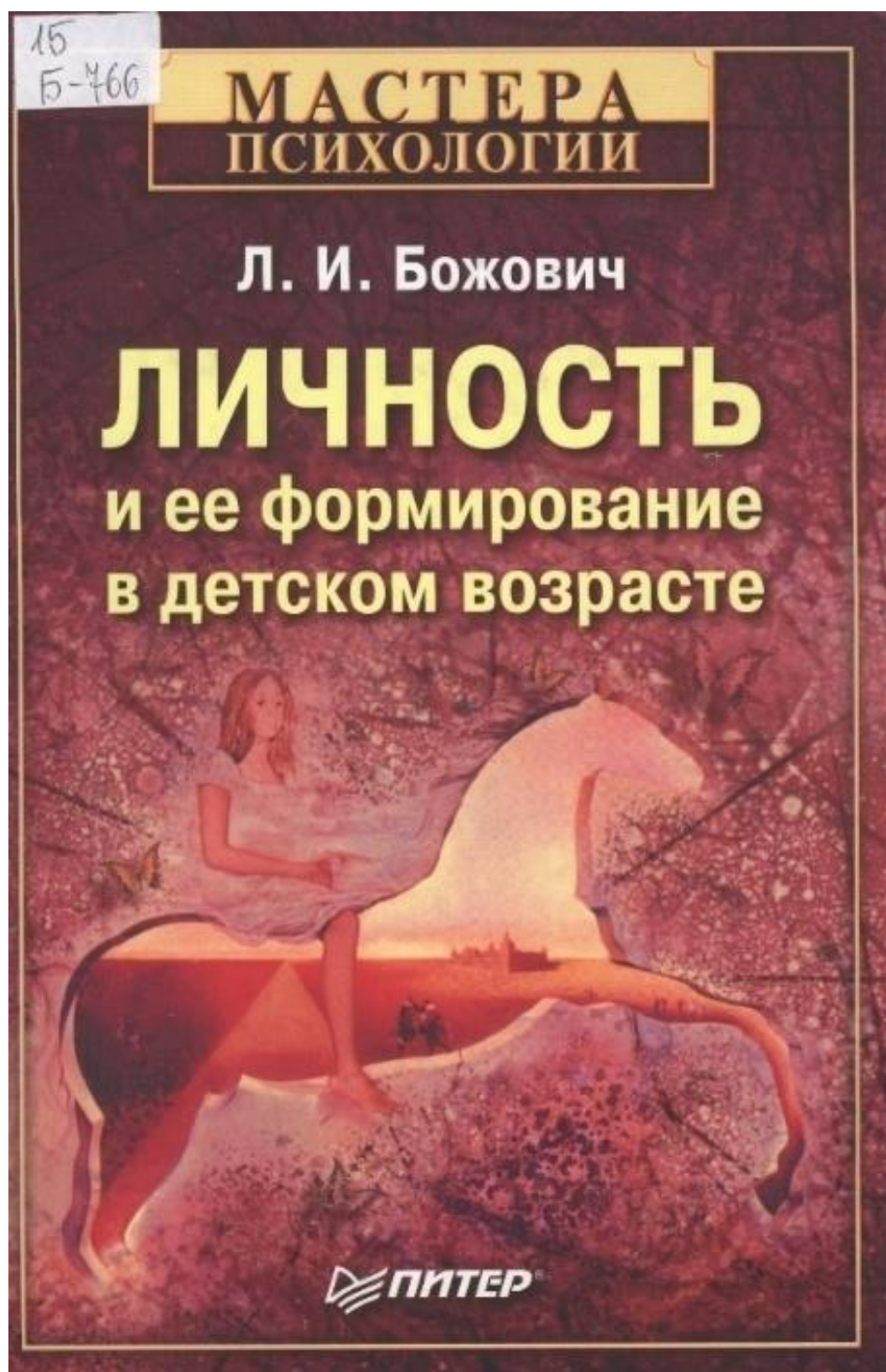
Com efeito, o livro reúne trabalhos mais relevantes de Lídia I. Bozhovich, notadamente a monografia *Personalidade e sua formação na infância* (1968) e uma série de artigos intitulada “Estágios da formação da personalidade na ontogênese” (Bozhovich, 1968; 1974; 1975; 1978; 1979; 1994; 1998; 2001; 2004; 2012; 2014). Representa um resumo abrangente de anos de pesquisa dedicados aos problemas da formação da personalidade infantil; todos conduzidos no Laboratório de Educação do Instituto de Psicologia — a cargo de Lídia I. Bozhovich, vale lembrar.

⁷⁷ Além do capítulo de Lídia I. Bozhovich, o livro *Questões de psicologia da personalidade das crianças em idade escolar* inclui textos de T. V. Dragunova, L. S. Slavina, L. Y. Dukat, E. S. Mahlach, M. S. Neimark, S. G. Yakobson e N. F. Prokina (ver apêndice C). Contudo, vale citar outros títulos de sua produção; destacam-se outros estudos da autora quanto à relação entre psicologia e educação, a exemplo do texto de 1929 “A psicologia da imitação infantil”; de 1947, “Algumas questões psicológicas do trabalho educacional nas escolas militares de Suvorov”; de 1948, “Questões psicológicas da preparação da criança para a aprendizagem escolar”; de 1950: “O papel da psicologia na construção do trabalho educacional com crianças em idade escolar primária”; de 1955: “Psicologia do adolescente”; de 1960: “Estudo psicológico de uma criança e sua abordagem individual no processo de formação”; de 1960: “Estudo psicológico de crianças em um colégio interno”; de 1961: “Questões de psicologia do aluno”; de 1961: “Algumas observações críticas sobre o ensino psicanalítico de Freud”; de 1965: “Psicologia da personalidade da criança escolar”; de 1966: “Estudo psicológico das crianças na escola interna da La Havana”; de 1966: “Estudo psicológico das crianças na escola interna da La Havana; de 1972:” Experiências significativas como sujeito da psicologia”, dentre outras obras.

⁷⁸ Estudou-se a obra de 1968 por ser a edição no idioma russo encontrada primeiramente na internet. Somente depois, quando a análise já estava concluída, é que se teve acesso à edição de 2008.

⁷⁹ Há registros de que Lídia I. Bozhovich pesquisou a personalidade durante toda a sua vida de estudos acadêmicos. Alguns exemplos: de 1960: “Personalidade — dicionário pedagógico” e “O estudo da personalidade da criança em idade escolar e os problemas da educação”; de 1961: “Questões de psicologia de crianças em idade escolar” e “Questões da psicologia da personalidade do aluno”; de 1966: “Estabilidade da personalidade, processo e condições de sua formação”; de 1967: “Como construir uma personalidade”; de 1968: “A personalidade e sua formação na educação infantil”; de 1974: “A educação como finalidade da formação da personalidade”. A obra pesquisada neste trabalho, cuja edição se deu em 1968, foi republicada em 2008 com o título de *Personalidade e sua formação na infância* (Bozhovich, L. I. *Personalidade e sua formação na infância*. Editora Educação. Moscou, 2008).

FIGURA 2 – Capa do livro *Личность и ее формирование в детском возрасте* [“Personalidade e sua formação na infância”, de Lídia I. Bozhovich, 1968⁸⁰



FONTE: Elib (2023, *on-line*)

⁸⁰ BOZHOVICH, L. I. *Personalidade e sua formação na infância*. Moscou, 1968. A capa com tom cor-de-rosa da primeira edição acabou caracterizando o livro. Por ser a obra mais difundida dela, o livro ficou conhecido como “Bozhovich rosa” (Gutkina, 2008; Robbins, 2004).

A obra é uma análise crítica das perspectivas de abordagem e da literatura psicológica estrangeira e soviética. Proporciona uma visão integrada da formação da personalidade em estágios diferentes da ontogênese, de modo a permitir que se compreenda a textura dos estudos da psicologia em crianças de idade variada, as condições e os padrões de sua formação, além da lógica do desenvolvimento das ideias da autora (ver apêndice C).

A obra referida atraiu críticas de autoridades quando lançada. Manifestaram descontentamento por duas razões principais. Primeiramente, porque fazia referências escassas a figuras como Karl Marx e Vladimir Lênin. Nesse contexto intrigante, em vez de simplesmente corroborar o ponto de vista oficial com as restrições de Karl Marx e Friedrich Engels, a autora recorreu aos fundamentos do marxismo como elemento de debate; o que a contrapunha às perspectivas da psicologia russa hierárquica (Gutkina, 2008). Em segundo lugar, na análise do conceito de Sigmund Freud⁸¹ (1856–1939), além de destacar suas deficiências, a autora obteve aspectos positivos em seu conceito. De maneira específica, enfatizou o mérito, indiscutível, do médico neurologista austríaco em sua busca por desvendar a dinâmica das forças motrizes do comportamento, suas inter-relações e seus conflitos, bem como por identificar o papel dos processos inconscientes e sua influência no comportamento (Bozhovich, 1968).

A crítica não se restringiu ao uso de referências e ao reconhecimento dos méritos de Freud. O cerne da controvérsia estava na incompatibilidade do conceito de Lídia I. Bozhovich com a ideologia oficial e as abordagens e estratégias educacionais predominantes. Nessa conjuntura, prevaleceu uma abordagem que privilegiava o elemento social e subestimava o aspecto natural e individual. Isso se traduzia na prática por meio da padronização dos alunos de acordo com o modelo do “aluno médio” e na

⁸¹ Para Lídia I. Bozhovich, por mais que critique o conceito psicanalítico em suas posições específicas, os ensinamentos de Freud também tiveram um papel positivo na busca de uma abordagem científica para o estudo da psicologia da personalidade de uma pessoa e suas experiências de vida específicas. Esta tese considera que a escola psicanalítica, apesar das tentativas de entender as experiências cotidianas das pessoas, não impõe a aplicação de teoria à prática do professor, visto que Freud “[...] não se dedicou a analisar a escola e o trabalho do professor, embora tenha abordado questões educacionais em alguns de seus escritos” (Cunha, 2000, p. 14). A versão de Freud da personalidade não é alvo dos estudos desta pesquisa, mesmo sabendo-se que há numerosos estudos que investigam as contribuições da psicanálise para o campo da educação. Aqui, porém, considera-se que o professor não é psicanalista e que essa teoria apresenta divergências e aproximações afins aos pressupostos teóricos da THC.

ênfase na *performance* acadêmica uniforme. Essa estratégia educacional influenciou as teorias psicológicas da personalidade.

Dito isso, uma terceira obra de Lídia I. Bozhovich aqui analisada é *O estudo da motivação do comportamento de crianças e adolescentes*, livro de 1972 organizado por ela e L. V. Blagonadezhina. Em 1951, ela havia escrito individualmente sobre a motivação da Atividade de Estudo, com enfoque na nota “Análise psicológica de uma nota como motivação da Atividade de Estudo dos escolares” (Bozhovich, 1951).

A mesma publicação aparece com outros autores: “Análise psicológica do valor da nota como motivação da Atividade de Estudo dos escolares soviéticos” (Bozhovich, L. I.; Morozova, N. G.; Slavina, L. S.). Há registros, também, de Lídia I. Bozhovich ter publicado obras em 1961,⁸² em autoria com outros autores; o foco do estudo centra-se no desenvolvimento de motivações de Atividade de Estudo de forma geral: “Desenvolvimento de motivações de Atividade de Estudo em escolares (Bozhovich, L. I.; Morozova, N. G.; Slavina, L. S.). No Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação, há registros de que essa obra foi publicada duas vezes: em 1972, com Lídia I. Bozhovich como coautora; e depois — em data incerta — como autora. Eis os títulos: *Estudando a motivação do comportamento de crianças e adolescentes — coletânea de artigos/Estudo da motivação comportamental em crianças e adolescentes* (L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhina) e *Estudando a motivação do comportamento de crianças e adolescentes* (L. I. Bozhovich).

Assim, o centro deste estudo se encontra na publicação de 1972, onde há estudos experimentais relacionados com a esfera motivacional de crianças e adolescentes e explorando aspectos do desenvolvimento de necessidades e motivações na ontogênese, bem como seu papel na formação da personalidade infantil. Um artigo destaca os resultados de investigação com adolescentes tidos como delinquentes; foram utilizados dados factuais para se identificarem grupos diferentes de infratores que demandam abordagens pedagógicas específicas. A ênfase está na motivação do comportamento.

⁸² As obras de Lídia I. Bozhovich de 1961 foram republicadas em 2007, 2008 e 2011.

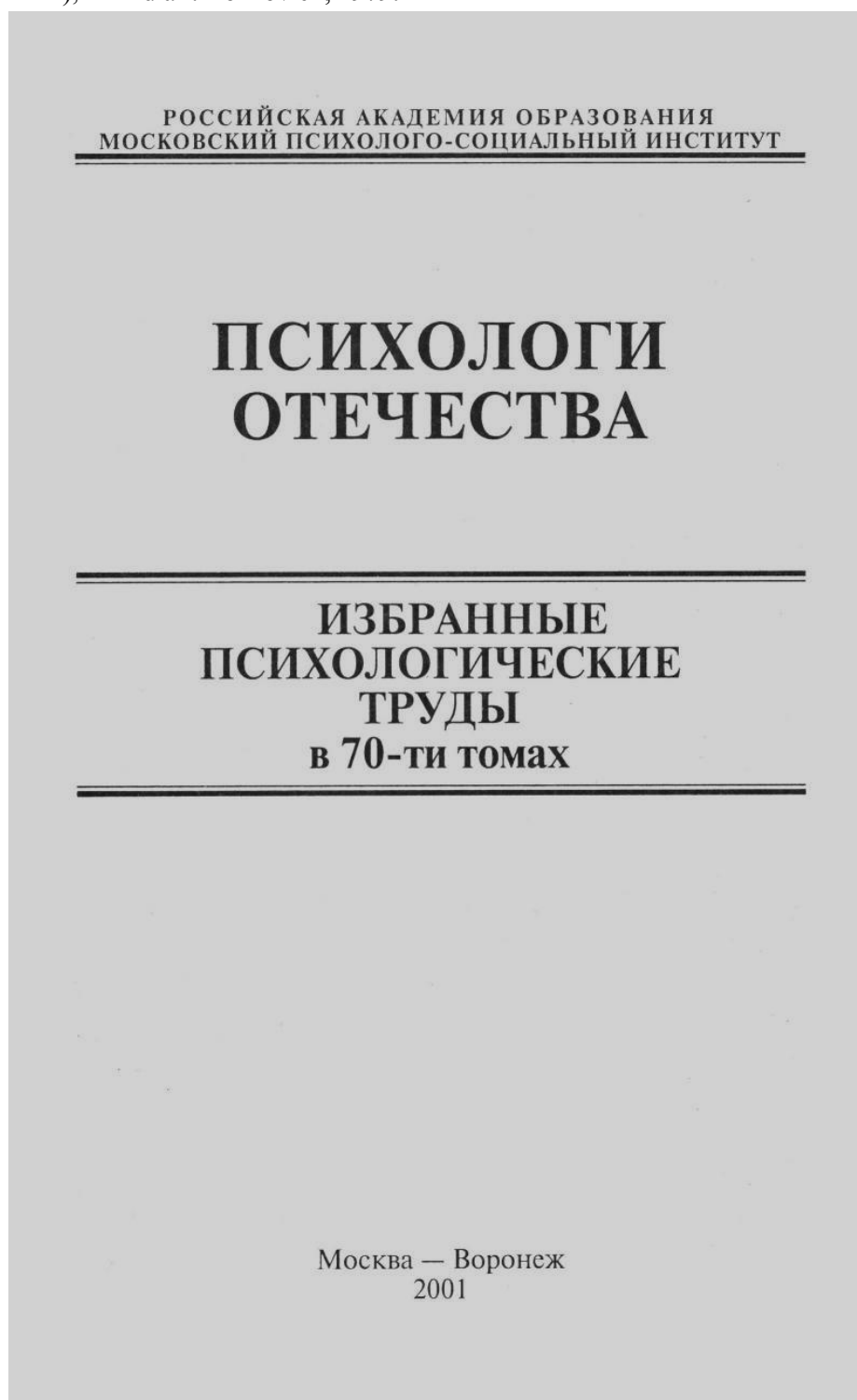
A análise da obra alude a estudiosos da equipe⁸³ de L. I. Bozhovich; porém, o foco é no prefácio da autora, onde abordou “O problema do desenvolvimento da esfera motivacional de uma criança” (ver apêndice C). Há registros de que publicou obra semelhante em 1961, em autoria com outros; mas o foco do estudo centra-se no desenvolvimento de motivações de aprendizagem de forma geral: “Desenvolvimento de motivações de atividade de estudo em escolares” (Bozhovich, 1961).

No estudo da motivação do comportamento de crianças e adolescentes tendo em vista a edição de 1972, a autoria dupla organizou a obra abordando temáticas que dialogassem com o problema do desenvolvimento da esfera motivacional da criança — uma das essências das pesquisas. Relacionam-se com o papel dos objetivos e das intenções das crianças como motivos para a atividade escolar; com idades específicas de correlação entre a orientação da autoestima e a estima de outras pessoas; com orientação da personalidade e inadequação de afeto em adolescentes; com estudo de adolescentes com várias orientações de personalidade; com comparação de vários métodos experimentais para detectarem a orientação da personalidade; enfim, com características psicológicas da esfera motivacional dos adolescentes vistos como delinquentes.

A quarta obra selecionada para ser analisada intitula-se aqui como *Problemas de formação da personalidade — escritos psicológicos selecionados*. É de autoria só de Lídia I. Bozhovich, tem duas edições mais conhecidas (1979 e 2001) e inclui, dentre outros temas, trabalhos sobre padrões psicológicos e fases de desenvolvimento da personalidade.

⁸³ Vale lembrar o nome de membros da equipe de L. I. Bozhovich: L. S. Slavina, E. I. Savonko, M. S. Neimark, M. S. Nejmark, V. E. Chudnovsky e G. G. Bochkareva, dentre outros.

FIGURA 3 – Folha de rosto do livro *Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды* (“Problemas de formação da personalidade — trabalhos psicológicos selecionados”), de Lídia I. Bozhovich, 1979.



FONTE: Elib (2023, *on-line*).

Há registro de que a autora publicou outras obras sobre o tema: em 1956, em “Alguns problemas de formação da personalidade de escolares e formas de estudá-los; e em 1961, com “Sobre alguns problemas e métodos de estudo da personalidade de um estudante”. Em 1963, publicou “Questões de formação da personalidade de um escolar à luz dos problemas educacionais”. De 1997, 1995, 1997 e 2001 há o trabalho publicado com o título de “Problemas da formação da personalidade”. Frisa-se, porém, que a edição da obra em foco lida na pesquisa é a segunda, de 2001; a edição de 1979 se tornou acessível já em estágio avançado de análise e escrita.

De início, o livro traz considerações sobre a “Lídia I. Bozhovich — cientista e pessoa”. Em seguida encontram-se organizadas as seguintes temáticas: características gerais das crianças do ensino básico; atitude das crianças em idade escolar em relação à aprendizagem como problema psicológico; estudo psicológico da criança e a abordagem individual dela no processo de educação; utilização de características pedagógicas como meio de acumulação de conhecimentos sobre os estudantes; o problema do desenvolvimento da esfera motivacional da criança; a situação social e as forças motrizes do desenvolvimento infantil; regularidades psicológicas da formação da personalidade em ontogênese; fases da formação da personalidade em ontogênese (I); fases da formação da personalidade em ontogênese (II); fases de formação da personalidade em ontogênese (III); análise psicológica das condições de formação e estrutura de uma personalidade harmoniosa; sobre os danos dos castigos físicos (conversa); coerção e castigo — o meio mais delicado e complicado de educação (conversa); sobre o conceito cultural-histórico; o conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski e o seu significado para a contemporaneidade; o conceito cultural-histórico de Vigotski e a sua importância nos estudos modernos de psicologia da personalidade; o desenvolvimento da vontade em ontogênese; cadernos de Lídia I. Bozhovich; considerações sobre o problema do desenvolvimento da vontade (apêndice C). Permeia esse conjunto o conceito de *obutchénie*, componente conceitual do objeto da pesquisa subjacente a esta tese.

4.2 O conceito de *obutchénie*: identificação, análise estrutural e desenvolvimento

Com efeito, o primeiro movimento de análise volta-se à identificação e ao estudo lógico-histórico do conceito de *obutchénie*⁸⁴ no pensamento de Lídia I. Bozhovich. Interessa saber se houve mudanças no movimento histórico de constituição ao longo das obras selecionadas neste trabalho, pois isso propicia a análise de mudanças conceituais possíveis.⁸⁵

No contexto da coleta de dados no capítulo de autoria de Lídia I. Bozhovich na obra de 1961, a palavra *obutchénie* tem cinco ocorrências em apenas quatro excertos (num mesmo excerto podem aparecer mais de uma); mas apenas duas apontaram indícios de uso com intenção de conceituar — embora modestos. Essas ocorrências equivalem a quase 40% dos termos relacionados com a *obutchénie* nesta obra com nexo conceitual. De fato, a autora pontuou que os estudos do grupo coordenado por ela adotaram consistentemente métodos extensivos para obter características preliminares do fenômeno em análise; e, sobre a eficácia dessa abordagem, disse que o grupo era convicto.

Segundo Lídia I. Bozhovich, no contexto específico das atitudes das crianças em idade escolar em relação à Atividade de Estudo, precisava-se obter dados sobre algumas características mentais que as caracterizavam e sob a condição de combinar-se a aprendizagem com a Atividade de Estudo (Bozhovich, 1961). A necessidade de tal abordagem surgiu da importância atribuída, pela psicologia soviética, à Atividade de Estudo como base do desenvolvimento mental das crianças em idade escolar. Nessa conjuntura, tornou-se imperativo compreender o impacto de sua introdução.

Contudo, a combinação não deve ser considerada meramente como fator suplementar; ao contrário, deve ser reconhecida como circunstância que modifica substancialmente a natureza intrínseca desse desenvolvimento (Bozhovich, 1961). Com efeito, Lídia I. Bozhovich expressa críticas ao fato de que muitos professores, ao

⁸⁴ Os termos em estudo apresentam-se na sua forma transliterada no decorrer do texto quando se referem à sua identificação nas obras pesquisadas. Porém, nas citações diretas e indiretas, faz-se uso de traduções. No caso de *obutchénie*, utiliza-se conforme a tradução, mas sempre com o viés interpretativo de que Lídia I. Bozhovich compreende o conceito como aprendizagem; e é essa compreensão — e termo — que subjaz às análises interpretativas desta tese ao se tratar de indícios do conceito de *obutchénie*.

⁸⁵ No contexto do grupo de pesquisa e no Projeto-Rede a que se filia esta tese, compreende-se *obutchénie* como aprendizagem. Todavia, investiga-se aqui a compreensão da autora a fim de averiguar-se se faz referência a algum tipo de aprendizagem.

desenvolverem a aprendizagem e a Atividade de Estudo, negligenciam as particularidades da idade. Em suas palavras, “[...] a aprendizagem e a educação na escola não levam em consideração as características etárias dos alunos”⁸⁶ (Bozhovich, 1961, p. 2) nem os requisitos de conteúdo e organização das atividades nos anos de escolaridade.

Ao se referir à *obutchénie*, a autora a considera como aprendizagem. Em 1961, ela já tinha essa concepção. Na obra de 1968, porém, o vocábulo *obutchénie* foi identificado em quinze excertos, com dezessete ocorrências, das quais nove associáveis a indícios de intenção de sentido conceitual. Isso representa 53% dos termos encontrados com nexos conceituais.

De início, o livro de 1968 expressa a perspectiva da autora sobre a interação da pedagogia com a psicologia, com base no argumento de que “[...] a necessidade de uma ligação entre ambas as ciências foi afirmada e comprovada, e foram depositadas esperanças na sua estreita cooperação futura”⁸⁷ (Bozhovich, 1968, p. 36). A autora esclarece que na psicologia pedagógica soviética da época havia particularidades históricas na relação entre ambas. A pedagogia buscava na psicologia — em sua fase inicial de desenvolvimento — soluções para os desafios pedagógicos; mas, uma vez que sua abordagem estava centrada principalmente nos processos psicológicos fundamentais, a psicologia não conseguia suprir as demandas dos educadores por completo (Bozhovich, 1968).

Na visão de Bozhovich (1968), para estruturar-se adequadamente a aprendizagem, não basta conhecerem-se as características da atenção, da memória ou do pensamento infantil. Além disso, a pedagogia deve dispor de informações sobre o processo educacional do aluno em sua estrutura psicológica, compreender como o domínio do conhecimento é conduzido de acordo com certas leis, visto que a

⁸⁶ No original em russo se lê: “[...] обучения и воспитания в школе не учитывают возрастных особенностей учащихся и не учитывают 7 гг ”. Esclarece-se que, desta nota até o fim do capítulo 5, no corpo da página vão aparecer citações diretas de textos de Lídia I. Bozhovich em língua portuguesa cujos originais em russo vão aparecer em rodapé como prova de credibilidade e outra possibilidade de leitura para quem lê a russo em seu alfabeto oficial. Todas as traduções foram feitas *para a tese* e foram revistas por profissional que trabalha com o idioma russo. Frisa-se que esta nota de esclarecimento e crédito dispensa a menção à autoria das traduções nas citações seguintes; com isso se pretendeu reduzir repetições que tendem a fazerem-se desnecessárias, ou seja, excessivas, em um trabalho já volumoso em páginas.

⁸⁷ Em russo, está dito assim: “[...] утверждалась и доказывалась необходимость связи между обеими науками и возлагались надежды на их будущее близкое сотрудничество”.

assimilação de conhecimentos de conteúdos diversos segue leis específicas, distintas. Assim, a aprendizagem escolar impulsiona o desenvolvimento e, com isso, contribui para o surgimento de novas formações psíquicas.

Para Bozhovich (1968), a avaliação das transformações nos processos cognitivos mentais durante o período da idade escolar primária⁸⁸ destaca a manifestação plena dessas mudanças quando o processo de aprendizagem é adequadamente organizado. Isso porque esta, na escola primária, sempre tem base nos conhecimentos já disponíveis para a criança, adquiridos ao longo de sua experiência de vida. Interpreta-se que a autora faz referências à aprendizagem escolar quando se refere às “[...] características de relacionamento entre crianças em *idade escolar primária em equipe*”⁸⁹ (Bozhovich, 1968, p. 285; grifo acrescido).

Na obra de 1968, a autora usa o termo “*obutchénie* na escola primária”, como na afirmativa “Durante o período de *aprendizagem* de uma criança na *escola primária*, a memorização adquire gradualmente um caráter arbitrário, deliberado”⁹⁰ (Bozhovich, 1968, p.187, grifo posto). Com isso, leva a entender que a *obutchénie* se desenvolve, também, noutras etapas da escolarização. Igualmente, utiliza numerosas vezes a expressão “idade escolar primária” — vide a frase “As crianças em *idade escolar primária* apenas dominam gradualmente a atenção voluntária”⁹¹ (Bozhovich, 1968, p. 187; grifo acrescido).

Na terceira obra em estudo (1972), no capítulo que a autora assina, aparece *obutchénie* em cinco excertos, com cinco ocorrências. As menções correspondem a 20% dos termos. Uma parece conter intenção de conceituação, e o nexos conceitual se expressa no termo “*obutchénie* escolar”.

Com efeito, ao explicar sua metodologia junto à sua equipe — os métodos experimentais —, Bozhovich (1972, p. 2) afirma que as investigações “[...] concentram-

⁸⁸ É preciso explicar que, na época das pesquisas de Lídia I. Bozhovich, os russos dividiam os níveis escolares de forma diferente do Brasil. Para eles, durante muitos anos a idade escolar primária se estendia até o terceiro ano e depois até o quarto ano, o que equivale aos primeiros anos do atual Ensino Fundamental, cujos anos finais equivalem ao que se denominava de ensino médio na então União Soviética.

⁸⁹ O original em russo diz: “особенности взаимоотношений детей младшего школьного возраста в коллективе”.

⁹⁰ A redação do original em russo é assim: “В период обучения ребенка в начальной школе запоминание постепенно приобретает произвольный, преднамеренный характер”.

⁹¹ Lê-se no original em russo: “Лишь постепенно овладевают дети младшего школьного возраста и произвольным вниманием”.

se no problema do desenvolvimento das necessidades na ontogênese, o seu lugar e papel na formação da *personalidade* da criança e a sua função no seu comportamento e atividades”⁹² (grifo acrescido). Nesse sentido, conforme observado por ela, uma investigação detalhada sobre a formação dos interesses cognitivos, realizada no laboratório que dirigia, possibilitou a identificação de suas particularidades distintas, considerando que no começo do processo de aprendizagem escolar os interesses cognitivos apresentam um grau considerável de instabilidade. Por exemplo, as crianças podem demonstrar favoritismo ao ouvir a história contada pelo professor, porém esse interesse tende a dissipar-se após o término da atividade; o que configura um tipo de interesse episódico.

O desenvolvimento da relação entre a personalidade e o coletivo foi objeto de apontamentos que merecem ser citados.

É sabido que a *personalidade* de uma criança, em particular de um adolescente, é formada num *coletivo*. No entanto, isto não significa um impacto direto e inequívoco do *coletivo* sobre a *pessoa (unidade)*. Nem todos os *coletivos* conduzem a uma formação correta da *personalidade*. Mas mesmo que se coloque o aluno num bom *coletivo*, isso não garante o resultado desejado, porque a *personalidade* é formada não apenas como resultado do impacto do *coletivo* sobre ela, mas como resultado da sua interação com o *coletivo*, que depende não apenas de como é o *coletivo*, mas também de como é a *personalidade*⁹³ (Bozhovich, 1972, p. 95; grifo acrescido).

Lídia I. Bozhovich (com colaboradores) aborda a relação entre o desenvolvimento da personalidade e o coletivo trazendo uma visão crítica e dialética da influência do ambiente social sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente. Ela entende o coletivo como o grupo social em que estão inseridos e que desempenha papel central na formação da personalidade; mas destaca que essa influência não é linear, direta ou uniforme; antes, é complexa e mediada por fatores individuais. Daí a

⁹² O que se diz no original em russo é: “в центр внимания ставят проблему развития потребностей в онтогенезе, их место и роль в формировании личности ребенка и их функцию в его поведении и деятельности”.

⁹³ No original em russo, está assim: “Известно, что личность ребенка, в частности подростка, формируется в коллективе. Однако это не означает прямого и однозначного воздействия коллектива на личность. Не всякий коллектив ведет к правильному формированию личности. Но даже если поместить школьника в хороший коллектив — это еще не гарантирует желаемого результата, так как личность формируется не просто в результате воздействия коллектива на нее, а в результате ее взаимодействия с коллективом, которое зависит не только от того, каков коллектив, но и от того, какова личность”.

compreensão da autora de que o impacto do coletivo sobre a personalidade não é automático; o que refuta uma visão determinista da influência social. Nem todos os coletivos promovem um desenvolvimento saudável da personalidade; mesmo quando uma criança está inserida em um “bom coletivo” — o ambiente socialmente estruturado e positivo —, por si só isso não garante desenvolvimento adequado da personalidade.

Com efeito, quando se pensam nos interesses cognitivos no início da escolaridade da criança, chama a atenção que, com base nos materiais obtidos nos estudos de sua equipe, Lídia I. Bozhovich (1972, p. 25) constatou que “[...] pode argumentar-se que durante o período da adolescência (12–15 anos de idade), uma orientação de *personalidade* suficiente definida e relativamente estável já está frequentemente formada”⁹⁴ (grifo acrescido). A comparação da orientação de personalidade identificada experimentalmente com o comportamento dos adolescentes em situações da vida cotidiana, bem como as percepções atribuídas a eles por professores e tutores, revelou que a presença de determinada orientação é crucial à formação da personalidade do adolescente como um todo; e essa orientação influencia o aspecto moral de tal formação, assim como várias características de comportamento e atividade (Bozhovich, 1972). Essas afirmações impulsionam à reflexão sobre a importância do coletivo nas fases do desenvolvimento etário dos estudantes e em todo o processo escolar.

Quanto à quarta obra em análise (com primeira edição de 1979, mas lida em edição de 2001), constatou-se a ocorrência do termo *obutchénie* em 21 excertos, totalizando 22 ocorrências. Destas, 15 apresentaram indícios de intenção de conceituação. O montante corresponde a 68% do total. Esse foi o livro em que a autora abordou de maneira mais substancial sua perspectiva do conceito de *obutchénie*. É amplamente reconhecido como conquista científica significativa graças à contribuição ao desenvolvimento dos princípios básicos da abordagem etária na aprendizagem e no processo de crescimento humano. Na compreensão da autora,

⁹⁴ No original em russo, está escrito: “[...] можно утверждать, что в период подросткового возраста (12—15 лет) часто уже складывается достаточно определенная, относительно устойчивая направленность личности”.

[...] as principais etapas em que se divide habitualmente a idade escolar (júnior, médio, sênior) não podem ser absolutizadas, porque as fronteiras etárias são flexíveis, podem deslocar-se em função das circunstâncias específicas da vida da criança, das condições de *aprendizagem* e de criação. Ao mesmo tempo, a mobilidade das fronteiras etárias não indica de modo algum a ausência de fases qualitativamente distintas do desenvolvimento da criança⁹⁵ (Bozhovich, 2001, p. 8; grifo acrescido).

Com efeito, Lídia I. Bozhovich defendia que os estágios tradicionais da idade escolar não podem ser rigidamente definidos, uma vez que os limites etários são fluidos e podem variar de acordo com as circunstâncias específicas da vida, bem como das condições de aprendizagem e ambiente de criação. No entanto, essa fluidez não implica ausência de estágios qualitativamente distintos no desenvolvimento infantil; ao contrário, a psicóloga reconhecia a existência de estágios marcantes, embora enfatizasse a importância de considerarem-se a flexibilidade e a individualidade do processo de desenvolvimento de cada criança. Essa abordagem holística e dinâmica foi fundamental para o avanço do entendimento sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica na aprendizagem escolar.

Lídia I. Bozhovich (2001, p. 42) esclarece que “[...] na idade escolar, pela primeira vez, a assimilação dos conhecimentos aparece como uma atividade especial, específica, como uma *aprendizagem individual* no sentido restrito da palavra”⁹⁶ (grifo acrescido). Separada das atividades lúdicas e práticas da criança, a aprendizagem individual começa a ser construída na escola como processo especial, educativo e cognitivo. Nesse sentido, estão começando a mudar gradativamente sua natureza os processos mentais na idade escolar primária: “[...] a recordação e a impressão tornam-se a atividade de memorização; a percepção torna-se a atividade intencional e observação organizada; o pensamento adquire a forma de raciocínio lógico coerente”.⁹⁷

⁹⁵ O original em russo diz: “что основные этапы, на которые обычно делят школьный возраст (младший, средний, старший), нельзя абсолютизировать, ибо возрастные границы подвижны, они могут сдвигаться в зависимости от конкретных обстоятельств жизни ребенка, условий обучения и воспитания. В то же время подвижность возрастных границ отнюдь не свидетельствует об отсутствии качественно своеобразных этапов детского развития”.

⁹⁶ No original em russo se lê: “[...] в школьном возрасте впервые появляется усвоение знаний как особая, специфическая деятельность, как учение в тесном смысле слова”.

⁹⁷ O original em russo diz: “[...] запоминание и запечатление превращаются в деятельность заучивания; восприятие — в деятельность целенаправленного и организованного наблюдения; мышление приобретает форму связного логического рассуждения”.

Para a autora, o desenvolvimento da criança ocorre em um ambiente social complexo, e influenciado pelas condições de criação e pela aprendizagem. Tais condições — ambientais —, ao afetarem a criança, promovem uma complexificação progressiva em suas interações com o meio e nos seus processos de vida. Além disso, são desenvolvidos os processos mentais superiores, os quais envolvem uma relação infinitamente complexa entre o organismo e o mundo circundante (Bozhovich, 2001). Subentende-se que esses processos influenciam na formação integral da personalidade do sujeito.

O desenvolvimento dos organismos ocorre sob a influência determinante das condições externas da sua vida. A criança desenvolve-se nas condições de um ambiente social complexo, nas condições de criação e *aprendizagem*. As condições em que a criança vive, influenciando-a, criam uma complicação gradual das suas ligações com essas condições, uma complicação gradual dos seus processos de vida. Os processos superiores que são chamados processos mentais e que asseguram a relação infinitamente complexa do organismo com o mundo circundante também se formam na criança⁹⁸ (Bozhovich, 2001, p. 18; grifo acrescido).

Lídia I. Bozhovich argumenta que o desenvolvimento mental das crianças não ocorre de forma espontânea, mas que é influenciado pela educação, especificamente pela aprendizagem escolar, mais significativa. Cada estágio é caracterizado não apenas por um nível distinto de desenvolvimento de seus processos neuropsíquicos, mas também pela influência das condições sociais que refletem e por meio da educação pela qual são influenciados. A autora explica que a transição para a assimilação sistemática do conhecimento influencia o desenvolvimento psíquico, alterando não apenas a orientação geral e os traços de personalidade do aluno mais novo, mas também a natureza do curso de seus processos mentais.

Nesse prisma, a autora acrescenta que sob a influência da aprendizagem escolar, a percepção, a memória e o pensamento da criança sofrem alterações, as quais resultam em mudanças em toda a sua psique. Os mesmos requisitos são impostos pela

⁹⁸ Está escrito no original russo assim: “Развитие организмов происходит под определяющим влиянием внешних условий их жизни. Ребенок развивается в условиях сложной социальной среды, в условиях воспитания и обучения. Условия, в которых живет ребенок, воздействуя на него, создают постепенное усложнение его связей с этими условиями, постепенное усложнение его жизненных процессов. У него формируются и те высшие процессы, которые называются психическими и которые обеспечивают бесконечно сложное взаимоотношение организма с окружающим миром”.

aprendizagem escolar a todos os outros processos mentais, como o pensamento, a fala etc. Dessa forma, a idade escolar é o primeiro momento em que a aquisição de conhecimento aparece como aprendizado no sentido estrito da palavra. O processo de aprendizagem escolar começa a assumir uma forma cognitiva especial, separada das atividades lúdicas e práticas da criança.

Na aprendizagem, a criança em idade escolar, quando comparada com a pré-escolar, adquire um novo status no sistema de relações sociais disponíveis a ela. Isso ocorre mais em razão da entrada na escola, que impõe à criança certos deveres sociais que exigem uma atitude consciente e responsável em relação a eles e à sua nova posição na família soviética, em que também passa a ter novas responsabilidades.

Nossa pesquisa mostra que, em diferentes estágios da *aprendizagem* e do desenvolvimento da criança, juntamente com uma mudança nas relações objetivas nas quais a criança vive e se desenvolve, também mudam as próprias atitudes da criança em relação à realidade e os motivos de sua atividade educacional. Além disso, os motivos para aprender são de natureza diferente e dependem das características individuais da vida e da educação da criança. Portanto, a penetração nos motivos da atividade permite uma compreensão mais profunda da natureza da relação da criança com a realidade, para se entender como a criança vive, o que aspira, que sentido pessoal tem para ela o que a rodeia e sua própria atividade⁹⁹ (Bozhovich, 2001, p. 61; grifo acrescentado).

No entanto, Lúcia I. Bozhovich (2001) explica que é imprescindível que a criança, de alguma forma, compreenda o próprio processo de aprendizagem escolar para haver as condições psicológicas necessárias à formação de uma atitude consciente em relação à aprendizagem no processo da atividade de estudo e aos deveres escolares nas crianças em idade escolar. Só então poderá considerar as exigências que lhe são impostas como aluno e tentar agir de acordo com elas. Em outras palavras, uma criança precisa não apenas entender, mas também “aceitar” a aprendizagem escolar como processo socialmente importante; precisa entender o significado da educação e ter interesse no conhecimento. Isso significa que as metas e os motivos objetivos da

⁹⁹ Eis o original em russo: “Наши исследования показывают, что на разных этапах обучения и развития детей, вместе с изменением тех объективных отношений, в которых живет и развивается ребенок, изменяются и собственные отношения ребенка к действительности и мотивы его учебной деятельности. Кроме того, мотивы учения носят различный характер и в зависимости от индивидуальных особенностей жизни и воспитания ребенка. Поэтому проникновение в мотивы деятельности позволяет глубже понять характер отношения ребенка к действительности, понять, чем живет ребенок, к чему он стремится, какой личный смысл имеет для него то, что его окружает, и его собственная деятельность”.

aprendizagem devem tornar-se as metas e os motivos do próprio aluno. No entanto, este, dependendo de sua idade e características individuais, aprende — no sentido próprio do verbo — os motivos e as metas de aprendizagem de maneiras diferentes, em condições psicológicas diversas e qualitativamente distintas.

Como se viu, Lídia I. Bozhovich (2001) referiu-se à teoria baseada na atividade que conduz à aprendizagem. Conforme discutida por Longarezi (2024c), fundamentada na obra de V. V. Davidov (2020[1991]; 2020[1996]), a Teoria da Atividade caracteriza-se por uma abordagem ativa da aprendizagem em oposição à teoria reflexo-associativa, que adota uma perspectiva passiva baseada em associação e estímulo-resposta. O processo de aprendizagem envolve a realização de ações e tarefas, que são fundamentais à assimilação de conhecimentos historicamente produzidos. Enquanto a teoria reflexo-associativa foca em métodos reprodutivos e explicativo-ilustrativos, que levam à memorização e reprodução de informações, a Teoria da Atividade promove métodos produtivos nos quais o estudante assume papel ativo.

Nessa abordagem, a aprendizagem é mediada pela transformação do objeto por meio de ações e pela busca de soluções para tarefas que incluem objetivos e estratégias de realização. A assimilação do conteúdo é dada através da descrição e transformação das condições de realização dessas ações. Longarezi (2024c) destaca que as interpretações da relação entre ações e tarefas resultam em métodos de ensino distintos, como o indutivo (ações práticas que levam a tarefas abstratas) e o dedutivo (tarefas teóricas que levam a ações práticas); o que se reflete na organização didática da aprendizagem. Dessa forma, a teoria da atividade visa à interação ativa entre o estudante e o conteúdo, com o objetivo de desenvolver habilidades, conceitos e modos de pensamento teórico. O método indutivo, embora seja aprendizagem prática, não forma conceitos científicos nem promove o desenvolvimento de um pensamento teórico; limita-se à abstração sem concretização teórica. Por outro lado, o dedutivo parte de significados teóricos que guiam ações práticas, mediadas por signos; e essas mediações criam as condições necessárias à formação de conceitos científicos e competências generalizadas, essenciais ao pensamento teórico. Assim, o método dedutivo eleva as tarefas para uma dimensão teórica, permitindo uma aprendizagem mais profunda e estruturada.

Por outro lado, no começo dos anos iniciais do ensino elementar, o significado social da aprendizagem escolar é vivenciado pela criança na forma de uma necessidade de ocupação séria e “responsável”, cujos resultados são avaliados por adultos. Ela ainda não está suficientemente ciente dos objetivos ou motivos de seu trabalho acadêmico, o que a leva a experimentar sentimentos de autoestima e uma série de outras experiências relacionadas com a nova posição que está começando a ocupar como estudante. Tal qual diz Bozhovich (2001, p. 309), “A transição para a *aprendizagem* muda radicalmente todo o modo de vida da criança”¹⁰⁰ (grifo acrescentado).

Com efeito, para a autora, o desenvolvimento mental da criança não pode ser simplesmente atribuído a influências externas, sejam de natureza biológica ou ambiental. A criança não é uma entidade passiva, meramente receptora de influências diversas. Desde o momento de seu nascimento, é inserida em um ambiente específico com todas as suas características próprias. Para aí se adaptar e sobreviver, deve assimilar as conquistas de sua cultura, o que ocorre por meio do contato com outras pessoas e sob sua orientação, ou seja, por meio da aprendizagem escolar.

Nesse contexto, Lídia I. Bozhovich volta-se a L. S. Vigotski e aos seus conceitos científicos e cotidianos. Segundo a autora, ele concebia que, antes de uma criança começar a frequentar a escola e a aprender sistematicamente um conjunto de conceitos científicos aplicáveis a áreas diversas da realidade, ela já tem algum conhecimento desses conceitos, adquiridos em suas práticas cotidianas e na interação com as pessoas. Esse conhecimento consiste em um sistema de generalizações próprias da criança. Dados de vários estudos psicológicos indicam que essas generalizações são semelhantes entre crianças da mesma faixa etária, são estáveis na mente infantil, resistem a influências externas e só são gradualmente reconstruídas no processo de aprendizagem.

Também é oportuno destacar que é especialmente importante que os alunos jovens assumam uma nova posição na família. Lídia I. Bozhovich (2001) explica que o trabalho de L. S. Slavina demonstrou que, nas famílias em que a entrada da criança na escola não se reflete em suas relações com os outros, em que a natureza dessas relações não é definida pela qualidade de seu trabalho acadêmico, a aprendizagem escolar muitas vezes nunca assume o significado de algo sério e socialmente significativo para a

¹⁰⁰ No original russo, está dito isto: “Переход к школьному о бучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка”.

criança. Nessas famílias, não importa o quanto a criança esteja convencida da necessidade de aprender bem: essas crenças não são “aceitas” pela criança, pois não são apoiadas por experiências relevantes relacionadas com sua vida e suas atividades cotidianas. Em contrapartida, na idade dos anos finais do ensino fundamental, a explicação por si só costuma ser suficiente para que o aluno descubra o profundo significado social da aprendizagem.

Nessa obra, percebe-se que L. I. Bozhovich (2001) compreende *obutchénie* na perspectiva da aprendizagem. Dentre outros aspectos já apresentados, ela defende que, à medida que a aprendizagem desenvolve formações psíquicas superiores no aluno, passa a ser organizada e orientada para impulsionar o estudante a ser sujeito da atividade: ativo e participativo. Além disso, ela faz referências à “*obutchénie* escolar”, considerando a aprendizagem desenvolvida na escola e ratificando a sua compreensão da diversidade de aprendizagens na vida da criança.

De fato, no quesito aprendizagem, merecem relevo os últimos anos de estudos e de vida de Lídia I. Bozhovich. Foi quando ela relacionou a educação com o desenvolvimento da personalidade, afirmando que o desenvolvimento mental não se restringe à assimilação da experiência social; esta, embora seja parte presumida, não o abrange totalmente. Durante o processo de desenvolvimento, a própria personalidade da criança passa por transformação qualitativa fundamentada na educação e em sua atitude ativa em relação ao ambiente.

* * *

A análise das quatro obras que compõem o *corpus* de dados da pesquisa sugere que compreender e apropriar-se da essência de qualquer conceito pressupõe a “[...] apreensão do seu núcleo conceitual, o domínio do lógico e do histórico encarnado nos signos designados à sua constituição” (Longarezi, 2021, p. 39). Tendo-se em vista o lastro metodológico, no movimento de análise apresentado — identificação e comentário dos excertos no *corpus* — foram seguidos critérios de verificação de presença de indícios de nexos semântico-conceituais no uso de *obutchénie* e da ausência de indícios de nexos conceituais. Os excertos com indícios fortes foram privilegiados.

Com os dados definidos, foi iniciada sua sistematização, de início mediante tabulação quantitativa, incorporando números absolutos das ocorrências com indícios de conceituação. Nesse viés, foi feita a análise quantitativa no número total de ocorrências nas obras e no número total de termos incluídos (tabela 1).

TABELA 1 – Ocorrência da palavra *obutchénie* em quatro livros com autoria de Lídia I. Bozhovich, 1961–79.

ANO/ MATERIAL	TÍTULO DE OBRA	OBUTCHÉNIE (Обучение) APRENDIZAGEM		
		Total de ocorrência	N. de termo incluídos	Total identificado
<i>De 1961: capítulo de livro</i>	“Sobre alguns problemas e métodos de estudo da psicologia da personalidade de um aluno” Bozhovich, L. I., 1961	5	2	40%
<i>De 1968: livro completo</i>	“Personalidade e sua formação na infância”. Bozhovich, L. I., 1968	17	9	53%
<i>De 1972: capítulo de livro</i>	“O estudo da motivação do comportamento de crianças e adolescentes”. Bozhovich, L. I.; Blagonadezhina, L. V., 1972	5	1	20%
<i>De 1979: livro completo</i>	“Problemas de formação da personalidade”. Bozhovich, L. I., 2001[1979]	22	15	68%

FONTE: levantamento da pesquisa com base em Longarezi *et al.* (2019) — elaboração: Eliana Salge (2024).

Concluindo-se essa primeira dimensão da análise dos conceitos com base nos indícios extraídos dos excertos, na obra de 1961 vislumbrou-se ocorrência pequena do termo *obutchénie* e quase nenhuma referência à conceituação; porém, vale lembrar: foi considerado *um* capítulo.

Na obra de 1968, o vocábulo aparece mais vezes e de um modo em que a autora versa sobre *obutchénie*, mas só em algumas partes (mesmo que seu foco seja na formação da personalidade na infância). Isso é destacado como significativo, uma vez que a aprendizagem (escolar) é considerada um elemento central na infância.

Na obra de 1972, *obutchénie* quase não aparece, há apenas alusões; mas com nexos conceituais: o do termo “*obutchénie* escolar”. Por fim, somente na obra de 1979 (cuja edição citada na tese é de 2001) *obutchénie* foi mais empregada e com intenção de sentido conceitual significativo.

Acrescenta-se que, na análise total dos percentuais em que *obutchénie* aparece, os resultados somam 49 vezes (total de menções); mas só 27 têm indícios de intenção de sentido conceitual (número total de termos incluídos), o que equivale a 55% com foco conceitual. A obra de menos ocorrência é a de 1972; o inverso ocorre com a de 1979.

Portanto, considerando-se as duas obras completas de autoria só de Lídia I. Bozhovich (de 1968 e 1979), a análise sugere que a relevância do tema não se reflete em relevância de tratamento conceitual em tais escritos; ou seja, não aparece de forma incisiva na primeira obra. Na segunda, a palavra é citada mais vezes com intenção conceitual e foram feitas interlocuções entre *obutchénie* e formação da personalidade da criança.

Tal qual se lê, é justificável a escolha dessas duas obras para aprofundar-se a compreensão analítica dos olhares de Lídia I. Bozhovich sobre *obutchénie*. Nas interpretações do conceito no sentido desenvolvimental, compreende-se como aprendizagem porque constitui uma forma específica de organização didática da educação voltada ao desenvolvimento psíquico do estudante. Configura o processo pedagógico envolvendo professores e alunos, expressando a ação conjunta de ambos com ênfase na aprendizagem discente, que, no âmbito da Didática Desenvolvimental, ocorre em associação ao professor e a outros colegas. Em síntese, quando se refere aqui ao conceito de *obutchénie* para Lídia I. Bozhovich, entende-se na condição de aprendizagem que ocorre em situação de atividade.¹⁰¹

Dito isso, a análise inicial aponta caminhos de compreensão do conceito de *obutchénie* para a autora numa perspectiva desenvolvimental; alguns são seguidos a seguir.

4.3 Aprendizagem individual e aprendizagem coletiva

Para abordar-se o conceito de *obutchénie* no contexto da obra de Bozhovich (1968; 1979), foi preciso buscar, de forma sintética, aproximações e distanciamentos afins aos estudos dos termos *учение* e *обучение* em L. S. Vigotski (1935b) e V. V. Davidov (1966). Uma análise compara os principais conceitos e as abordagens entre esses autores com base em duas obras centrais, vale lembrar, *Personalidade e sua formação na infância* (1968) e *Problemas de formação da personalidade* (1979; mas lida na edição de 2001). Subjaz à abordagem a intenção de entender *se* e *como* Lídia I. Bozhovich utiliza e desenvolve os conceitos citados dentro do seu campo conceitual. O

¹⁰¹ Nas obras de Lídia I. Bozhovich analisadas, identificaram-se, quanto ao conceito de *obutchénie*, os termos conceituais: aprendizagem; aprendizagem escolar; aprendizagem escolar reativa baseada na atividade. Quanto ao conceito de *utchénie*, identificou-se nas obras analisadas que a autora o usa com intenção de sentido de aprendizagem individual.

quadro a seguir expõe algumas concepções que se fazem importantes à compreensão como informação preliminar.

QUADRO 4 – Tipos, fases, níveis e variantes de aprendizagem

TIPOS	FASES	NÍVEIS	VARIANTES
Aprendizagem individual	—	—	Aprendizagem reflexo-associativa
			Aprendizagem com base na atividade ¹⁰²
Aprendizagem coletiva	Aprendizagem coletiva não escolar	Aprendizagem coletiva espontânea	—
		Aprendizagem coletiva espontâneo-reativa	—
	Aprendizagem coletiva escolar	Aprendizagem reativa	Aprendizagem baseada no ensino
			Aprendizagem baseada na atividade

FONTE: Puentes (2024).

O quadro expõe uma síntese de matéria tratada a fundo por Puentes (2024) em seu estudo sobre o trabalho de L. S. Vigotski (1935b) e V. V. Davidov (1996). Segundo ele, tais teóricos compreendem que há dois tipos de aprendizagem. Um dele é *учение, utchénie*, entendível com o sentido de processo interno de assimilação do conhecimento, ou seja, “aprendizagem individual”; outro tipo de aprendizagem é *обучение, obutchénie*, considerada um processo externo, social, coletivo e intersíquico de um conjunto de pessoal, isto é, “aprendizagem coletiva”.

Nessa lógica, na fase de “aprendizagem coletiva não escolar”, a “aprendizagem coletiva” compreende dois níveis: o coletivo-espontâneo e o coletivo-espontâneo-reativo. Na fase de “aprendizagem coletiva escolar”, há o nível de “aprendizagem reativa”, que por sua vez tem duas variantes: uma baseada no ensino e uma baseada na atividade. A primeira provoca e guia a “aprendizagem reflexo-associativa”; por outro lado, a “aprendizagem coletiva” que tem por base a atividade conduz à “aprendizagem igualmente baseada na atividade” (Puentes, 2024 citando Davidov, 1996[2019]).

No livro de 1968, quando a autora se refere à aprendizagem individual como experiência importante em que o aluno, de maneira responsável e individual, deve assimilar conhecimentos de forma deliberada e sistematizada, compreende-se que alude à aprendizagem individual reflexo-associativa. Com efeito, V. V. Davidov já havia explicado, em 1996, que a teoria reflexo-associativa da aprendizagem, desenvolvida na

¹⁰² L. S. Vigotski não estabeleceu essas variantes de aprendizagem individual (Davidov, 1996, apud Puentes, 2024).

consolidação da educação em massa foi ideal para aulas focadas em conhecimentos utilitários e empíricos, pois isso refletia seus princípios fundamentais. Essa teoria não distingue fundamentalmente tipos de conhecimento; antes, considera a assimilação apenas na perspectiva empírica e utilitária. A teoria transforma capacidades em absolutos e não atribui um papel significativo às ações no processo de aprendizagem; e baseia-se em uma interpretação sensorial da percepção. A ênfase está na memória e nas conexões perceptivas, com métodos passivos de aprendizagem e uma organização constante de exercícios, mesmo para a assimilação de conhecimentos teóricos (Davidov, 2019[1996], p. 272–3).

No livro de 1979 de Lídia I. Bozhovich, ao mencionar os motivos imediatos e a sensação de sucesso da criança na aprendizagem individual, ela parece aludir à aprendizagem individual, que L. S. Vigotski (1935b) define como esforço individual de assimilação de conteúdos, ou seja, de assimilação. Tal afirmação está em consonância com o que já foi discutido aqui ao se considerar que esse teórico e, posteriormente, V. V. Davidov (2023[1996]) identificam tal esforço individual na condição de essencial ao âmbito da aprendizagem coletiva, a qual entendem como *obutchénie*. Nesse processo, a organização da assimilação individual constitui o foco principal do trabalho pedagógico dos professores.

Mais uma vez, observa-se uma correspondência entre as ideias dos autores referidos, pois Lídia I. Bozhovich (1968; 1979) destaca a participação ativa de vários atores na organização do processo de assimilação do conhecimento durante a aprendizagem e a relação da mesma com o coletivo. Em sua obra, utiliza termos tais quais “experiências coletivas” (p. 35), “experiências realizadas coletivamente” (p. 42), “vida coletiva dos alunos” (p. 95), “ação coletiva” e “processo de atividade conjunta” (p. 138), além de “influência coletiva” (p. 186). No trabalho de 1968, também há referência ao coletivo interligado à aprendizagem, utilizando termos como “conexões coletivas” (p. 188), “ação coletiva” e “avaliação coletiva” (p. 226), além de “coletivo da turma” (p. 317) (cf. Bozhovich, 2001). As expressões e os usos quanto à importância do termo “coletivo” estão em consonância com as ideias de L. S. Vigotski (1935a e b) e de V. V. Davidov (2023[1996]), sendo que estes últimos compreendem a *obutchénie* tal qual a aprendizagem coletiva, fundamental para orientar-se e viabilizar-se a aprendizagem individual (*utchénie*).

A obra de 1968 faz uma distinção crucial entre o conceito de coletivo no sentido comum e o coletivo no sentido desenvolvimental. No senso comum, um professor pode considerar que sua aula é coletiva apenas pelo fato de as crianças estarem reunidas no mesmo espaço. Na perspectiva desenvolvimental, o coletivo envolve união em torno de uma causa comum expressa em atividades socialmente significativas, em que os alunos realizam suas próprias tarefas sociais. Nesse contexto, desenvolve-se um sistema de ação e avaliação coletiva que transcende a simples reunião de aulas.

Merece relevo que, nesse processo, a autora considera fundamental que os alunos se envolvam com engajamento e ajuda mútua colaborativa em atividades significativas e estimulantes para cada membro do grupo. Ela parece aludir à Atividade de Estudo ao descrever que, quando cada aluno atinge a meta estabelecida ao grupo, sente-se parte de uma atividade conjunta séria, de interesse coletivo. Eis o que disse:

[...] os verdadeiros coletivos devem estar necessariamente unidos por uma atividade socialmente significativa e ao mesmo tempo fascinante para cada membro do coletivo. Neste caso, cada aluno, ao atingir o objetivo do coletivo, sente-se participante de uma atividade conjunta séria em que todos os seus camaradas estão interessados [...] sentir-se-á unido, terá experiências conjuntas associadas a sucessos comuns e a desgostos por fracassos comuns¹⁰³ (Bozhovich, 1968, p. 226).

Para a autora, é apenas nesse tipo de atividade verdadeiramente coletiva que surgem uma opinião pública genuína, regras de conduta, critério e avaliação mútua, que se tornam essenciais e inquestionáveis para todos os participantes do coletivo (Bozhovich, 1968).

Com efeito, na visão de L. S. Vigotski (1935a e b) e V. V. Davidov (1996) expressa por Puentes (2024), a aprendizagem social, coletiva e intersíquica concretiza-se na integração dialética das aprendizagens individuais. De forma semelhante, Lúcia I. Bozhovich (1968, p. 217) argumenta que a aprendizagem entendida tal qual atividade autônoma e organizada é direcionada à assimilação sistemática de conhecimentos e habilidades condicionais pelo currículo escolar; e que a aprendizagem escolar é um tipo

¹⁰³ Eis o que se lê no original em russo: “[...] настоящих коллективах должны быть объединены обязательно какой-либо общественно значимой и вместе с тем увлекательной для каждого члена коллектива деятельностью. В этом случае каждый школьник, добиваясь стоящей перед коллективом цели, чувствует себя участником совместной серьезной деятельности, в которой заинтересованы все его товарищи (...) почувствуют спаянность, у них возникнут совместные переживания, связанные с общими успехами, и огорчения по поводу общих неудач”.

de atividade independente, “[...] especialmente organizada e dirigida à sua tarefa direta — a assimilação sistemática de determinado conjunto de conhecimentos e competências previstos no currículo escolar”.¹⁰⁴

Tal processo, segundo a autora, transforma radicalmente o modo com que o conhecimento é protegido: torna-se um ato intencional, deliberado e deliberadamente controlado. Para a autora, a aprendizagem individual “[...] é também entendida e vivida pela criança como o seu próprio dever laboral, como a sua participação na vida laboral quotidiana das pessoas que a rodeiam”¹⁰⁵ (Bozhovich, 1968, p. 209).

Nos estudos de Lídia I. Bozhovich, há uma ênfase na ideia de que a personalidade de uma criança — em particular de um adolescente — é formada dentro de um coletivo. No entanto, ressalta que este não exerce impacto direto e inequívoco sobre a personalidade e que nem todos os coletivos promovem seu desenvolvimento adequado. Dito de outro modo, o simples fato de inserir-se um aluno em um coletivo adequado não garante o resultado desejado. A autora afirma que o desenvolvimento adequado da personalidade resulta da interação do indivíduo com o coletivo; desta dependem as características do coletivo e as características pessoais da criança/do adolescente. Em outras palavras, o impacto do coletivo está ligado à relação dinâmica que o indivíduo estabelece com o grupo, e não apenas à influência externa do coletivo sobre ele.

Caso se pense na função do professor, seu papel fundamental na aprendizagem individual e na aprendizagem coletiva é enfatizado por L. S. Vigotski (1935a e b) e V. V. Davidov (1996[2023]). No primeiro caso, direciona o aluno ao esforço individual de assimilação do conhecimento, atuando como colaborador e facilitador no processo de internalização dos conteúdos. Na aprendizagem coletiva, tem o papel de orientar e estruturar uma interação social que promova o aprendizado facilitando a aquisição de conhecimentos de forma colaborativa.

¹⁰⁴ O que se lê no original em russo é: “[...] специально организованным и направленным на свою прямую задачу — систематическое усвоение определенной суммы знаний и навыков, предусмотренных школьной программой”.

¹⁰⁵ No texto original em russo, está escrito assim: “[...] оно осознается и переживается ребенком и как его собственная трудовая обязанность, как его участие в повседневной трудовой жизни окружающих людей.

No entanto, Lídia I. Bozhovich (2001) argumenta: para que a aprendizagem desenvolvimental escolar transforme-se em atitude consciente ante o aprendido, é essencial que a criança compreenda e aceite o significado objetivo da educação e do próprio processo de aprendizagem. Isso significa que, para que possa alinhar-se nas demandas escolares, a criança precisa entender o valor da educação e desenvolver interesse pelo conhecimento. Só assim será capaz de internalizar as críticas que lhe são impostas na condição de discente, tentando agir de acordo com elas.

A autora ressalta que, na aprendizagem desenvolvimental escolar, o papel do professor é preventivo: enfoca mais a antecipação de dificuldades do que a resolução de problemas patentes no processo educativo. A ideia é evitar que obstáculos se apliquem, promovendo um ambiente que facilite o aprendido. Por outro lado, na aprendizagem individual, a criança empenha-se não apenas em seguir as instruções do professor, mas também em garantir que tudo ao seu redor esteja em conformidade com as regras recém-aprendidas.

Com efeito, esse tipo de aprendizagem depende fortemente da iniciativa e autodisciplina do aluno, de seu alinhamento na perspectiva de aprendizagem individual defendida por L. S. Vigotski (1935a e b) e V. V. Davidov (2023[1996]); aqui, ele assume responsabilidade maior pelo seu progresso, semelhantemente ao conceito de *utchénie*, que envolve esforço pessoal para a internalização.

De fato, Lídia I. Bozhovich utiliza o termo aprendizagem desenvolvimental escolar, o que demonstra sua concepção de que existe outro tipo de aprendizagem. Com isso, vai ao encontro das concepções de L. S. Vigotski (1935a e b) e V. V. Davidov (2023[1996]), que explicam que, além da atividade coletiva escolar, existe a não escolar. Na abordagem desses dois autores, os níveis da aprendizagem coletiva não escolar são aspecto importante em relação à aprendizagem coletiva espontânea e à coletiva espontâneo-reativa. Mas não há, nas obras aqui analisadas, alusões a esses termos dessa maneira. A autora faz menção à importância de uma educação organizada cientificamente desde a primeira infância a fim de evitar-se o surgimento de características negativas no desenvolvimento infantil, que frequentemente emergem em contextos de educação espontânea (Bozhovich, 1968). Essas características podem demandar intervenções corretivas significativas para serem superadas.

Nesse sentido, Lídia I. Bozhovich destaca que a tarefa primordial das ciências pedagógicas não deve ser apenas a solução de problemas pontuais — por mais relevante que isso seja; também devem voltar-se ao desenvolvimento de um sistema integrado de educação infantil. Isso visa prevenir lacunas decorrentes do nível insuficiente de fundamentação científica nos processos educativos. Além disso, a autora afirma que a formação de necessidades e motivos não é espontânea, ou seja, deve ser intencionalmente orientada. Esse processo requer o conhecimento das leis de desenvolvimento das necessidades e condições que permitem a transição das necessidades básicas para formas mais elevadas de motivação. Esta, igualmente, não surge de maneira aleatória; logo, deve ser cultivada e regulada com base em uma compreensão científica do desenvolvimento infantil (Bozhovich, 2001).

Em relação à aprendizagem coletiva espontâneo-reativa — que ocorre na aprendizagem coletiva não escolar — e à aprendizagem reativa — que ocorre na aprendizagem coletiva escolar — e tendo-se em vista as variantes *aprendizagem baseada no ensino* e *aprendizagem baseada na atividade* (Vigotski, 1935a e b; Davidov, 2023[1996]), a ênfase recai na lei genética do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Aí, cada função, cena, plano, atividade e categoria correspondem a um tipo específico de aprendizagem individual e coletiva, conforme forem a idade mental e a intencionalidade do programa.

Lídia I. Bozhovich (1968; 1979), porém, investiga as etapas da formação da personalidade na ontogênese, que se refere ao desenvolvimento de um indivíduo ao longo de sua vida. Fundamentada na psicologia histórico-cultural, ela distribuiu marcos importantes nesse processo. Assim, em cada estágio, as interações sociais e o contexto educativo desempenham papel crucial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação da personalidade.

4.4 Elos conceituais entre *obutchénie*, pedagogia e formação da personalidade

Apresenta-se a seguir a análise dos termos pedagógicos que auxiliarão no aprofundamento da compreensão acerca do termo *obutchénie* na perspectiva da Aprendizagem nas obras de Bozhovich. Com efeito, na relação entre o conceito de *obutchénie* e a Aprendizagem nas obras de Lídia I. Bozhovich, ocorre um vocabulário

conceitual associado à pedagogia que auxilia na compreensão mais aprofundada de tal conceito e perspectiva de aprendizagem (figura 4).

FIGURA 4 – Termos em estudo para identificação do conceito de *obutchénie*



FONTE: Longarezi *et al.* (2019, s. p.).

Ao se analisarem os termos subsidiários ao conceito de *obutchénie* nas obras de Lídia I. Bozhovich aqui comentadas, procura-se perceber que compreensão a autora tem da relação de tal conceito e o desenvolvimento da personalidade. Conclui-se que, no aporte teórico de Bozhovich, não há nenhuma relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento da personalidade, ou seja, não há relação entre *obutchénie* enquanto aprendizagem coletiva e desenvolvimento da personalidade. O termo “coletivo” é muito citado pela autora, mas a relação que se dá é entre educação e personalidade.

O quadro a seguir evidencia a ocorrência dos termos subsidiários ao conceito de *obutchénie* em duas obras.

QUADRO 3 – Ocorrências de termos subsidiários ao conceito de *obutchénie* em dois livros de Lídia I. Bozhovich (1968; 1979)

TERMO	“PERSONALIDADE E SUA FORMAÇÃO NA INFÂNCIA”. BOZHOVICH, L. I. (1968)		“PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE”. BOZHOVICH, L. I. (1979[2001])	
	Total de ocorrência	Número de termos incluídos (com nexos conceitual)	Número total de ocorrência	**N. T. I
<i>Utchinie</i> (Учение): aprendizagem individual	38	11	11	7
<i>Ucheniyem</i> (учением): ensino	15	8	3	3
<i>Instruktor</i> (инструктор): instrutor	0	0	0	0
<i>Prepodavanie</i> (преподавание): educação	1	0	1	1

<i>Utchitel</i> (учитель): professor	216	104	152	64
<i>Utchenik</i> (ученик): aluno	161	142	576	96
<i>Vospitaniye</i> (воспитание): educação	34	21	274	61
<i>Obrazovaniye</i> (бразование): educação	21	7	31	8

FONTE: levantamento da pesquisa — elaboração: Eliana Salge (2024) com base em Longarezi *et al.* (2019).

Depreende-se também que no total dos termos pedagógicos considerados com nexos conceituais foram feitas 293 análises relativas ao livro de 1968 e 240 ao de 1979. De fato, esses termos pedagógicos estão interligados; mas, para fins de compreensão mais clara das ideias de Lídia I. Bozhovich, convém apresentar uma síntese de considerações delas com aproximações de parâmetros conceituais sobre cada termo.

4.4.1 *Utchénie (aprendizagem individual)*

Na obra de 1968 (vale lembrar o título traduzido para a tese: *Personalidade e sua formação na infância*), a autora explora a forma com que a transição para a vida escolar transforma radicalmente a vida da criança, compreendendo a aprendizagem individual como experiência essencial e responsável. Esse período exige trabalho sistemático e organizado, em que a criança deve assimilar conhecimentos de forma deliberada e sistematizada; o que vai destacá-la da fase pré-escolar. A entrada na escola marca uma nova posição social e cívica, impondo à criança um novo sistema de exigências e responsabilidades. Nesse sentido, tal qual diz a autora, “[...] a atitude do aluno em relação à *aprendizagem individual* depende, em primeiro lugar, até que ponto o ensino acabou sendo um meio de concretizar seu desejo de uma nova posição social”¹⁰⁶ (Bozhovich, 1968, p. 170; grifo acrescido).

Com efeito, a aprendizagem individual faz-se central na vida da criança escolar, pois não se limita à assimilação de conhecimentos ou preparação para o futuro. A escola torna-se o centro de suas experiências e relações, e o desempenho acadêmico (de sucesso ou fracasso) adquire significado afetivo profundo. O sucesso é crucial porque a posição social e a identidade como parte da sociedade escolar dependem disso.

¹⁰⁶ No original em russo, lê-se assim: “[...] отношение школьника к учению прежде всего зависит от того, в какой мере учение оказалось средством реализации его стремления к новому общественному положению”.

Para Lída I. Bozhovich, no ensino primário, embora de início as crianças sejam atraídas pelos aspectos externos da vida escolar, seu verdadeiro interesse pela escola reside na aprendizagem individual que produz resultados importantes para elas e os adultos ao redor. Essa aprendizagem satisfaz a duas necessidades básicas: a cognitiva e a de relações sociais, manifestadas na posição escolar. Além disso, a autora destaca que, no ensino secundário, o principal motivo do comportamento dos alunos é o desejo de encontrar seu lugar entre os pares. Estudos mostram que a incapacidade de conquistar uma posição desejada no grupo é razão frequente para comportamento indisciplinado. Logo, o sucesso escolar e a aceitação social estão interligados na formação da personalidade.

Ainda segundo a autora, as questões cruciais da escolaridade não se restringem à educação e ao desenvolvimento intelectual da criança, pois abarcam as habilidades e os hábitos, que influenciam na formação da personalidade infantil. Na idade escolar sênior, a estudiosa identifica mudanças decisivas nas tendências motivacionais dos alunos e na estrutura de sua esfera motivacional. Os motivos relativos ao projeto de vida, às intenções para o futuro, à visão de mundo e à autodeterminação ganham destaque, influenciando diretamente a personalidade dos alunos. A autora ainda destaca que são essenciais ao sucesso da aprendizagem escolar tanto os motivos provenientes da própria Atividade de Estudo quanto os motivos sociais de aprendizagem. Os pessoais afetam diretamente o indivíduo; os sociais estimulam a atividade com metas conscientemente estabelecidas e decisões tomadas, às vezes independentemente da atitude imediata da pessoa em relação à atividade.

Para Lída I. Bozhovich (1968, p. 317), os esforços individuais na assimilação de conteúdo no processo de *utchénie* — entendido como aprendizagem individual — diferem-se significativamente do processo de *obutchénie*, que envolve a participação de outros agentes na organização e mediação do aprendizado. Segundo ela, “[...] o motivo principal e determinante do comportamento e das atividades dos alunos na escola é o seu desejo de encontrar o seu lugar entre os seus camaradas no coletivo da turma”.¹⁰⁷ Enquanto *utchénie* designa o esforço individual para apropriação de conhecimentos,

¹⁰⁷ A redação no original em russo é esta: “[...] главным, ведущим мотивом поведения и деятельности учащихся в школе является их стремление найти свое место среди товарищей в классном коллективе”.

obutchénie abrange a dimensão coletiva, em que o papel dos educadores e a interação social são centrais à construção e internalização do saber. Mais: “A *aprendizagem* na escola é sempre efetuada com base nos conhecimentos que a criança já possui e que adquiriu ao longo da sua experiência de vida”¹⁰⁸ (Bozhovich, 1968, p. 297, grifo acrescido). Daí o alerta da autora quanto ao compromisso da escola na lógica da teoria desenvolvimental: “[...] a tarefa de desenvolver o *pensamento teórico* e as atitudes teóricas nos alunos mais jovens”¹⁰⁹ (Bozhovich, 1968, p. 315; grifo acrescido).

No livro de 1979 (vale lembrar o título traduzido para a tese, *Problemas de formação da personalidade*, e a edição lida, de 2001), Lídia I. Bozhovich aborda a aprendizagem individual na Rússia, destacando que a educação escolar não se restringia à memorização; antes, visava a uma compreensão profunda e consciente dos fundamentos científicos. Isso transformava o conhecimento escolar em crença pessoal e visão de mundo dos alunos; e de um modo que integrava a um projeto de sociedade que valorizava a liberdade e a emancipação. A autora identifica que, em estágios educacionais diversos, variam as necessidades e motivações discentes: no início, o foco é na ocupação da posição social de estudante; depois, é no destaque entre colegas; enfim, na futura carreira. Além disso, Lídia I. Bozhovich (2001) observa que, especialmente na adolescência, os alunos podem ser motivados por razões egoístas como o desejo de destacarem-se ou de obterem a simpatia dos professores.

No entanto, nessa fase, o desejo genuíno de aprender e os motivos relacionados com o futuro, a exemplo da necessidade de educação e conhecimento, tornam-se motivadores diretos. Para a estudiosa, as crianças em idade escolar primária não têm controle total sobre sua atenção; se uma aula não lhes desperta interesse suficiente, é monótona e não está associada a uma experiência emocional positiva, então elas rapidamente distraem-se, tornam-se excessivamente móveis, falantes, inquietas e começam a brincar e a rir. Portanto, “Embora a aprendizagem na idade escolar primária

¹⁰⁸ O que se lê no original em russo é: “Обучение в школе всегда происходит на основе уже имеющихся у ребенка знаний, которые он приобрел в процессе своего жизненного опыта”.

¹⁰⁹ Eis o dito no original em russo: “[...] задача развивать у младших школьников теоретическое мышление и теоретическое отношение”.

não deva ser divertida, no início deve ser bastante atrativa”,¹¹⁰ e “Quanto mais difícil e sério o material didático, mais ele deve contar com a visualização e mais exige do professor a capacidade de direcionar a atenção dos alunos”¹¹¹ (Bozhovich, 2001, p. 43).

Lídia I. Bozhovich destaca a importância dos motivos sociais e do reconhecimento, em particular pelos professores, para motivar-se o processo de aprendizagem discente individual. Enfatiza que, além dos motivos sociais elevados, as crianças precisam de motivos imediatos e tangíveis para engajarem-se na aprendizagem. A sensação de sucesso em tarefas específicas e o reconhecimento pelo que aprenderam são cruciais. Por fim, a autora destaca a participação de agentes múltiplos na organização do processo de assimilação do conhecimento quando se pensa na aprendizagem escolar; segundo ela, a internalização desses saberes, e dos motivos sociais, desempenha papel crucial na formação da visão de mundo e na estrutura motivacional dos alunos, porque influencia o desenvolvimento de sua personalidade ao longo da vida escolar.

Portanto, para Lídia I. Bozhovich, na aprendizagem individual, a metodologia de ensino determina as ações do professor, orientando o que ele deve realizar durante o processo educativo. “Mas a tarefa do professor não é tanto lidar com as dificuldades que já surgiram no processo de educação, mas prevenir prontamente a possibilidade de sua ocorrência”¹¹² (Bozhovich, 2001, p. 87). Já na aprendizagem escolar o protagonismo do sucesso recai sobre o aluno, que adota atitude ativa e central no processo. Nesse contexto, a responsabilidade primária do docente não é simplesmente a transmissão do conhecimento; antes, é a organização da Atividade de Estudo dos alunos. Dessa forma, o aluno é o agente principal de sua própria aprendizagem, o contrasta com a abordagem passiva que predomina na aprendizagem individual.

4.4.2 Prepodavanie (*educação*)/ucheniye (*ensino*)

¹¹⁰ Na redação do original em russo, lê-se: “Хотя обучение в младшем школьном возрасте не должно носить характер забавы, развлечения, но в самом начале оно должно быть достаточно привлекательным”.

¹¹¹ O texto russo original diz: “Чем труднее и серьезнее учебный материал, тем больше он должен опираться на наглядность и тем больше он требует от учителя умения руководить вниманием учеников”.

¹¹² No original em russo, está dito isto: “Но задача учителя заключается не столько в том, чтобы бороться с уже возникшими в процессе воспитания трудностями, сколько в том, чтобы своевременно предупредить возможность их возникновения”.

Nas obras de 1968 e 1979, *prepodavanie* não aparece com nexos de intenção conceitual. No que se refere *ucheniyem*, destaca-se que, na de 1968, Lídia I. Bozhovich examinou duas circunstâncias relativas ao ensino. Primeiramente, verificou se realmente determina a posição do aluno entre seus colegas e o relacionamento com eles; depois, investigou até que ponto o aluno é capaz de cumprir as exigências impostas pelo ensino. A autora argumenta que a incapacidade de alguns de encontrarem seu lugar no sistema de relacionamento escolar pode levar a conflitos com os colegas e consigo. Os estudos indicam que, ao final da idade pré-escolar, as crianças desenvolvem um desejo persistente de tornarem-se alunos. Tal desejo reflete duas necessidades fundamentais; uma delas é cognitiva: aprender e adquirir novos conhecimentos e habilidades; a outra de comunicação: realizar uma tarefa socialmente significativa, valorizada pela criança e pelos adultos ao seu redor.

Com efeito, os requisitos educacionais e a posição do aluno são extremamente eficazes em instigar esse desejo; resultam em formação rápida de atitudes e traços de personalidade necessários ao sucesso acadêmico. O fato de as crianças na escola estarem envolvidas num processo comum, mas extremamente importante e significativo — a aprendizagem —, “[...] leva ao aparecimento de certas *relações entre elas*”¹¹³ (Bozhovich, 1968, p. 259; grifo acrescentado). Nesse processo, “[...] têm o desejo de estar juntas, de brincar juntas, de trabalhar juntas, de cumprir tarefas sociais; interessam-se pela opinião dos seus camaradas; querem beneficiar da sua localização, do reconhecimento dos seus méritos”;¹¹⁴ ou seja, querem estar juntas, em interação.

Nesse cenário, a autora estabelece que a educação desempenha papel crucial no desenvolvimento da personalidade. A posição social e os relacionamentos que o ensino proporcionam, com a capacidade de cumprir as exigências educacionais, são determinantes na formação de traços de personalidade e de competências sociais e cognitivas essenciais ao sucesso escolar e à integração social.

¹¹³ Está dito no original em russo deste modo: “[...] приводит к возникновению между ними определенных отношений”.

¹¹⁴ Na redação do original em russo, lê-se: “[...] у них есть желание быть вместе, вместе играть, вместе работать, выполнять социальные задачи; их интересует мнение товарищей; Они хотят извлечь выгоду из вашего расположения, из признания ваших заслуг”.

Na obra de 1979, a autora explora a relação entre ensino e desenvolvimento da personalidade. “As novas relações e a participação constante numa atividade séria e socialmente significativa – o ensino enchem a vida das crianças de conteúdos profundos, que afetam o caráter da orientação geral da sua *personalidade*”¹¹⁵ (Bozhovich, 2001, p. 22; grifo acrescido). A posição de aluno exige uma atividade mais responsável, socialmente controlada e proposital, instilando um senso de dever e responsabilidade, também a capacidade de agir de forma consciente e organizada, importante para desenvolverem-se qualidades volitivas essenciais de uma personalidade.

Lídia I. Bozhovich explicita sua visão da inter-relação do ensino com o coletivo. Ela o faz, por exemplo, ao examinar o caso de um adolescente que “perdeu sua posição de estudante” em razão de sua incapacidade de suprir demandas educacionais impostas a ele. O afastamento de sua função de aprendizagem ocorreu quando foi confrontado com uma atividade para a qual estava despreparado do ponto de vista psicológico. A situação foi agravada pela forma com que o entorno social reagiu à dificuldade, pois gerou um estado emocional adverso direcionado ao processo de ensino, à escola e aos adultos de sua convivência. Além de sua desconexão do ambiente escolar, o jovem inseriu-se noutra “coletivo” e adotou novos interesses que não tinham vínculo com a escola ou o ensino formal. Isso indica que a relação entre ensino e coletivo vai além da presença de um grupo educacional: envolve interação psicológica e emocional do sujeito com o processo de ensino e o coletivo que compõe. Na idade escolar aqui aludida, a formação de laços com um coletivo que antagonize o ensino escolar pode representar uma ruptura significativa no percurso educacional do aluno: o desvio dos objetivos pedagógicos.

Lídia I. Bozhovich (2001, p. 77) e sua equipe não mediram esforços “[...] para fazer com que o rapaz [do caso citado] deixasse este ‘coletivo’ e se juntasse ao verdadeiro coletivo da turma e da escola”;¹¹⁶ segundo ela, “Era também necessário

¹¹⁵ O texto original em russo diz isto: “Новые взаимоотношения и постоянное участие в серьезной, общественно-значимой деятельности — учении наполняет жизнь детей глубоким содержанием, что сказывается в характере общей направленности их личности”.

¹¹⁶ No texto original em russo, o dito é: “[...] чтобы мальчик ушел из этого «коллектива» и включился в подлинный коллектив класса, школы”.

desenvolver os seus interesses relacionados com a escola e o *ensino*¹¹⁷ (grifo acrescido). Tal qual ressalta a autora, a eficácia do ensino não pode ser medida apenas pelo desempenho acadêmico da aprendizagem — em que o aluno assume uma postura ativa, que contrasta com a abordagem passiva característica da aprendizagem individual; também deve-se considerar o impacto do desenvolvimento moral e social dos alunos na formação da sua personalidade.

4.4.3 Instrutor (*instrutor*)/*utchitel* (*professor*)

Lídia I. Bozhovich faz relações importantes entre trabalho docente e desenvolvimento da personalidade do aluno tendo em vista o vocábulo *utchitel* na obra de 1968. Mas, quanto à palavra *instrutor*, ainda que presente nas duas obras aqui analisadas, não é citada (usada) com nexos conceituais. Nessa lógica, ela enfatiza que o estudo abrangente da criança — diagnóstico, prognóstico e escolha dos métodos educativos — deve ser conduzido por professores; porém, como psicóloga, vê que “[...] a principal tarefa do *professor* é criar condições para o exercício e funcionamento de novas *características mentais*”¹¹⁸ e que “Somente neste caso a *aprendizagem* não acompanhará o desenvolvimento mental da criança, mas, de acordo com L. S. Vigotski, irá à frente desse desenvolvimento e o conduzirá”¹¹⁹ (Bozhovich, 1968, p. 284; grifo acrescido). Essa afirmação ressalta a importância do trabalho docente no desenvolvimento da criança; destaca a necessidade de os professores estarem constantemente informados da eficácia de suas práticas educativas, para ajustá-las à necessidade de desenvolvimento mental do aluno.

Lídia I. Bozhovich (1968) ressalta a importância de métodos experimentais para entender-se a orientação da personalidade dos alunos. Deve-se ir além da observação simples para identificar os motivos de suas ações. Ela defende o uso de métodos diagnósticos psicológicos objetivos para avaliarem o desenvolvimento e adaptarem as

¹¹⁷ O que se diz no original em russo é: “Надо было также сформировать у него интересы, связанные со школой и учением”.

¹¹⁸ Eis o que está dito na redação original em russo: “[...] главная задача учителя – создать условия для проявления и функционирования новых психических качеств”.

¹¹⁹ Na redação do texto original em russo, está escrito isto: “Только в этом случае коллективное обучение не будет сопровождать психическое развитие ребенка, а, по мнению Л. С. Выготского, будет опережать это развитие и направлять его”.

intervenções educativas. Por isso, considera essencial que os professores envolvam-se ativamente no processo pedagógico para transformarem as atitudes das crianças e, assim, contribuírem para a formação de suas qualidades de personalidade. A autora argumenta que a forma mais eficaz de estudar-se a formação das atitudes e qualidades de personalidade das crianças é através de um processo pedagógico real que considere todas as circunstâncias de vida e atividades delas. Visto ser o “[...] professor que praticamente realiza a formação de uma pessoa” (Bozhovich, p. 5), o papel docente é complementado enfatizado por ela.

Em sua obra de 1979, Lídia I. Bozhovich enunciou que a formação da orientação social da personalidade de um aluno não acontece da noite para o dia; antes, é um processo de longo prazo, a ser conduzido por professores e que pode ser rastreado via observação e análise do comportamento discente de classes escolares variadas. Assim, “*A tarefa do professor* não é tanto lidar com as dificuldades que já surgiram no processo de educação, mas prevenir prontamente a possibilidade de sua ocorrência”, com as quais “[...] o professor lida constantemente no processo de *aprendizagem e educação*”¹²⁰ (Bozhovich, 2001, p. 87; 93; grifo acrescido). Dito de outro modo, é preciso a prevenção de dificuldades no processo educativo, criando-se condições favoráveis ao desenvolvimento das novas características mentais dos alunos e em sua aprendizagem no desenvolvimento da personalidade.

Sobre o desenvolvimento da personalidade nos alunos, Lídia I. Bozhovich diz relevar o fato de o professor ser crucial nos primeiros anos escolares; ela defende que docentes usem de sua influência para formarem grupos coesos e uma opinião pública positiva entre os discentes. Quando essa tarefa não é abordada pelo educador, as relações entre as crianças formam-se de maneira espontânea, mas muitas vezes incorreta; o que pode influenciar negativamente em suas atitudes ante a escola e a aprendizagem.

Além disso, a autora enfatiza que o estudo da criança deve ser conduzido pelo professor através da observação contínua e análise de influências pedagógicas; e considerar que a separação entre estudo e educação não é viável. É preciso “[...] estudar a criança como um todo, fazer diagnóstico e prognóstico e escolher métodos

¹²⁰ No texto original em russo, lê-se desta forma: “[...] постоянно имеет дело педагог в процессе обучения и воспитания”.

educacionais ainda deve ficar nas mãos do *professor*”¹²¹ (Bozhovich, 2001, p. 99; grifo acrescido). Isso cabe ao docente e a nenhum outro profissional; nem mesmo ao psicólogo — tal qual acentua a autora.

Assim, a visão de Lídia I. Bozhovich é que: no estudo total da criança (diagnóstico e prognóstico), a escolha de métodos educacionais cabe só ao professor. Afinal, em um todo tão infinitamente complexo como o da psicologia da personalidade, o método principal de estudo que permanecerá será sempre a observação da criança no curso real do processo pedagógico e o rastreamento de mudanças em sua aprendizagem sob as influências pedagógicas aplicadas a ela. Se este for o caso — se o método central for o estudo sobre a criança no contexto do trabalho pedagógico —, então a separação das funções de estudo e de educação não será possível, nem na teoria nem na prática.

Com efeito, tal qual pensa a autora, professores e educadores precisam aprender a analisar as mudanças na personalidade da criança como resultado de seu trabalho pedagógico. Há professores que não se empenham em desenvolver comportamentos positivos nos alunos; o que resulta em declínio nas atitudes positivas ante a escola. Assim, é essencial que se trabalhe na escola para formar hábitos de comportamento úteis aos traços de personalidade e caráter do alunado. Educação bem-sucedida supõe fornecer às crianças exemplos a serem seguidos e incentivá-las a aprenderem com esses modelos. “Os próprios professores e educadores devem aprender a analisar as mudanças na *personalidade* da criança que ocorrem como resultado do seu trabalho pedagógico”¹²² (Bozhovich, 2001, p. 99; grifo acrescido). O professorado deve acompanhar as mudanças nas relações entre as crianças e suas novas necessidades e sentimentos morais.

Nesse sentido, a autora enfatiza que a coerção não é eficaz na educação moral. Antes, os alunos devem desenvolver formas específicas de comportamento com padrões morais através da influência interna do professor. Quando os adultos impõem exigências, podem provocar resistência e a formação de normas de comportamento negativas. Em contraste, influenciam no desenvolvimento da personalidade dos alunos

¹²¹ O que está dito no original em russo é isto: “[...] изучение ребенка в целом, постановка диагноза и прогноза, выбор методов воспитания все равно должны оставаться в руках учителя”.

¹²² O texto original em russo diz assim: “Учителя и воспитатели должны сами научиться анализировать те изменения в личности ребенка, которые происходят в результате их педагогической работы”.

aqueles docentes que formam coletivos de crianças com base em atitude cognitiva positiva e visão da educação como processo socialmente significativo.

Por fim, Lídia I. Bozhovich (2001, p. 50) acentua a importância do professor no processo educacional e na sociedade com estas palavras: “A vida em equipe organizada pela escola e pelo professor leva ao desenvolvimento de sentimentos sociais complexos na criança e ao domínio prático das normas e regras mais importantes de comportamento social”.¹²³ Portanto, para ela, o professorado influencia no desenvolvimento da personalidade dos alunos ao desenvolver neles um senso de responsabilidade e qualidades volitivas que são fundamentais para seu crescimento pessoal e social.

4.4.4 Utchenik (*aluno*)

Com efeito, vale frisar que, em suas duas obras aqui comentadas, Lídia I. Bozhovich faz relações entre desenvolvimento da personalidade dos alunos e a educação. Nesse sentido, seu livro de 1968 critica a prática comum de avaliar-se o “nível de educação” do alunado com base apenas no desempenho acadêmico e no comportamento exemplar. Ela argumenta que esses critérios não são os mais significativos para a avaliação do desenvolvimento da personalidade — porque esta envolve orientação social, desenvolvimento moral, interesses e aspirações — nem da formação do caráter da criança. Em vez disso, sugere que a eficácia da educação deve ser medida pelo impacto na formação da personalidade dos alunos; além de ressaltar que “A qualidade do *trabalho acadêmico* de um aluno, bem como todo o seu comportamento, é avaliada pela escola, e essa avaliação afeta a atitude das pessoas ao seu redor: professores, pais e amigos”¹²⁴ (Bozhovich, 1968, p. 137; grifo acrescido).

Em seu estudo experimental sobre o processo de educação, L. I. Bozhovich (1968) detalha a forma com que esse processo modifica a estrutura do pensamento e da personalidade do aluno, que envolve a percepção e compreensão do material didático,

¹²³ Lê-se no original russo isto: “Жизнь в организованном школой и учителем коллективе приводит к развитию у ребенка сложных социальных чувств и к практическому овладению важнейшими нормами и правилами общественного поведения”.

¹²⁴ No original em russo, o que está dito é: “Качество учебной работы школьника, а также все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на отношение к нему окружающих: учителей, родителей, товарищей”.

seu processamento ativo e a transformação do conhecimento em propriedade pessoal e convicções. A verdadeira aprendizagem ocorre quando o conhecimento se integra à visão de mundo do aluno, ou seja, altera sua percepção da realidade e sua atitude em relação a ela. Para isso, ela destaca a importância de organizar-se corretamente o sistema de responsabilidade entre alunos; mas alerta: erros comuns nessa organização podem resultar em formação inadequada da orientação social da personalidade.

A autora aponta que, em muitas classes e escolas, os professores conseguem formar coletivos de crianças com sucesso baseando-se em Atividade de Estudo, cultivando nelas uma atitude cognitiva ante o conhecimento e promovendo uma percepção da educação como algo de grande importância social. Na obra de 1979, Lídia I. Bozhovich aborda pesquisas de seu laboratório destacando o modo com que os alunos assimilam distintamente os conhecimentos adquiridos na escola; isso porque a assimilação depende de sua atitude em relação a esses conhecimentos e às suas atividades de ensino.

Nas investigações do laboratório, realizadas já em 1945, foi demonstrado, por exemplo, que os conhecimentos adquiridos na escola são assimilados de forma diferente pelos *alunos* e ocupam um lugar diferente na *personalidade* do aluno, em função da atitude que este desenvolve em relação a esses conhecimentos e às suas *atividades de estudo*¹²⁵ (Bozhovich, 2001, p. 54; grifo acrescido).

Lídia I. Bozhovich observa que o interesse na aprendizagem — caracterizado pelo desejo de entenderem-se os fundamentos das ciências na condição de meio para conhecer-se a realidade e aliado a uma atitude positiva em relação à Atividade de Estudo como atividade socialmente relevante — cria condições favoráveis para que a educação torne-se convicção intrínseca do aluno. “Ao contrário, se o aluno não desenvolveu interesses cognitivos, se estuda por compulsão externa e não vê sentido social em suas atividades educativas, seu conhecimento acaba sendo formal, alheio à sua *personalidade* e consciência”¹²⁶ (Bozhovich, 2001, p. 55; grifo acrescido).

¹²⁵ O que se diz no original em russo é: “В исследованиях лаборатории, проводившихся еще в 1945 г., было показано, например, что знания, приобретаемые в школе, по-разному усваиваются учениками и занимают разное место в личности школьника, в зависимости от того, как у него воспитано отношение к этим знаниям и к своей учебной деятельности”.

¹²⁶ Na redação do original em russo, está dito assim: “Наоборот, если у школьника не воспитаны познавательные интересы, если он учится по внешнему принуждению и не видит общественного

Lídia I. Bozhovich (2001) destaca que um fato da realidade pode tornar-se motivo para Atividade de Estudo de um aluno conforme for sua relação com a personalidade da criança, incluindo suas necessidades e aspirações. De fato, diz-se que tal atividade vai além do âmbito pessoal porque deve configurar uma questão social e ser preparada a uma atividade independente e criativa. Afinal, a escolaridade é vista tal qual dever social, ou seja, é atividade socialmente necessária e desejável porque transforma o aluno em partícipe ativo da sociedade.

Assim, a transição à vida escolar marca uma mudança para uma nova posição social; altera o modo de vida da criança ao inseri-la em um novo círculo de relações sociais e exigências. Mas não sem um nível de cumprimento destas que é visto como critério para avaliar-se sua personalidade. Tal transição cria necessidades e aspirações, incluindo o desejo de ser aluno de destaque e cumprir exigências escolares. Essa atitude é influenciada pela qualidade das atividades de estudo e pelo cumprimento dos deveres escolares, em que “[...] as metas e os motivos objetivos da aprendizagem devem tornar-se as metas e os motivos do próprio *aluno*”¹²⁷ (Bozhovich, 2001, p. 65; grifo acrescido).

A avaliação social da atividade acadêmica torna-se impulso significativo à Atividade de Estudo, à qual se liga a ideia de amplos motivos sociais de aprendizagem. Estes vão além do próprio processo de aprendizagem individual, pois estão conectados às relações sociais que a criança estabelece através do estudo. Nessa perspectiva, Lídia I. Bozhovich defende que as atitudes dos alunos em relação à educação e à escola são fundamentais para entender-se a essência da personalidade deles, incluindo a orientação social, a posição interior, os motivos de comportamento e a Atividade de Estudo, além das características de formação de todas as qualidades básicas dela.

4.4.5 Obrazovaniye (*educação*) e vospitaniye (*educação*)

смысла в своей учебной деятельности, его знания оказываются формальными, чуждыми его личности и сознанию”.

¹²⁷ A frase no original em russo está dita assim: “[...] объективные цели и мотивы учения должны стать целями и мотивами самого ученика”.

Nas obras de Lídia I. Bozhovich, a concepção de educação expressa-se em duas palavras: *obrazovaniye* e *vospitanie*.

No livro de 1968, a personalidade é descrita assim: é uma “[...] educação que permite a uma pessoa relacionar-se consigo mesma de uma forma ou de outra e que proporciona a orientação mais consciente de uma pessoa na realidade circundante”¹²⁸ (Bozhovich, 1968, p. 92).

No livro de 1979, ela aborda o conceito de *obrazovaniye* afirmando que a formação ativa e proposital da personalidade infantil é alcançada através de uma correta organização pedagógica. A personalidade da criança desenvolve-se não apenas por influências biológicas ou ambientais, mas ainda através da interação com ambiente e da assimilação de conquistas culturais mediadas pela educação. Logo, o desenvolvimento mental vai além da simples assimilação da experiência social; envolve transformação qualitativa baseada na Atividade de Estudo e atitude ativa da criança. Esta última refrata as influências ambientais com base em suas necessidades e aspirações; e assume uma posição interna única. Resultado da combinação de fatores externos e internos, tal posição determina o modo em que a criança relaciona-se com a posição objetiva que ocupa ou deseja ocupar, ou seja, influencia suas reações específicas na condição de entidade holística e sistêmica.

No contexto de uso de *vospitanie* na obra de 1968, Lídia I. Bozhovich aborda a educação de maneira ampla, explicando que, historicamente, a prática educacional precedeu o desenvolvimento da psicologia científica. De início, a educação dos filhos era baseada no bom senso; mas a experiência acumulada levou ao desenvolvimento de métodos específicos de educação e formação que se tornaram modelos empíricos transmitidos de geração em geração.

A educação cientificamente organizada das crianças desde a mais tenra idade impede o aparecimento, no decurso do seu desenvolvimento, das características negativas que surgem frequentemente nas condições de um processo educativo espontâneo e que exigem um trabalho sério para as ultrapassar. É por isso que, do nosso ponto de vista, a principal tarefa das ciências pedagógicas consiste atualmente em desenvolver um sistema unificado de educação das crianças, em vez de resolver problemas individuais, embora importantes, relacionados com a eliminação de descobertas causadas pelo nível

¹²⁸ No original em russo, o texto diz isto: “[...] образование, позволяющее человеку так или иначе относиться к самому себе и обеспечивающее наиболее осознанную ориентацию человека в окружающей действительности”.

científico ainda insuficiente do trabalho educativo com crianças¹²⁹ (Bozhovich, 1968, p. 10).

A definição dos objetivos da educação deve ser feita considerando-se as características etárias das crianças e os meios adequados para alcançarem-se os resultados desejados em cada estágio de desenvolvimento. Lídia I. Bozhovich apontou que tal questão era problema científico complexo então não resolvido adequadamente pela pedagogia; seu argumento é que, para estruturar adequadamente a educação, a pedagogia deve compreender a estrutura psicológica da Atividade de Estudo de um aluno e as leis que regem o processo de aquisição de conhecimento; enfatiza ela que é essencial conhecer as características etárias da personalidade da criança, as aspirações, o modo de vida, as características morais e as leis de seu desenvolvimento. Dito de outro modo, a pedagogia requer um conhecimento profundo que vai além do estudo dos processos e das funções mentais individuais.

Com efeito, a autora destaca que, na União Soviética, os estudos sobre a psicologia da personalidade infantil focaram no estudo das condições de sua formação, tanto quanto no comportamento, na consciência moral, nas qualidades morais e psicológicas e nas predileções da criança. Esses estudos buscavam revelar as relações regulares entre o modo de vida e a educação da criança e as características de sua personalidade. Para ela, a educação que promove traços coletivistas nas crianças só é possível através da organização de suas vidas e atividades de estudo em equipe. Além disso, sugere que um critério valioso para avaliar-se o progresso durante o processo educacional é observar o surgimento, nas crianças, de um desejo constante de agir segundo requisitos educacionais em quaisquer condições e situações.

Assim, para entender-se e promover-se o progresso integral do aluno, Lídia I. Bozhovich vê como fundamental a relação entre educação, Atividade de Estudo e

¹²⁹ Na redação do original em russo, lê-se: “Научно организованное воспитание детей с самого раннего возраста предупреждает появление в ходе детского развития тех отрицательных черт, которые часто возникают в условиях стихийно протекающего воспитательного процесса и требуют серьезной работы по их преодолению. Вот почему, с нашей точки зрения, главной задачей педагогических наук сейчас является разработка единой системы воспитания детей, а не решение отдельных, хотя и важных, проблем, связанных с ликвидацией прорывов, вызываемых еще недостаточным научным уровнем воспитательной работы с детьми”.

desenvolvimento da personalidade. Na obra de 1979, ela empregou *vospitanie* em contextos como o que se segue.

Uma verdadeira *educação* [*vospitanie*] pressupõe um conhecimento profundo da singularidade da *personalidade* e da espiritualidade de cada criança. Este conhecimento é necessário porque, para além de garantir que cada criança desenvolva-se “normalmente”, ou seja, de acordo com as exigências gerais que lhe são impostas numa determinada *idade*, é necessário conseguir o desenvolvimento máximo das características individuais que lhe são próprias. Só assim, juntamente com os traços comuns e típicos da nossa sociedade, é que cultivaremos nas crianças traços positivos que caracterizam a sua singularidade individual¹³⁰ (Bozhovich, 2001, p. 87; grifo acrescido).

A autora defende que o objetivo principal do trabalho pedagógico no campo da educação é a relação entre a criança e as pessoas ao seu redor durante a atividade educativa. Isso porque a personalidade dela é revelada e formada exclusivamente dentro desse sistema de relações; daí a ênfase na importância do desenvolvimento ativo da personalidade como problema central da psicologia moderna aplicada à educação.

Assim, consideramos que o problema central da psicologia moderna, concebido para ajudar efetivamente a prática da *educação* [*vospitanie*], é o problema da formação ativa da *personalidade* de uma pessoa, uma criança. Ao colocarmos esse problema, partimos do princípio de que a *personalidade* da criança constrói-se no processo da sua vida real e das suas atividades, geridas pela *educação* [*vospitanie*]. Ao mesmo tempo, a influência das condições de vida e da atividade da criança na formação da sua *personalidade* é mediada pelas qualidades da sua *personalidade* previamente formadas, sob a influência da *educação*, que encontram a sua expressão nas peculiaridades da atitude da criança perante a realidade. O estudo do caráter dessa atitude, em que se revelam os traços já formados da *personalidade* da criança e em que condições formam-se as suas novas qualidades, constitui o principal tema de investigação em psicologia¹³¹ (Bozhovich, 2001, p. 55–6; grifo acrescido).

¹³⁰ A redação do original em russo diz isto: “Подлинное воспитание предполагает глубокое знание своеобразия личности каждого ребенка, его духовного облика. Это знание необходимо потому, что, помимо заботы о том, чтобы каждый ребенок развивался «нормально», то есть соответственно тем общим требованиям, которые к нему предъявляются в определенном возрасте, необходимо добиваться и максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного ребенка. Только таким образом мы наряду с общими и типичными для нашего общества чертами будем воспитывать в детях и положительные черты, характеризующие их индивидуальное своеобразие”.

¹³¹ O que se lê no original em russo é: “Итак, мы полагаем, что центральной проблемой современной психологии, призванной на деле оказать помощь практике воспитания, является проблема активного формирования личности человека, ребенка. При постановке этой проблемы мы исходим из положения, что личность ребенка строится в процессе его реальной жизни и деятельности, управляемых воспитанием. Вместе с тем, влияние условий жизни и деятельности ребенка на формирование его личности опосредуется уже ранее сложившимися, под влиянием воспитания, качествам и его личности, что находит свое выражение в особенностях отношения самого ребенка

A personalidade da criança é formada em suas interações com a realidade e as atividades mediadas pela educação; noutros termos, condições de vida e atividade são fundamentais em tal formação. No entanto, essas condições têm influência de características já formadas da personalidade da criança, ou seja, que foram influenciadas antes pela educação. Assim, nessa interação — na maneira com que a criança se posiciona ante a realidade —, está um objeto de estudo fundamental para compreender-se como são realizadas novas qualidades de personalidade. Portanto, o desenvolvimento desta não é passivo; antes, é processo contínuo e profundamente influenciado pela educação.

Com efeito, é no contexto de socialização da criança que seu desenvolvimento mental e a formação de sua personalidade devem ser compreendidos, pois envolve a assimilação dos produtos da experiência social acumulada. Dito de outro modo, tal desenvolvimento e tal formação só podem ser entendidos na estrutura de sua socialização: a assimilação de “produtos” da experiência social acumulada — tal qual pensa Lídia I. Bozhovich. Os padrões que uma criança encontra podem variar; por exemplo: serem fruto da atividade criativa de quem contribui para o progresso da sociedade; serem resultado de experiências negativas tais quais visões e princípios falsos, tradições ultrapassadas e qualidades negativas de personalidade etc. Se a socialização ocorrer de forma espontânea e incontrolada, não há garantia de que a criança assimilará os melhores padrões. Assim, a socialização tem de ser orientada e controlada pela educação, que visa direcionar ativamente a formação da criança. Mais que um conjunto de medidas especiais de influência, a educação projeta-se como via de organização mais ou menos planejada da vida e das atividades da criança, sobretudo de suas relações com a realidade. Daí que a educação da personalidade começa no primeiro ano de vida, com a influência que organize a atividade da criança.

A autora considera crucial para a psicologia investigar a relação objetiva e em desenvolvimento entre o indivíduo e a realidade (sociedade) e de que modo a personalidade é constituída dentro desse sistema de relações mediado pela educação. A

к действительности. Изучение характера этого отношения, в котором раскрываются уже сложившиеся особенности личности ребенка и в условиях которого формируются ее новые качества, составляет главный предмет исследования в психологии”.

formação de relações humanas autênticas em relação à realidade e sociedade é central à construção da personalidade alinhada nas perspectivas avançadas da pedagogia contemporânea. Assim, a psicologia deve focar no estudo das leis psicológicas que governam a formação das relações entre a criança e a sociedade para auxiliar a prática educativa.

Nessa lógica, para Lídia I. Bozhovich, a educação desempenha papel fundamental na formação da personalidade ao mediar as relações entre a criança e a realidade circundante no processo de aprendizagem. Daí que deve ser uma prática orientada que organize a vida e as atividades do aluno para lhes garantir a assimilação dos melhores padrões sociais e promover um desenvolvimento integral de suas habilidades, sua vontade e seu caráter.

Visto que essas observações cobrem *uma* face da questão — o significado de educação em *vospitanie* e *obrazovaniye* no contexto da obra de Lídia I. Bozhovich —, convém compreender as nuances de tal significado e vocabulário em relação a outro conceito: o de *lichnost'*, central aqui.



Lídia I. Bozhovich percebe a conexão entre a educação e o desenvolvimento da personalidade enfatizando a importância de combinar-se a primeira com as atividades de estudo; destaca a combinação como crucial ao desenvolvimento mental dos alunos e de sua personalidade. Nela, a Atividade de Estudo deve ser vista tal qual circunstância substancial, central e não apenas um fator suplementar. Mas ela critica a negligência de muitos professores por não considerarem as particularidades etárias e os requisitos de conteúdo e organização das atividades de estudo em anos escolares diferentes. Para ela, na correlação entre atividade pedagógica e Atividade de Estudo, esta e a aprendizagem devem ser tratadas na condição de unidade, em que ensino e aprendizagem funcionam em conjunto para promoverem o desenvolvimento mental dos alunos.

Com efeito, Lídia I. Bozhovich define aprendizagem como processos educativos estruturados dentro da escola e que devem ser bem organizados para impulsionarem o desenvolvimento mental das crianças e promoverem novas formações psíquicas.

Afinal, para se estruturar adequadamente a *aprendizagem*, não basta saber quais são as características da atenção, da memória ou do pensamento de uma criança. A pedagogia deve ter informações sobre o que é a atividade educativa do aluno em sua estrutura psicológica, como e de acordo com quais padrões é realizado o processo de assimilação do conhecimento (e a assimilação do conhecimento com diferentes conteúdos também possui diferentes padrões específicos)¹³² (Bozhovich, 1968, p. 39; grifo acrescido).

Com base nessa passagem, fica claro o quanto se faz essencial compreender o processo educacional em sua estrutura psicológica; também entender de que modo a assimilação do conhecimento segue leis específicas que variam conforme o conteúdo. Isso porque, quando bem organizado na escola primária, esse processo ajuda a desenvolver plenamente a cognição das crianças, integrando novos conhecimentos aos já existentes. A autora explica que o desenvolvimento infantil é influenciado tanto pelo ambiente social quanto pela *educação*; o que torna cada vez mais complexas suas interações com seu meio e em seus processos de vida. Sob essa influência, a percepção, a memória e o pensamento sofrem mudanças significativas, do que resulta uma transformação integral da personalidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento mental dos alunos é influenciado pela aprendizagem; cada estágio desenvolvimental reflete as condições sociais e a educação recebida. A transição à assimilação sistemática de conhecimentos — à vida escolar — altera a orientação geral, os traços de personalidade e a natureza dos processos mentais da criança. Logo, para que os alunos desenvolvam uma atitude consciente ante a aprendizagem e os deveres escolares, é crucial que compreendam o processo como algo socialmente relevante a eles. Precisam entender o significado da educação e interessar-se pelo conhecimento, de modo a integrarem plenamente tais aspectos ao desenvolvimento de sua personalidade. Enfim, cabe frisar que a educação, ao ser adequadamente organizada, não apenas favorece a aquisição de conhecimentos; também transforma profundamente a personalidade da criança,

¹³² O original em russo diz assim: “Ведь для того чтобы правильно построить обучение, мало знать, каковы особенности внимания, памяти или мышления ребенка. Педагогика должна располагать сведениями о том, что представляет собой по своей психологической структуре учебная деятельность школьника, как, по каким закономерностям осуществляется процесс усвоения знаний (причем усвоение разных по своему содержанию знаний имеет и разные конкретные закономерности)”.

ajustando suas atitudes, seus motivos e seus processos mentais ao longo da trajetória escolar. Assim postulou Lídia I. Bozhovich.

No que foi possível fazer dentro do escopo deste estudo, entrevê-se que os construtos do pensamento de Lídia I. Bozhovich em torno do conceito de *obutchénie* formam-se de modo gradativo e algo esparso em seus escritos. Nas obras aqui consideradas, evoluem de menções ao substantivo comum para usos cujos sentidos projetam tal palavra como um conceito: um termo com um conjunto de sentidos próprios das teorizações da autora. Dito de outro modo, a construção conceitual vai dos indícios localizáveis nos textos à delimitação e ao delineamento do campo conceitual: *obutchénie*. No aporte teórico da autora, tal conceito é compreendido com o sentido de aprendizagem na especificidade escolar.

Tal compreensão, vale frisar, deriva de uma análise da evolução lógico-histórica de trajetória do conceito de *obutchénie* em *algumas obras* de Lídia I. Bozhovich; o que a torna um exame parcial. Porém, ela o é menos pelas limitações de conteúdo do que pela “ausência” da outra parte da relação conceitual aqui almejada: o conceito de *lichnost*, tal qual se lê no capítulo a seguir.

5 O CONCEITO DE LICHNOST'

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar um novo tipo de homem.

— LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI, 1930, p. 11

A leitura de estudos acerca do desenvolvimento da personalidade à luz da obra de Lídia I. Bozhovich *et al* desvela como tornaram-se amplamente reconhecidos na antiga União Soviética: representaram um desdobramento específico da psicologia histórico-cultural. O contexto para o escopo dos estudos sobre desenvolvimento humano era a educação, então projetada com papel central para formar indivíduos que pudessem sustentar de modo consciente certo ideário em meio às gerações vindouras partícipes da sociedade proposta pela revolução. A mudança histórica encetada não podia ocorrer sem a educação como força transformadora do ser humano para que, ciente de sua condição de ser social, conscientizasse historicamente da transformação as gerações vindouras; ou seja, a escola, a sala de aula e o estudo seriam um meio por excelência a fim de encetarem-se os esforços para alterarem “o tipo humano histórico”. As formas de educar seriam a via central a ser seguida pela história.

É nesse contexto — desvelado pela epígrafe de L. S. Vigotski — que se situam os estudos sobre o desenvolvimento da personalidade de Lídia I. Bozhovich; autora que entende a educação como fundamental ao desenvolvimento individual e coletivo, porque torna a liberdade pessoal e social possível. Logo, a educação à luz dessa autora espera-se que possa ser transformadora do indivíduo para ajudar criar gerações conscientes, autônomas, críticas e participativas na sociedade em que estão inseridas.

Para Lília I. Bozhovich, a educação é um processo dinâmico resultante da interação do indivíduo com seu contexto social e histórico; e a personalidade é uma estrutura complexa que se forma dentro de uma sociedade. Por isso, a pedagogia deve abordar seu desenvolvimento numa perspectiva histórica e social, fortalecendo o papel da educação no desenvolvimento da personalidade do ser humano. As bases de tal abordagem passam por muito pelo que diz esta tese de doutorado. Dada sua atribuição de estudo afim a fundamentos teórico-metodológicos, dela se pode derivar uma compreensão mais sistematizada para aprofundamento do conceito de personalidade tendo-se em vista a predominância de sua influência significativa na educação. Ao tecerem-se os fios conceituais que se ligam a tal proposição, busca-se enriquecer o entendimento sobre a complexidade da personalidade e sua relação intrínseca com os princípios desenvolvimentais. Nos limites traçados segundo Lília I. Bozhovich, pensar em tal questão supõe abordar o conceito de *lichnost'*, objeto de entendimentos da pesquisa no escopo dos indícios desse conceito nas obras da autora que foram analisadas como dados de pesquisa.

5.1 **Formação da personalidade infantil: abordagens psicológicas e educacionais**

As obras de Lília I. Bozhovich aqui estudadas consolidam vários anos de investigações diversas sobre a formação da personalidade infantil; todos realizados no laboratório de educação do Instituto de Psicologia da APN URSS. Com base nessas investigações, são desvendadas condições e fatores motivacionais; e são abordados tanto os problemas relativos às características gerais das crianças em idade escolar primária quanto o uso de características pedagógicas para construir-se conhecimentos sobre os alunos. Outras questões abrangem o problema do desenvolvimento da esfera motivacional da criança, a situação social e os fatores determinantes do desenvolvimento infantil, além da discussão sobre os estágios da formação da personalidade na ontogênese.

5.1.1 *Estudos psicológicos da personalidade e suas implicações para a pedagogia*

Ao analisar a relação entre a psicologia e a pedagogia, Lília I. Bozhovich (1968) aponta que não dialogavam, ao menos na União Soviética. Embora os pedagogos considerassem a formação da personalidade um objetivo central da educação, muitas

questões pedagógicas não tinham respostas adequadas, dada a superficialidade das interpretações psicológicas disponíveis.

Com efeito, a autora destaca que, visando auxiliar a prática educativa, o problema central da psicologia a ser abordado era a formação ativa da personalidade infantil. Partia-se da premissa de que ela é construída através da vida e da atividade da criança influenciada pela educação escolar. A influência de tais elementos mediada por qualidades já formadas pela educação anterior (na família) manifestava-se nas atitudes da criança em relação à realidade. Logo, deveria constituir o tema principal da pesquisa em psicologia o estudo dessas atitudes, que revelam características preexistentes da personalidade e sob as quais novas qualidades são formadas.

Lídia I. Bozhovich (1968) enfatizou a importância da pesquisa psicológica para a pedagogia. De fato, tal defesa é mais antiga; a associação já existia em pensadores como Jan A. Comenius (1592–1670), John Locke (1632–1704), Jean-Jacques Rousseau (1712–78), Johann H. Pestalozzi (1746–1827), Friedrich W. A. Froebel (1782–1852) e, especialmente, Konstantin D. Ushinsky (1823–71). No rastro das reflexões, a psicóloga russa argumenta que a organização científica da educação desde cedo é essencial para se evitarem características negativas decorrentes de processos educativos espontâneos. Assim, a tarefa principal das ciências pedagógicas deve ser o desenvolvimento de um sistema unificado de educação, em vez de problemas individuais de práticas inadequadas. Para isso, é necessário um nível elevado de desenvolvimento da ciência pedagógica e dos estudos da psicologia que fundamentem a teoria e a prática educacional.

Nessa seara, Lídia I. Bozhovich (1968) identifica três grupos de problemas. Um grupo está relacionado com o conteúdo do processo educacional, a exemplo da importância de se desenvolver e se distribuir o conteúdo educacional conforme as capacidades presumidas em cada faixa etária. Outro grupo foca na formação da personalidade, buscando esclarecer regularidades psicológicas e forças motrizes desse processo. Enfim, um terceiro grupo aborda a avaliação dos resultados educacionais, enfatizando a necessidade de formas e métodos para se estudarem as características individuais dos alunos e se identificarem mudanças qualitativas na formação da personalidade decorrentes da educação.

A teórica russa sublinha a importância de se definirem as características que uma criança deve ter para ser considerada bem-educada em cada faixa etária. Isso envolve criar padrões específicos de comportamento e atividade, determinando-se um conjunto de características da personalidade que a pedagogia deve se esforçar para desenvolver em cada estágio de crescimento; a tarefa maior é estabelecer metas educacionais claras para cada período de idade que permitam a organização de um processo educacional direcionado. Nesse caso, a psicologia como ciência deve complementar estudando as características psicológicas afins à idade dentro da estrutura integral da personalidade da criança e considerando o desenvolvimento e a interação dos processos com as funções psicológicas.

Na visão de Lídia I. Bozhovich, a psicologia tem papel crucial na definição dos objetivos educacionais, porque ajuda a estruturar o processo educacional de modo a se evitar a aleatoriedade e a se promover a formação completa da personalidade infantil. Defende que tal formação deve ser guiada por um modelo moral que reflita as exigências sociais, enquanto promova o desenvolvimento livre das características individuais. Mas, para se transformarem objetivos educacionais em metas pedagógicas práticas, é necessário especificá-los com base nas características etárias e nos meios para se alcançarem resultados desejados em cada estágio de desenvolvimento. Como diz a autora,

O problema de se isolar uma tarefa educacional e transformá-la em um objetivo independente da atividade do aluno exige da criança que ingressa na escola não apenas certo nível de desenvolvimento intelectual, mas também certo nível de desenvolvimento de sua atitude cognitiva para realidade, ou seja, certo nível de desenvolvimento de seus interesses cognitivos¹³³ (Bozhovich, 1968, p. 214).

Nessa lógica, destaca-se a importância de métodos educacionais específicos em conexão estreita com as tarefas pedagógicas gerais e específicas da sociedade; e sublinha-se que todas as influências pedagógicas devem ser sistematizadas para

¹³³ No original em russo, lê-se: “Проблема выделения учебной задачи и превращения ее в самостоятельную цель деятельности ученика требует от поступающего в школу ребенка не только определенного уровня интеллектуального развития, но и определенного уровня развития его познавательного отношения к действительности, т. е. определенного уровня развития его познавательных интересов”.

cumprirem funções educacionais específicas dentro de um processo educacional unificado.

A psicóloga russa analisou a experiência do pedagogo ucraniano Anton S. Makarenko, que criticou a definição insatisfatória de objetivos educacionais na ciência pedagógica. Argumenta que as qualidades de personalidade abstratas não podem guiar efetivamente o trabalho pedagógico, pois cada característica depende do contexto integral da personalidade da criança, incluindo motivos, relações com a realidade, experiências e crenças. Portanto, a definição de objetivos educacionais específicos para idades diferentes é problema complexo; exige conhecimento de exigências sociais, características etárias e leis de desenvolvimento das crianças.

Com efeito, Lúcia I. Bozhovich (1968) faz referências à fragilidade da teoria pedagógica da época e à falta de dados da psicologia sobre os processos de formação da personalidade infantil; segundo ela, dificultavam a definição clara de tarefas e métodos específicos para cada tipo de trabalho educacional. Daí que considerava fundamental compreender o impacto de cada influência pedagógica no desenvolvimento mental da criança para criar-se um sistema metodológico coerente de educação. A psicologia, portanto, teria papel crucial na avaliação de resultados das influências educacionais, no estudo dos alunos individualmente e na criação de testes precisos para determinarem o nível de educação.

Por fim, a autora ressalta que a conexão entre psicologia e pedagogia é essencial ao desenvolvimento adequado da ciência psicológica na medida em que, sem essa ligação, haveria risco de a psicologia tornar-se um campo de construções artificiais. Assim, a análise psicológica científica do processo de educação é vital para entender-se o papel de cada influência pedagógica na formação da personalidade da criança; o que reforça a necessidade de uma colaboração estreita entre essas duas ciências para a escola promover o desenvolvimento infantil.

Através de uma análise crítica de perspectivas de compreensão das concepções de personalidade e sua investigação na literatura psicológica, Lúcia I. Bozhovich examinou as concepções apresentadas por pesquisadores diversos, dentre os quais se destacam, primeiramente, as concepções da psicologia estrangeira, como se lê no quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 – Síntese do estado da pesquisa sobre a personalidade na psicologia estrangeira conforme sistematização de Lídia I. Bozhovich, 1968

ABORDAGEM	IDEIAS PRINCIPAIS
<i>Abordagem de Freud a psicologia da personalidade</i>	Lídia I. Bozhovich destacou a abordagem de Freud na construção da teoria psicológica da personalidade e nos métodos de seu desenvolvimento. Para Bozhovich (1968), o principal mérito de Freud é o desejo de revelar a dinâmica das forças motivadoras do comportamento humano, suas interdependências e conflitos. Ressaltou, ainda, a importância de descobrir a área dos processos mentais inconscientes e sua influência no comportamento. Ela concluiu que a posição do freudianismo teve um impacto negativo na teoria e na prática pedagógica, tendo em vista que a pedagogia começou a dar muita importância à influência na consciência da criança, a exagerar o papel das palavras e da persuasão verbal e, ao mesmo tempo, a subestimar a importância de organizar a experiência da criança e formar suas necessidades, aspirações e experiências.
<i>Estudos neofreudianos</i>	Com ênfase na abordagem da compreensão da personalidade nas novas teorias da psicanálise, a autora investigou as novas teorias da psicanálise. Dando continuidade às suas pesquisas sobre as forças motrizes do comportamento humano e a formação da personalidade humana, apontou os estudos neofreudianos que rejeitam as declarações particulares de Freud. Porém, para ela os neofreudianos não conseguiram superar totalmente a compreensão freudiana da essência dos processos inconscientes e seu lugar na estrutura psicológica geral da personalidade humana. Assim, o neofreudianismo não pode, de forma alguma, ser considerado como um estágio fundamentalmente novo em comparação com o freudianismo no desenvolvimento da doutrina da personalidade. Além disso, não se pode dizer que ele contenha elementos capazes de superar ou reformar radicalmente o freudianismo. O neofreudianismo é apenas uma variação do freudianismo, uma tentativa de desenvolvê-lo e aprimorá-lo de acordo com alguns fatos e demandas novos, de acordo com a autora.
<i>Mecanismo e intelectualismo na crítica da psicanálise – Furst</i>	A autora, ao pesquisar acerca do mecanismo da psicanálise, analisa as críticas ao conteúdo psicológico dos conceitos freudianos de personalidade feita pelo psiquiatra e psicanalista americano John B. Furst (1866- 1919), devido ao seu extremo intelectualismo.
<i>Teoria da personalidade de Rogers</i>	De acordo com Bozhovich, entre os psiquiatras que se distanciaram do freudianismo, Carl R. Rogers desenvolveu um conceito psicológico de personalidade centrado na autoconsciência e autoestima. Rogers define a personalidade como uma parte diferenciada do campo fenomenológico, ou seja, a experiência central do indivíduo. Ele enfatiza que a estrutura da personalidade e seu desenvolvimento são adequados pela interação da criança com o ambiente, especialmente através da “interação avaliativa com outras pessoas”, que desenvolve seu autoconceito e autoestima. Rogers é notável por focar na estrutura psicológica interna da personalidade, analisando como a autoestima e a percepção dos outros influenciam o comportamento e o desenvolvimento. Ele investigou detalhadamente a relação entre a autoestima e a experiência, buscando compreender os estados emocionais dos pacientes e a natureza de suas doenças através dessas interações.
<i>Teoria da personalidade de Lewin</i>	Lídia I. Bozhovich refere-se também à pesquisa experimental do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) e seus alunos no campo da esfera das necessidades afetivas do homem, sua vontade, suas intenções, seus objetivos e aspirações. Porém ela alerta que a “comportamentalização” de Lewin o levou a perder a direção principal na qual a pesquisa em psicologia da personalidade deveria prosseguir, ou seja, a pesquisa sobre a estrutura psicológica interna da personalidade humana e o papel do ambiente social circundante em sua formação. E, no caso de Lewin, tanto a personalidade quanto o ambiente pareciam ter sido “removidos” daquela realidade hipotética, que foi apresentada por ele no conceito das locomoções do sujeito no “espaço vital” e que é uma mistura de sujeito e objeto, personalidade e ambiente em uma certa conglomeração artificial de dimensões de força bastante abstratas.
<i>Teoria geral da personalidade</i>	Ao analisar as tentativas de criar uma teoria geral da personalidade na psicologia estrangeira, a psicóloga cita o psicólogo norte-americano Clark L. Hull (1884–1952) e C. Lindsay. Tendo considerado muitas teorias modernas de personalidade, eles se propuseram a encontrar nelas o que têm em comum e, com base nisso, criar uma “teoria completa” com qualidades que seriam tão aceitáveis quanto possível para todos os que trabalham nesse campo.

FONTE: informações de Bozhovich (1968) — organização e elaboração: Eliana Salge, 2024.

Como se pode ler, as informações apresentam em síntese uma análise crítica destacando contribuições e limitações segundo uma perspectiva soviética. A análise crítica reconhece o valor da teoria freudiana na descoberta do inconsciente, mas critica o impacto negativo no ensino, que supervaloriza a persuasão verbal e ignora a experiência da criança; e o pensamento dos neofreudianos seria extensão do freudianismo, porém sem inovações. A seu turno, Rogers é elogiado por focar na autoestima e interação social, enquanto Lewin é criticado pela abstração excessiva. A leitura crítica valoriza as tentativas de teorias gerais, mas sugere que carecem de crítica básica.

No geral, Lída I. Bozhovich defende a integração das influências internas e externas, o que parece apontar uma perspectiva dialética mais completa. Sua conclusão é que, ao contrário das teorias ocidentais fragmentadas, a psicologia soviética adota uma abordagem unificada baseada no marxismo, em que a personalidade é vista como produto do ambiente socio-histórico. Ela aprecia a contribuição dessas teorias, mas sua análise revela uma preocupação constante com a insuficiência quanto a integrarem-se os aspectos internos da personalidade com influências do ambiente social; ou seja, destaca a necessidade de uma perspectiva mais dialética e concreta na compreensão do desenvolvimento humano. Por fim, segundo a autora, as doutrinas citadas — então a perspectiva estrangeira —, embora fornecessem bases ao desenvolvimento de abordagens corretas na educação das crianças, em geral apresentavam influência negativa sobre a pedagogia.

Num segundo momento, Lída I. Bozhovich investigou a fundo as concepções de personalidade de estudiosos na república soviética. Ao contrário da diversidade de concepções na psicologia da Europa ocidental e dos Estados Unidos, a psicologia soviética era unificada pela abordagem marxista. Ela afirma que esta considera a psique ativa na regulação do relacionamento com o ambiente e que se desenvolve socialmente. A personalidade não é uma essência espiritual, mas um produto do ambiente socio-histórico, determinado pelo lugar e pela atividade da pessoa nas relações sociais. É essa perspectiva que guia os estudos soviéticos sobre a formação da personalidade. Nesse sentido, Lída I. Bozhovich (1968) destaca vários autores e suas contribuições (Quadro 4).

QUADRO 6 – Síntese do estado da pesquisa sobre a personalidade na psicologia soviética — visão de Lídia I. Bozhovich, 1968

AUTOR	CONTRIBUIÇÕES
A. N. Leontiev e N. F. Dobrynin	Seus estudos sobre a relação entre processos mentais individuais e os motivos e as necessidades que os induzem foram analisados por Lídia I. Bozhovich. Dentre outros aspectos, ela explica que A. N. Leontiev distingue o conceito de significado do sentido, enfatizando que o significado pessoal expressa a atitude do sujeito em relação aos fenômenos percebidos. N. F. Dobrynin introduziu o conceito de significância derivado da análise da psique como ato reflexivo condicional. Lídia I. Bozhovich observa que, embora o conceito de N. F. Dobrynin não seja tão desenvolvido quanto o de A. N. Leontiev, ambos introduziram a importância das necessidades, dos motivos, dos interesses e das aspirações na psicologia, abordando a atividade consciente do sujeito e seu significado.
A. G. Kovalev	Em seus estudos focou na metodologia para estudar crianças em idade escolar com fins pedagógicos.
G. S. Kostyuk	No Instituto Ucrainiano de Psicologia, investigou as condições que promovem a formação da personalidade infantil ou de suas qualidades individuais.
A. I. Zhavoronko	Junto ao seu grupo, focou na influência do coletivo escolar na formação da personalidade da criança, estudando as peculiaridades dos próprios coletivos e suas dinâmicas educacionais.
A. L. Shnirman	Inspirado por A. S. Makarenko, estudou a influência do coletivo na personalidade infantil e defendeu que tal abordagem é central para entender a “determinação social da personalidade”. Ele e os psicólogos de Kiev (capital da Ucrânia) delinearão características e métodos de formação de coletivos que têm impacto positivo no desenvolvimento das crianças. Diversos autores também examinaram a formação de qualidades individuais no contexto de vida e atividades escolares em coletivos. Exemplos incluem: N. I. Sudakov — estudo da formação da perseverança; F. I. Ivashchenko — estudo da confiança; e A. A. Badalev — estudo da autoexigência. Essas pesquisas sublinham a importância do ambiente social e coletivo na formação da personalidade infantil.
S. L. Rubinstein	Contribuiu significativamente para a tentativa de se formular um conceito psicológico de personalidade, embora sua abordagem não fosse inteiramente original, segundo Lídia I. Bozhovich. Sistematizou ideias de psicólogos soviéticos como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e V. N. Myasishchev, apresentando-as na perspectiva da teoria materialista dialética da cognição e da doutrina marxista da personalidade. Para S. L. Rubinstein, a atividade mental depende da interação do indivíduo com o mundo exterior e das condições de vida que geram suas necessidades. Ele também desenvolveu uma posição marxista sobre a interação humana com o mundo. No entanto, Lídia I. Bozhovich considera a visão de S. L. Rubinstein teoricamente insustentável, pois amplia a noção de personalidade para incluir processos psicofisiológicos presentes em animais, o que não diferencia adequadamente a personalidade humana. Crítica seu conceito por não oferecer um entendimento holístico da personalidade como fenômeno psicológico e por conter disposições contraditórias que dificultam a compreensão clara de seus pontos de vista. Mas, embora criticasse essa visão de personalidade, Lídia I. Bozhovich cita que os pontos de vista de seu autor tiveram ressonância ampla na psicologia soviética, com psicólogos como G. S. Kostyuk, A. G. Kovalev e K. K. Platonov frequentemente seguindo e desenvolvendo suas posições.
V. N. Myasishchev, D. N. Uznadze e V. G. Norakidze	Os trabalhos desses autores prestaram relevantes contribuições à teoria da atitude e ao estudo do temperamento e caráter.

FONTE: informações de Bozhovich (1968) — organização e elaboração: Eliana Salge, 2024.

Segundo Lília I. Bozhovich (1968), uma linha importante da pesquisa envolveu o estudo das condições que influenciam a formação da personalidade da criança, incluindo comportamento, consciência moral, qualidades psicológicas, interesses e relações com o ambiente. Esses estudos visaram identificar como condições de vida diversas e a educação influenciavam nas características da personalidade infantil e determinaram o que é essencial para seu desenvolvimento ideal. Ao contrário dos métodos quantitativos de análise estatística usados em estudos estrangeiros, a pesquisa soviética empregou observações do processo pedagógico, a generalização e a análise da experiência pedagógica, além de estudos abrangentes de crianças individuais. Um método-chave foi o experimento psicológico e pedagógico “transformativo”, que estudou a personalidade da criança durante sua criação ativa e intencional; o que se alinhava no objetivo da ciência soviética de controlar os processos de desenvolvimento pesquisados.

Lília I. Bozhovich (1968) concluiu que, embora a psicologia soviética tivesse estabelecido diretrizes metodológicas gerais e conduzido vários estudos, ainda carecia de compreensão mais completa da personalidade infantil como um todo integrado e da criança como sujeito ativo. A ausência de um conceito unificado foi atribuída às interpretações das premissas marxistas por vários autores e resultou num uso impreciso e confuso da palavra *personalidade*; ou seja, era confundida com conceitos tais como os de consciência, autoconsciência, atitude ou psique. Para haver progressos, era essencial desenvolver-se uma abordagem genética que examinasse as interações das crianças com seu ambiente ao longo das faixas etárias, identificando-se regularidades psicológicas específicas na formação da personalidade infantil; e para entender-se esta como estrutura emergente durante a vida e atividade da criança — a revelação de sua essência psicológica de forma mais abrangente —, a autora percebeu que a abordagem experimental era crucial.

5.1.2 *Determinantes sociais do desenvolvimento infantil: contextos e influências psicossociais*

Em seus estudos do desenvolvimento infantil, Lília I. Bozhovich (1968) identificou três estágios escolares: o júnior, o médio e o sênior. Variam conforme as condições de vida e demandas impostas às crianças; têm estruturas qualitativamente

únicas e mudanças dialéticas — e não apenas evolutivas. Apoiando-se em L. S. Vigotski, ela discutiu que cada estágio tem peculiaridades nos processos e nas funções mentais, inclusive uma estrutura especial de consciência; seu mestre havia introduzido o conceito de “situação social do desenvolvimento”, em que descreveu a combinação de processos internos e condições externas que determinam a dinâmica do desenvolvimento mental e de novas formações psicológicas.

A psicóloga destacou a importância de entenderem-se as experiências da criança e seu relacionamento afetivo com o ambiente para compreender-se o impacto do ambiente no desenvolvimento infantil. As experiências, refletindo necessidades e seu grau de satisfação, são complexas e diversificadas. Compreendê-las requer analisar as necessidades e aspirações das crianças, junto com as possibilidades objetivas de satisfação e considerando fatores como o lugar delas no sistema de relações sociais e sua posição interna na vida.

L. I. Bozhovich (1968) concluiu que a atitude infantil em relação ao aprendizado é influenciada pelo quanto este lhe permite alcançar suas aspirações sociais. Portanto, seus estudos indicam que a formação da personalidade infantil é influenciada pela interação: da posição da criança no sistema de relações humanas com as características psicológicas desenvolvidas em suas experiências anteriores. Essa interação resulta na posição interna dela, constituída de suas necessidades e aspirações; tal posição refrata impactos do ambiente e atua como força motriz direta no desenvolvimento de novas qualidades mentais.

Para Lúcia I. Bozhovich (1968), essas considerações são essenciais ao entendimento das condições de formação das características individuais da personalidade infantil e à identificação de forças motrizes do desenvolvimento das fases etárias, as quais explicam as características psicológicas típicas de cada idade. Em sua investigação, ela examina a abordagem da biologização no entendimento do desenvolvimento mental da criança a fim de identificar necessidades iniciais que evoluem para formas complexas das chamadas necessidades espirituais. A autora delinea estágios desse desenvolvimento para compreender as características etárias das necessidades e as particularidades da personalidade em cada fase. Ao analisar as perspectivas de Freud, K. Bühler, Jean Piaget, Sullivan, Adler e Jung, ela observa que visões biologizantes ainda predominavam na compreensão das motivações humanas e

das forças motrizes do desenvolvimento inicial. Em contraste, ela citou L. S. Vigotski, ou seja, seu argumento de que o nascimento marca uma transição do desenvolvimento biológico para o social, destacando a importância das condições sociais para o desenvolvimento infantil.

Lídia I. Bozhovich argumentava que o desenvolvimento de sistemas funcionais complexos requer impressões de natureza cognitiva e que a necessidade de novas impressões externas marca a transição para novos estágios de desenvolvimento mental. Essa necessidade inicial de impressões — fundamental ao desenvolvimento cognitivo — é distinta das concepções psicanalíticas modernas, que veem o medo e a ansiedade como estímulos iniciais do comportamento infantil. A teórica enfatiza que essa necessidade evolui para uma necessidade cognitiva e que é a base para o desenvolvimento de outras necessidades como comunicação e movimento. Também sublinha a importância de estudar-se a situação social do desenvolvimento envolvendo a análise das circunstâncias objetivas em que a criança vive (a posição objetiva) e a forma com que se relaciona com essas circunstâncias segundo seu nível de desenvolvimento (a posição interna). Essa análise revela a relação entre demandas do ambiente e capacidades da criança, gerando novas necessidades e aspirações que formam sistema motivacional específico da idade e determinando a orientação da personalidade e a vida afetiva interna.

5.1.3 *Fases e processos dos padrões etários na formação da personalidade*

Lídia I. Bozhovich (1968) explora a formação da personalidade em crianças em idade escolar destacando os padrões específicos associados a cada fase de desenvolvimento. Ela investigou a prontidão delas para a escolarização, que vai além do desenvolvimento intelectual, pois engloba a motivação e a atitude positiva em relação ao aprendizado. A autora enfatiza a necessidade de a criança desenvolver novas formações afetivo-intelectuais, fundamentais para que adote a posição interna de estudante; ela também destaca que a educação primária é crucial para se estabelecerem hábitos de comportamento e qualidades morais que sustentam a adaptação escolar.

No ensino primário, tanto a formação de atitudes em relação ao aprendizado quanto o desenvolvimento de interesses cognitivos são fundamentais para a construção da personalidade. No entanto, seu desenvolvimento na criança segue trajetórias

diferentes, conforme for a prontidão à escolarização e do sistema de influências pedagógicas recebido, como defende Lídia I. Bozhovich (1968). Igualmente, a autora enfatiza a importância da formação de qualidades morais na educação primária. A escola desempenha papel essencial na educação de certos hábitos de comportamento que constituem as qualidades de personalidade ou traços de caráter. Assim, uma educação adequada pode resultar na formação de qualidades morais e psicológicas estáveis; o que é essencial ao sucesso em atividades como aprendizagem e trabalho. Dito de outro modo, essas qualidades ajudam a manter as atitudes positivas das crianças em relação ao aprendizado e à escola, características típicas da fase inicial da escolarização.

Durante a educação primária, ocorrem mudanças significativas nos relacionamentos entre as crianças; são marcadas pelo desenvolvimento de laços coletivos e pela formação de uma opinião pública entre os colegas. “Sob a influência do coletivo, uma criança em idade escolar primária forma gradualmente esse tipo mais elevado de orientação social da pessoa (dela próprio), que é característico de todos que vivem interesses coletivos conscientes”¹³⁴ (Bozhovich, 2001, p. 28). Esse ambiente de interações sociais intensas promove a assimilação de normas morais, tanto dos professores quanto dos pares, e dá origem a novos sentimentos e novas necessidades morais.

Com efeito, Lídia I. Bozhovich (2001) destaca que essa fase é crucial à formação de novas estruturas essenciais à transição à idade escolar média. Esses novos desenvolvimentos incluem: o fortalecimento da esfera cognitiva com uma nova atitude cognitiva ante a realidade que facilita formas mais complexas de pensamento; o surgimento de uma nova esfera de necessidades afetivas que permite à criança agir com base em metas e requisitos morais conscientes; a formação de padrões relativamente estáveis de comportamento que constituem a base do caráter; enfim, o desenvolvimento de uma orientação social em que a criança busca seu lugar entre colegas e assimila exigências morais do grupo.

¹³⁴ No texto original, está escrito assim: “Под влиянием коллектива у ребенка младшего школьного возраста постепенно формируется тот высший тип социальной направленности личности, который свойственен каждому, кто живет осознанными коллективными интересами”.

Na adolescência, considerada uma fase de transição crucial, Lúcia I. Bozhovich (2001) observa mudanças significativas nas condições internas de desenvolvimento; embora saiba que as atividades escolares permaneçam relativamente constantes. A adolescência é caracterizada por um aumento na complexidade do conhecimento teórico que exige pensamento abstrato mais avançado. Adolescentes começam a se preocupar mais com avaliações de seus pares do que com as de professores e pais; daí, buscam encontrar seu lugar no grupo escolar, o que se torna fator central em seu comportamento e na formação da identidade.

Lúcia I. Bozhovich (1968) destaca que, no ensino secundário, surge um sistema de exigências e critérios de avaliação que transcende as atividades acadêmicas. Nele, o grupo de colegas assume um papel dominante na formação da esfera moral dos pares, influenciando suas opiniões, experiências morais e traços de personalidade. A importância da opinião pública dos colegas e das avaliações morais que fazem de cada membro é crucial para moldar-se o comportamento moral dos adolescentes.

A autora conclui que a formação de ideais morais, autoconsciência e autoestima durante a adolescência é fundamental ao desenvolvimento da personalidade. A discrepância entre as aspirações dos adolescentes e as suas realidades objetivas intensifica o desenvolvimento da autoestima, que desempenha papel central na formação da personalidade. No fim da adolescência, os fatores internos de desenvolvimento ganham mais relevância, pois permitem aos adolescentes progredirem com independência através da autoeducação e do autoaperfeiçoamento; ou seja, prepara-os à transição para a vida adulta.

No estudo acerca da “formação da personalidade na idade escolar sênior”, Lúcia I. Bozhovich (1968) discute seu desenvolvimento na fase final da educação escolar, destacando mudanças qualitativas significativas. Nesse estágio, o processo de formação se completa, de modo que prepara para a vida adulta e a entrada no mercado de trabalho. Durante a idade escolar sênior, ocorrem a consolidação de formas avançadas de pensamento e uma reestruturação dos processos mentais cognitivos.

Com efeito, a autora enfatiza que a escolha de uma profissão e a busca por um propósito de vida tornam-se questões centrais nessa fase; refletem uma autodeterminação genuína. O período é marcado pela formação de uma visão de mundo e pelo desenvolvimento de uma consciência moral mais sofisticada. A esfera

motivacional torna-se mais estruturada e hierarquizada, com motivos relacionados com o futuro e a autodeterminação e com a visão de mundo ocupando papel central. Esses motivos não agem de forma direta, mas através de metas estabelecidas conscientemente e intenções deliberadas. A afetividade associada à autodeterminação e ao desenvolvimento da visão de mundo, também, é aspecto distintivo do pensamento nessa fase, pois destaca a importância da educação moral e científica no desenvolvimento integral dos alunos.

5.2 Interfaces dos problemas de formação da personalidade

O desenvolvimento dos princípios básicos da abordagem etária na educação de pessoas em crescimento constitui uma conquista científica inquestionável de Lúcia I. Bozhovich (2001). Ela defende que os principais estágios em que a idade escolar é geralmente dividida (júnior, médio, sênior) não podem ser absolutizados porque os limites etários são móveis, podem mudar dependendo das circunstâncias específicas da vida da criança, das condições de educação e criação. Ao mesmo tempo, a mobilidade dos limites de idade não indica, de forma alguma, a ausência de estágios qualitativamente distintos do desenvolvimento infantil. Cada estágio etário é caracterizado, não por um simples conjunto de características psicológicas individuais, mas sim pela peculiaridade de determinada estrutura integral da personalidade.

A autora afirma que o desenvolvimento da personalidade ocorre via assimilação, pelo indivíduo, da experiência social, normas e padrões. Esse processo vai além do simples conhecimento e da compreensão; mas é essencial que essas normas e padrões se tornem os motivos do comportamento e das atividades da criança. Para isso, a teórica da psicologia enfatizou a necessidade de se estudar o mundo subjetivo interno do desenvolvimento da personalidade, ou seja, o “solo psicológico” sobre o qual incidem as influências educacionais. Conclui que as exigências ambientais só se tornam fatores reais de desenvolvimento quando entram no sistema de necessidades da própria criança; quando sua satisfação garante não apenas a manutenção da posição objetivamente ocupada pela criança, mas também sua posição interna (Bozhovich, 2001).

Como se pode inferir, Lúcia I. Bozhovich (2001) defende a questão fundamental da psicologia infantil e pedagógica sobre as forças motrizes do desenvolvimento mental e a formação da personalidade. Para tanto, estudou os motivos das atividades de

aprendizado de crianças em idade escolar, analisou psicologicamente as marcas como motivo dessa atividade e investigou os interesses cognitivos delas e as condições necessárias para sua formação.

5.2.1 *Abordagens pedagógicas na construção do conhecimento sobre alunos em idade escolar primária*

Lídia Bozhovich (2001) explica que cada estágio mental de uma criança é influenciado tanto pelo nível de desenvolvimento de seus processos neuropsíquicos quanto pelas condições sociais e educacionais em que está inserida. As características psicológicas daquela em idade escolar primária dependem, primeiramente, das condições históricas específicas e do tipo de educação que recebe. Diferentes contextos históricos e sociais, bem como a pertença a classes sociais diversas, resultam em traços psicológicos distintos em crianças da mesma faixa etária.

A autora afirma que a transição para a escola representa uma mudança significativa, pois supõe o desenvolvimento do pensamento e de processos mentais mais conscientes e controlados. Essa transição introduz a criança em uma nova atividade principal, que é decisiva para a formação de sua personalidade; formação esta que é intencional e ativa e que ocorre sob uma organização pedagógica adequada das atividades escolares. A responsabilidade e o controle social da atividade escolar promovem um senso de dever e responsabilidade que desenvolve qualidades volitivas e incentiva a capacidade de agir de forma organizada. A convivência coletiva e o trabalho sistemático fomentam a habilidade de subordinar os interesses pessoais aos coletivos e considerar as necessidades dos outros; e o conhecimento adquirido na escola — de alto nível ideológico e científico — contribui para o desenvolvimento intelectual completo, além de formar uma atitude cognitiva abrangente em relação à realidade.

Para Lídia I. Bozhovich (2001), a integração na comunidade escolar é crucial ao desenvolvimento da personalidade das crianças em idade escolar primária. Embora aquelas em idade pré-escolar, também, desenvolvam-se em grupos, a escola distingue-se pela finalidade do aprendizado e pelas atividades coletivas mais complexas. No ambiente escolar, cada qual cumpre deveres específicos e, sob a influência do coletivo, desenvolve uma orientação social elevada, característica daqueles que compartilham interesses coletivos conscientes. Sob a orientação docente, as crianças desenvolvem

uma nova orientação de personalidade, refletida tanto em suas atitudes em relação aos outros quanto em seu comportamento geral.

A psicóloga conclui que a formação de sentimentos morais e da consciência moral na criança ocorre pela prática de comportamento social, proporcionada, sobretudo, pela escola e por uma comunidade escolar bem organizada. Esse ambiente transforma a idade escolar em período de formação intensa de sentimentos e crenças morais, como o senso de dever e responsabilidade, de honra e solidariedade. Embora de início esses sentimentos não sejam completamente conscientes, emergem como experiência generalizada e assimilada da vida coletiva na escola.

Assim, é claro porque é que a pedagogia soviética apresentou como princípio mais importante a educação das crianças num coletivo, bem como a exigência de educar o próprio coletivo de crianças como o ambiente social que tem uma influência direta na formação da personalidade da criança como um todo. Por conseguinte, uma compreensão correta do princípio de educar a criança no coletivo e através do coletivo deve mudar radicalmente todos os conteúdos e todos os métodos de educação¹³⁵ (Bozhovich, 1968, p. 341).

Na escola, o sistema complexo de relações sociais começa a permear toda a vida e as atividades das crianças; e reflete-se nas brincadeiras. Com o passar do tempo, estas não desaparecem, mas adquirem novas formas e novos conteúdos que promovem o coletivismo, sentimentos sociais e o respeito pelos interesses do grupo. As brincadeiras são cruciais ao desenvolvimento psicológico das crianças e devem ser consideradas seriamente por professores e pais. Mediante atividades práticas e lúdicas, as crianças adquirem conhecimento, ou seja, têm condições que ajudam a desenvolver seu pensamento lógico, sua memória lógica e suas formas complexas de percepção, cujo desenvolvimento continua além da educação primária (Bozhovich, 2001).

¹³⁵ Eis o que se lê o original em russo: “Отсюда понятно, почему советская педагогика важнейшим своим принципом выдвинула воспитание детей в коллективе, а также требование воспитания самого детского коллектива как той общественной среды, которая оказывает непосредственное влияние на формирование всей личности ребенка в целом. Следовательно, правильное понимание принципа воспитания ребенка в коллективе и через коллектив должно коренным образом менять все содержание и все методы воспитания”.

Na idade escolar, a assimilação do conhecimento emerge como atividade específica e central, caracterizada pelo aprendizado no sentido mais estrito. A atitude dos alunos ante o conhecimento e suas atividades de estudo fundamentam seus interesses e suas aspirações educacionais orientadas ao domínio de fundamentos da ciência como meio de entenderem mais a fundo a realidade. Além disso, os alunos desenvolvem uma atitude em relação ao aprendizado como atividade socialmente importante, pela qual se sentem responsáveis perante a escola e os pais. Junto com a percepção da educação como responsabilidade social, esses interesses educacionais e o desejo de se conhecer a realidade — criam as condições para que o conhecimento adquirido na escola se transforme em convicções do aluno e, assim, fundamente a formação de sua visão de mundo.

5.2.2 *Desenvolvimento da esfera motivacional na infância: desafios, fatores sociais e determinantes*

Os estudos da personalidade da criança em idade escolar são cruciais à psicologia, pois levantam novos problemas; exemplo são as condições específicas de formação da posição interior dela e o surgimento de novos interesses e motivos de atividade. Não por acaso, Lídia I. Bozhovich (2001) defende que o estudo detalhado das crianças, a elaboração de suas características e o registro do progresso na aprendizagem e no desenvolvimento são fundamentais a uma organização pedagógica adequada. “Na idade da escola primária, a criança se torna, pela primeira vez, tanto na escola quanto na família, membro de um coletivo de trabalho real, que é a condição básica para a formação de sua personalidade”¹³⁶ (Bozhovich, 2001, p. 55). Na escola, é necessária uma rede de apoio formada por profissionais diversos da educação a fim de promoverem o desenvolvimento do aluno. A presença de psicólogos na escola é vista positivamente, pois fornecem informações adicionais que ajudam os professores a entenderem mais as crianças e as peculiaridades de seu desenvolvimento mental. Mas, mesmo com métodos da psicologia disponíveis, o estudo, o diagnóstico e a escolha dos métodos educacionais devem permanecer nas mãos dos professores.

¹³⁶ A redação do original diz: “В младшем школьном возрасте ребенок впервые, как в школе, так и в семье, становится членом реального трудового коллектива, что является основным условием формирования его личности”.

Lídia I. Bozhovich (2001) enfatiza que a observação contínua da criança no processo pedagógico e o acompanhamento das mudanças em sua personalidade em razão das influências pedagógicas são essenciais ao estudo da psicologia da personalidade. Além disso, procura demonstrar que a estrutura hierárquica da esfera motivacional é crucial para se determinar a orientação da personalidade, a qual varia conforme os motivos dominantes em seu conteúdo e estrutura. Ela argumenta que a direção da personalidade muda com a idade da criança, influenciada pelas necessidades que motivam o indivíduo para atividades voltadas à sua satisfação.

No entanto, a autora salienta que as necessidades só se tornam estímulos ao comportamento quando refletidas na experiência correspondente, de início provocando uma atividade não direcionada, que se torna intencional depois, ao encontrar o objeto de satisfação. Portanto, os motivos são um tipo especial de motivadores do comportamento; podem incluir objetos externos, percepções, ideias, sentimentos e experiências: todos os quais incorporam a necessidade. O objeto que encapsula a necessidade pode induzir à ação, mesmo sem a realização imediata dessa necessidade; e a formação de motivos especificamente humanos coloca o indivíduo em uma nova relação com a realidade, que lhe permite não apenas adaptar-se às circunstâncias, mas ainda intervir nelas de modo a transformá-las, assim como transformar a si.

5.2.3 *Aspectos gerais da formação da personalidade na ontogênese*

A formação da personalidade na ontogênese, segundo Lídia I. Bozhovich (2001), começa na infância e estende-se por toda a vida. Uma personalidade caracteriza-se pela capacidade de dominar as circunstâncias da vida, de moldá-las de acordo com seus objetivos e de exercer controle consciente sobre si; sua formação e o desenvolvimento mental estão intimamente ligados à socialização, que envolve a assimilação da experiência acumulada pela humanidade. Nesse caso, a educação desempenha papel central, não apenas por meio de influências diretas, mas também pela organização das atividades e interações da criança com o mundo.

Para entender-se e administrar-se a formação da personalidade, Lídia I. Bozhovich (2001) afirma que é crucial identificar as forças motrizes, as neoformações psicológicas emergentes e os mecanismos que permitem ao indivíduo controlar as circunstâncias de sua vida. Embora as teorias de biologização tenham sido superadas na

psicologia russa, reconhece-se que as características biológicas ainda influenciam, de forma indireta, o desenvolvimento psicológico; apenas variam em importância conforme o estágio de desenvolvimento e as interações sociais.

A autora analisa as crises de desenvolvimento na infância como momentos críticos que ocorrem quando as necessidades emergentes da criança não são atendidas ao final de cada estágio etário. Cada etapa da vida infantil é marcada por uma posição específica no sistema de relações sociais, com direitos, deveres e atividades coerentes com a idade, tais como brincar, aprender e trabalhar. Essas etapas são influenciadas tanto pelas exigências sociais quanto pelas concepções históricas do que se espera de uma criança em cada fase. As características essenciais desses estágios são universais e refletem o desenvolvimento infantil real — ainda que haja variações entre sociedades diversas.

Lídia I. Bozhovich (2001) destaca dois períodos críticos iniciais: as crises de 1 ano e 3 anos. Desde o nascimento, a criança é reativa e tem uma vida psíquica própria, com necessidades básicas, funcionais e sociais. No primeiro ano, é dominada por sensações e impressões afetivas, e sua percepção é guiada pelas necessidades. No início do segundo ano, começa a resistir à autoridade dos adultos, o que marca uma mudança significativa em seu comportamento e desenvolvimento. A psicóloga explora como, à medida que a criança avança em idade, inevitavelmente assume uma posição social específica dentro do sistema de relações aceito pela sociedade. Essa posição, adequada ao seu estágio etário, molda sua vida e suas atividades. Nos primeiros anos de vida (antes dos 6–7 anos), as crianças ainda não têm consciência de sua posição social e não desejam mudá-la conscientemente. Quando surgem novas possibilidades não realizadas, então podem sentir insatisfação e manifestarem-se em crises de desenvolvimento, como aquela da idade de 1 ano e a de 3.

No entanto, por volta dos 6–7 anos, começam a desejar conscientemente uma posição mais “adulta” na vida, que se manifesta na aspiração de ser estudante ou de assumir novas responsabilidades sociais. A crise dos 7 anos ocorre quando há discrepância entre a posição social objetiva da criança e sua posição interna compreendida; e se a transição para essa nova posição não ocorrer, então pode gerar insatisfação e influenciar o comportamento da criança durante esse período crítico (Bozhovich, 2001).

Considerada a mais intensa e prolongada no desenvolvimento, a crise da adolescência marca uma fase crucial na formação da personalidade. Diferentemente, a adolescência é um período de transição estendido em que a criança rompe e reorganiza suas relações com o mundo e consigo mesma. Dividida em duas fases (faixa etária 12–5 anos e 15–7 anos), é caracterizada pelo desenvolvimento da autoconsciência e autodeterminação, que preparam para uma vida com mais independência. Durante a adolescência, as necessidades e aspirações emergem em ritmo acelerado, sem encontrarem muitas vezes condições adequadas para ser satisfeitas em razão da maturidade social insuficiente. Esse descompasso torna a crise mais prolongada e difícil de superar. Além disso, Lídia I. Bozhovich (2001) esclarece que, enquanto as crises anteriores eram motivadas por obstáculos externos, na adolescência os fatores internos ganham destaque: o adolescente enfrenta conflitos entre aspirações e limitações impostas por si, tais como hábitos e traços de caráter formados antes; além das restrições externas como a dependência de adultos, que dificulta a busca por status social mais maduro e independente.

A formação de uma personalidade harmoniosa segundo a análise aqui exposta depende da consistência entre consciência e processos mentais inconscientes de uma pessoa orientados por uma motivação social e moral dominante. Quando há um conflito entre aspirações inconscientes e exigências sociais, pode surgir uma personalidade desarmônica, caracterizada por comportamentos inadequados que se consolidam em traços de personalidade.

Assim, a educação para a formação da personalidade que possa ser vista como harmoniosa deve começar desde cedo: não só na supressão de comportamentos indesejados, mas ainda — e sobretudo — com foco central na organização das atividades da criança. A tarefa maior — e mais árdua — é desenvolver uma motivação moral capaz de superar aspirações indesejáveis de maneira natural e sem conflitos. No centro dessa educação, está a formação de sentimentos morais essenciais para garantir-se a unidade entre consciência e comportamento e, assim, evitarem-se divisões internas. A educação, portanto, deve criar um ambiente onde a criança possa desenvolver e praticar sentimentos e consciência moral na vida social.

Lídia I. Bozhovich (2001) destaca, também, a importância das novas experiências no desenvolvimento infantil, focando no surgimento das necessidades

espirituais, que são motivadores especificamente humanos. Argumenta que, à medida que a criança passa do neonatal à primeira infância, surge uma necessidade crucial de novas impressões que evolui para interesses cognitivos e educativos. O desenvolvimento dessas necessidades espirituais — o desejo por conhecimento, arte, criatividade e valores morais e sociais — é essencial à formação completa da personalidade. Essa evolução interna estimula a atividade contínua e a melhoria constante da personalidade.

A autora explora a relação entre o aprendizado e a posição social da criança, argumentando que a atitude dos alunos em relação ao aprendizado depende do quanto este se torna um meio para alcançarem uma nova posição social. Para entender-se como o meio afeta-lhes, é essencial considerar o lugar que ocupam nesse ambiente, o que permite ver o meio como sistema específico, e não apenas um conjunto de influências. A análise dos fatores de desenvolvimento deve ir além da posição objetiva das crianças no ambiente. Em cada estágio de desenvolvimento, já têm características psicológicas formadas por influências anteriores; e essas características, embora internas, são fatores reais no seu desenvolvimento subsequente. Tanto fatores internos quanto externos não são equivalentes em impacto no comportamento; eles formam o que a autora chama de “posição interna” da criança.

A posição interna é moldada pela forma como as crianças, com base em suas experiências passadas, percebem sua posição atual, aspiram a uma posição futura e condicionam sua atitude em relação à realidade, aos outros e a si. As influências ambientais são filtradas através dessa posição interna; assim, as demandas do ambiente só influenciam no desenvolvimento se elas o alinharem com sua posição interna. Noutros termos, se as crianças suprirem as demandas, também contribuem para a posição que desejam alcançar.

5.2.4 *Psicologia da personalidade e Teoria Histórico-Cultural: fundamentos e impactos de L. S. Vigotski sobre Lídia I. Bozhovich*

Lídia I. Bozhovich (2001) enfatiza a relevância e a profundidade do conceito histórico-cultural desenvolvido por L. S. Vigotski, destacando sua contribuição fundamental para os estudos contemporâneos da psicologia da personalidade. Segundo ela, ele propôs que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio de processos

histórico-culturais, em que a atividade desempenha papel central. Essa perspectiva influenciou significativamente correntes teóricas diversas na psicologia soviética. A ideia de primazia da atividade no desenvolvimento mental da criança serviu de base para A. N. Leontiev formular a Teoria da Atividade, que explora como a interação prática com o mundo leva à formação de funções mentais superiores. E L. S. Vigotski postulou que, ao interagir com objetos culturalmente significativos, o indivíduo internaliza formas de atividade inicialmente externas e transforma-as em processos mentais internos. Essa internalização é crucial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores — caracteristicamente humanas.

A autora afirma que L. S. Vigotski identificou duas linhas fundamentais no desenvolvimento ontogenético: a maturação dos aparelhos nervosos, representando a base orgânica ou natural, e o desenvolvimento funcional ou cultural, resultado da assimilação das conquistas culturais da sociedade. Além disso, introduziu o conceito de “situação social de desenvolvimento” para compreender a singularidade do desenvolvimento mental em cada idade, considerando a interação dinâmica entre condições externas e internas. Essa abordagem holística permitiu um entendimento mais integrado do desenvolvimento psicológico, mais capaz de evitar a dicotomia tradicional entre o biológico e o histórico-cultural.

Segundo Lídia I. Bozhovich (2001), a incursão de L. S. Vigotski no campo da patopsicologia¹³⁷ possibilitou a elaboração do conceito de “sistemas psicológicos”, enfatizando que o desenvolvimento envolve mudanças não apenas nas funções mentais individuais, mas também nas inter-relações entre essas funções.

L. S. Vigotski chega à conclusão de que, no processo de desenvolvimento, ocorrem mudanças qualitativas não tanto na estrutura das funções mentais superiores quanto em suas conexões e relações interfuncionais. Como resultado da modificação dessas conexões, surgem novos agrupamentos de funções mentais superiores. L. S. Vigotski propôs chamar essas estruturas interfuncionais de sistemas psicológicos¹³⁸ (Bozhovich, 2001, p. 291).

¹³⁷ Patopsicologia é disciplina da psicologia cuja base metodológica assenta-se no materialismo histórico dialético; intermediária entre psicologia e psiquiatria, foi desenvolvida, particularmente, na União Soviética. Assim, Patopsicologia Experimental aborda transtornos mentais como alterações da atividade mental, considerando seu caráter histórico e dependente das relações sociais; nela, a personalidade é tomada como objeto de investigação principal, tendo em vista sua relação intrínseca com a atividade do homem e as condições sociais nas quais ele se desenvolve e, também, adoece (Silva; Tulesk, 2015).

¹³⁸ No original em russo, lê-se: “Л.С. Выготский приходит к выводу, что в процессе развития качественные изменения происходят не столько в структуре отдельных высших психических

Assim, através da reorganização dessas conexões, emergem novos agrupamentos funcionais que contribuem para a complexidade da vida mental. Essa perspectiva sistêmica fez avançar a compreensão dos processos psicológicos ao evidenciar a necessidade de estudar-se a personalidade como totalidade integrada.

Como disse a autora, no estágio final da pesquisa, L. S. Vigotski focalizou a relação entre afeto e intelecto, explorando como emoções e sentimentos superiores desenvolvem-se e interagem com processos cognitivos. Embora não tenha tido tempo suficiente para desenvolver uma teoria completa da personalidade, suas investigações abriram caminhos significativos a mais estudos, destacando a importância de serem considerados os aspectos emocionais e racionais de forma interdependente no desenvolvimento da personalidade.

Lídia I. Bozhovich (2001) argumenta que, mesmo com as contribuições substanciais de L. S. Vigotski, a psicologia moderna frequentemente desenvolve elementos isolados de sua teoria sem seguir a lógica integrativa original; o que contribuiria para uma crise contínua. Ela defendia que as pesquisas continuassem na direção delineada por L. S. Vigotski, utilizando-se seu sistema conceitual para o estudo mais produtivo dos processos mentais específicos e da personalidade como um todo coerente. Em suma, o conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski oferece uma estrutura teórica robusta para compreender-se o desenvolvimento psicológico humano de maneira integrada e contextualizada culturalmente. Sua ênfase na atividade, na internalização e na abordagem holística continua a ser fundamental para os estudos modernos da psicologia da personalidade, com seus *insights* sobre formação e funcionamento da mente.

Lídia I. Bozhovich chega a esta compreensão da personalidade: embora alcance sua plena formação na idade adulta, começa a manifestar-se desde cedo, com características qualitativamente distintas em cada estágio de desenvolvimento; ou seja, a personalidade passa a caracterizar-se por uma forma de comportamento ativa e não “reativa”. Isso porque, uma pessoa que

функций, сколько в их связях и межфункциональных отношениях. В результате модификации этих связей возникают новые группировки высших психических функций. Л. С. Выготский предложил называть эти межфункциональные структуры психологическими системами”.

[...] tendo atingido o desenvolvimento pleno caracteriza-se pela presença das suas próprias opiniões e atitudes, das suas próprias exigências e avaliações morais, que a tornam relativamente estável e independente das influências ambientais situacionais. [...] uma pessoa que tenha atingido este nível de desenvolvimento mental é capaz de agir não só seguindo impulsos imediatos, mas também de acordo com objetivos conscientemente estabelecidos¹³⁹ (Bozhovich, 1968, p. 422, tradução nossa).

Com efeito, Lída I. Bozhovich (2001) enfatiza que a pesquisa em psicologia da personalidade é crucial para entender-se o desenvolvimento infantil e orientarem-se práticas educativas; destaca o papel das aspirações afetivas e dos conflitos de tendências no comportamento e desenvolvimento infantil, apontando que têm natureza social e refletindo sobre a necessidade de a criança adequar-se às exigências sociais; e ressalta que a psicologia deve focar nas leis da formação da personalidade e nas interações entre a criança e o ambiente, para servir à prática educativa. Ante esse escopo, a autora conclui: “Só é possível concretizar os objetivos da educação e torná-los realisticamente alcançáveis se forem formulados tendo em conta os padrões de formação da criança como pessoa”¹⁴⁰ (Bozhovich, 2001, p. 10).

Dito isso, espera-se terem ficado claros as aspirações e os propósitos de Lída I. Bozhovich de revelar regularidades no desenvolvimento mental da criança; igualmente, de entender a natureza psicológica do comportamento infantil em meio ao processo de aprendizagem no estudo multifacetado das condições psicológicas das crianças apresentado por ela e, enfim, na explicitação dos pressupostos teóricos do conceito de *lichnost*. Eis por que parece tão eloquente o dito de V. E. Chudnovsky, colaborador da estudiosa: “Bozhovich é Bozhovich, e isso diz tudo!”¹⁴¹

¹³⁹ Eis a redação do original: “[...] достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. (...) человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями”.

¹⁴⁰ Eis como está escrito no original russo: “Конкретизировать цели воспитания и сделать их реально достижимыми можно лишь в том случае, если они будут сформулированы на основе учета закономерностей формирования ребенка как личности”.

¹⁴¹ Expressão usada pelo professor V. E. Chudnovsky, no 70º aniversário de L. I. Bozhovich, ao se referir, em tom de brincadeira, que ao investigar o problema “L. I. Bozhovich como ele é” e ao se esforçar para realizar uma abordagem holística para a solução desse problema, esta foi a posição formulada como premissa básica, principal e decisiva para se referir a essa brilhante pesquisadora (Feldstein, 2001).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS — TRAVESSIAS

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

— “Tecendo a manhã”, JOÃO CABRAL DE MELO NETO, 1996.

Tal qual uma manhã que se tece com o canto de vários *galos*, com cada raio de sol pondo fim à noite, à madrugada, esta tese foi tecida pelas vozes — “cantos acadêmicos” — e ideias — “raios de luz” — de teóricas e teóricos, pesquisadoras e pesquisadores. Com suas perspectivas e seus conhecimentos, contribuíram para formar uma nova “manhã”: uma compreensão mais completa e abrangente da vida e do pensamento de Lídia I. Bozhovich; sobretudo, seus conceitos que fazem interface com a educação, o ensino e a aprendizagem; isto é, o “tecido tão aéreo” que parecem ser os conceitos científicos, seus sentidos e as interpretações que aceitam. Muitas vezes, lida-se com algo quase etéreo.

Contudo, a força da coparticipação, do diálogo, da construção coletiva, do coro, do uníssono — tal qual no poema —, tudo foram princípios que fundamentaram a construção do conhecimento científico aqui apresentado; em especial, os pressupostos teóricos assumidos. Assim, a tese pode ser vista — ao menos no plano pessoal aqui inscrito — como a luz que veio compor a manhã após o período de escuridão junto com o canto do galo. O processo da pesquisa foi o tempo em que se viu, mas em que não se enxergou com clareza por dado momento. Quase tudo era novo, era descoberta; de modo que foi um percurso de tatear os domínios de uma cultura e língua estranhas:

aquelas em que se inscreve o pensamento teórico aqui estudado (estranhas ao menos ao conhecimento pessoal prévio que se inscreve na autoria principal desta tese).

No fim do processo de descoberta e construção de conhecimentos, conceituais e históricos, o esclarecimento se eleva pela força do fazer da pesquisa: do levantamento de informações e sua sistematização em dados; da análise interpretativa dos dados; enfim, da articulação de um texto dissertativo que propõe um saber derivado de tais etapas. Por exemplo, após as análises, eleva-se uma compreensão de síntese da teoria que funda o pensamento de Lídia I. Bozhovich: a THC. Nesta, o ser humano é, ao mesmo tempo, cultural e biológico, além de ser fruto do contexto histórico ao qual pertence; é a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (memória voluntária, imaginação, fantasia, atenção, linguagem, pensamento teórico, raciocínio lógico e outras), que têm origem social, cultural e histórica. Com isso, são mediadas por ferramentas especiais que emergem ao longo da história, tais como os signos. A teoria considera o ser humano e a humanidade como um todo e que ambos são produtos da própria história construída ao longo de sua existência.

Com efeito, a pesquisa apresentada nesta tese foi guiada por questões cujo desdobramento se dilui pelas partes, numa abordagem que tentou entrelaçá-las de forma dialógica. São questões interligadas e em diálogo mútuo que convém retomar de forma agrupada para o didatismo do texto. Nesse sentido, foi possível construir um entendimento mais detido de *quem foi* Lídia I. Bozhovich, de *suas obras* principais e do *seu legado* para a ciência — em especial a psicologia e a pedagogia.

Por um lado, quando se pensa nos estudos e estudiosos, nas abordagens e teorias que se associam ao grupo de homens e mulheres vinculados ao teórico da psicologia L. S. Vigotski e à teoria iniciada por ele — a THC, ficou clara a posição de Lídia I. Bozhovich como figura central no campo da psicologia do desenvolvimento infantil. Viu-se como tiveram reconhecimento amplo as contribuições do trabalho dela à compreensão da personalidade e do desenvolvimento infantil na tradição da psicologia histórico-cultural. Destacam-se estudos sobre a importância dos contextos sociais no desenvolvimento psíquico das crianças. Pode-se dizer com segurança que seu legado científico se relaciona fortemente com a construção de aportes teóricos para o processo de aprendizagem escolar.

Verificou-se — um tanto como endosso — necessidade premente de se explorarem suas pesquisas e seus estudos mediante uma análise mais robusta de seus nexos conceituais intrincados; de preferência com uma leitura fluente dos textos em russo, para se suprirem eventuais fragilidades da tradução de conceitos científicos. Fragilidade esta que pode estar neste estudo, que se valeu de processos de tradução não tradicionais como a tradução eletrônica e revisada por profissional da língua russa. Ainda assim, foi possível evidenciar ideias de uma autora que recebeu, de forma geral, pouca atenção no contexto brasileiro. Com raras exceções, a obra de Lídia I. Bozhovich não foi traduzida para o idioma português até o momento.

Esta tese materializa, então, um processo de pesquisa teórica que buscou explorar indícios de conceituação numa amostra de obras de Lídia I. Bozhovich. Tal enfoque foi visto como importante aos campos da psicologia e pedagogia: em interface constituída com estudo da formação da personalidade, os conceitos de *obutchénie* e *lichnost'*. Como se disse, são assuntos carentes de pesquisas brasileiras; parecem interessar pouco como conceitos úteis a reflexão teórica sobre problemas da educação como o aprender.

Com efeito, foi possível discorrer com mais densidade sobre fundamentos conceituais de *obutchénie* e *lichnost'* tendo em vista suas implicações nos estudos do desenvolvimento da personalidade. Assim, a tese realça suas raízes na psicologia histórico-cultural, desenvolvida por L. S. Vigotski. Como se viu, *obutchénie* refere-se ao *processo de aprendizagem*, daí ser conceito central à psicologia histórico-cultural.

Lídia I. Bozhovich vê a educação como motor para o desenvolvimento psíquico e da personalidade. Essa perspectiva concebe a aprendizagem como processo social e interativo de que a criança participa ativamente e no qual professor, colegas e ambiente desempenham papel essencial quanto se pensa na formação das funções psicológicas superiores.

Assim, no campo conceitual de Lídia I. Bozhovich, aprendizagem é processo pelo qual a criança, ao interagir com o meio educacional, desenvolve a capacidade de autorregulação e de pensamento abstrato, além de competências que emanam da vontade. Quando organizada com propósitos claros e critérios metodológicos, leva ao desenvolvimento de processos internos como a motivação, a autoconsciência e o controle volitivo.

De fato, a compreensão dos conceitos se vale de aprofundamentos conceitual, tais como as relações entre *utchénie* e *obutchénie*. Tornou-se evidente que ambas os conceitos estão inerentemente interligados, na medida em que o esforço individual para o apropriar-se de algum material só ocorre em um processo de aprendizagem mais amplo que envolve a participação de outras pessoas — *obutchénie*. A *utchénie* é um componente específico de *obutchénie*; é a *obutchénie* que orienta e possibilita a *utchénie*. A *obutchénie* é a aprendizagem mais ampla, de natureza social e coletiva que só se realiza com a integração dialética das aprendizagens individuais diversas — dos processos de *utchénie*. Assim, *utchénie* e *obutchénie* designam processos correlatos e que se integralizam; um liga a outro, e vice-versa.

Além disso, foi possível considerar a centralidade do conceito de *lichnost'* na obra de Lídia I. Bozhovich e sua concepção de formação da personalidade: estrutura psicológica dinâmica que se desenvolve ao longo do tempo sob influência de fatores biológicos e sociais (necessidades, aspirações, motivos, emoções e capacidades volitivas). Diferentemente de abordagens que veem a personalidade como traço inato ou fixo, a autora a entendeu como processo em (trans)formação constante, resultado das interações da criança com seu ambiente social e educacional. Ela decifrou que a personalidade se desenvolve com base em necessidades específicas como a de reconhecimento social, pertencimento a um grupo, alcance de objetivos, dentre outros que surgem e se refinam no decorrer do desenvolvimento infantil, especialmente em contextos escolares.

Acrescente que este trabalho foi pertinente ao projeto-rede a que a pesquisa subjacente se vincula: pois permitiu compreender *qual é o conceito de obutchénie* para Lídia I. Bozhovich. Com efeito, é a concepção de *aprendizagem escolar*, na perspectiva da *obutchénie* desenvolvimental. Apesar de tal conceito não ter sido foco de pesquisa para a autora, ela o vê como central à compreensão do desenvolvimento psíquico da criança e se refere à aprendizagem na lógica desenvolvimental, vista como processo estruturado em relação ao conhecimento. Diferente de uma visão restrita como simples assimilação de conteúdos, o conceito de *obutchénie* é entendido pela autora como processo fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, memória voluntária, autorregulação e vontade).

Lídia I. Bozhovich se apoia na perspectiva da psicologia histórico-cultural que postula que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Isso significa que a criança, ao ser exposta a processos educativos e interações sociais, desenvolve habilidades psicológicas que são mediadas por instrumentos e signos culturais. No processo de *obutchénie*, participa ativamente, internalizando valores, regras e modos de agir que são apresentados em um contexto social, especialmente no ambiente escolar. Esta tese confirma que, para a autora, *obutchénie* é interação social essencial que delinea a motivação, as necessidades, os interesses e os objetivos da criança; ou seja, que influencia diretamente o desenvolvimento dos processos mentais.

Nesse sentido, a educação tem papel fundamental quanto a criar condições para que a criança evolua cognitivamente e emocionalmente. A autora entende que o desenvolvimento da personalidade é influenciado diretamente pelas condições de educação e interações sociais que a criança vivencia no processo educacional.

Na compreensão derivada da pesquisa exposta nesta tese — uma apresentação teórico-reflexiva de fundamentos conceituais da aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade na perspectiva de Lídia I. Bozhovich —, avulta o sentido de que suas pesquisas abordaram uma gama ampla de problemas relativos ao estudo da personalidade infantil. Em suas reflexões teóricas mais relevantes, destacam-se os livros “Personalidade e sua formação na Infância” (1968) e “Problemas de formação da personalidade” (1979). Nestes livros, as conclusões são amplamente fundamentadas na pesquisa da teórica, mas ela utilizou materiais de outros autores para aprofundar e esclarecer. Além disso, procurou responder a questões de sua época relacionadas com a educação comunista da juventude, com base nas regularidades observadas.

Através da análise dessas duas obras, a tese aponta que Lídia I. Bozhovich oferece uma compreensão profunda da formação da personalidade infantil, sublinhando a importância dos processos educativos e das condições de aprendizagem para o desenvolvimento psicológico dos estudantes. A obra de 1968 explorou as bases teóricas e empíricas que fundamentam seu conceito de personalidade, enquanto a de 2001 aprofundou a análise de fatores que influenciam o desenvolvimento da personalidade em contextos educativos específicos. A comparação das obras permitiu uma visão integrada e coerente dos princípios teóricos da autora; destaca-se a interdependência entre educação e desenvolvimento da personalidade. As análises demonstraram como

aspectos diferentes da educação influenciam diretamente a formação das qualidades psicológicas e morais dos estudantes; o que enfatiza a necessidade de abordagens educativas que promovam um desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade.

Para Lídia I. Bozhovich, o desenvolvimento mental de uma criança não pode ser compreendido como algo controlado, exclusivamente, por fatores externos, sejam biológicos ou ambientais. O ser criança não é passivo; desde o nascimento, interage ativamente com o ambiente, em que assimila cultura e experiência social via educação e comunicação. Contudo, o desenvolvimento mental transcende a simples assimilação social, pois envolve uma transformação qualitativa da personalidade baseada na atividade e atitude da criança ante o ambiente. Esse processo segue uma lógica interna com estágios qualitativos específicos, em que novas formas psíquicas, uma vez surgidas, influenciam o comportamento e as relações da criança, a aprendizagem e o curso subsequente de sua formação.

Definida por Lídia I. Bozhovich como desenvolvimento psíquico que permite ao indivíduo perceber-se como autônomo, com visões e atitudes próprias, independentes de influências externas, a personalidade caracteriza-se pelo autoconhecimento e controle comportamental, o que é essencial a uma prática educacional e aprendizagem eficazes. Além disso, a autora destacou a importância da esfera motivacional na estrutura da personalidade com motivos dominantes estáveis que determinam a hierarquia das qualidades e funções mentais.

Dito isso, a pesquisa experimental de Lídia I. Bozhovich concluiu que a atitude da criança em relação ao padrão aprendido é a condição decisiva para a verdadeira formação da personalidade. Se a assimilação ocorrer apenas sob influência externa, com a criança seguindo passivamente as exigências dos adultos, então ela tende a permanecer no nível de conhecimento e habilidades. No entanto, se a criança tiver uma aspiração própria (consciente ou inconsciente) para alcançar o padrão, fizer exigências a si e se controlar, então a assimilação a levará a um desenvolvimento significativo.

Igualmente, as pesquisas da autora e sua equipe identificaram condições e regularidades específicas que transformam comportamentos aprendidos em qualidades de personalidade. Consolidam-se e ficam estáveis quando se tornam meios para a criança satisfazer a certas necessidades e determinados motivos, o que resulta na fusão

desses motivos com os comportamentos. Isso requer uma organização adequada da esfera motivacional e do comportamento da criança.

Fulgurou nas ideias da autora que os comportamentos são mais facilmente internalizados quando a criança tem uma atitude positiva inicial; quando são associados a um modelo ideal que a criança aspira seguir; ou quando o comportamento traz recompensas significativas como elogios ou sucesso. A organização do comportamento é facilitada quando comportamentos complexos são divididos em seções menores e monitorados separadamente, às vezes com o auxílio de meios externos. Com efeito, a pesquisa de Lídia I. Bozhovich rejeita uma abordagem puramente intelectualista da educação — baseada na persuasão verbal, ou seja, no ensino — e enfatiza a importância da organização das atividades da criança.

Neste trabalho, a análise crítica das obras citadas evidenciou a necessidade de uma abordagem à luz de Lídia I. Bozhovich e seus princípios para se investigar a personalidade das crianças, inclusive os métodos de pesquisa psicológica adotados para auxiliar teoria e prática pedagógica. Ela explorou as forças motrizes do desenvolvimento mental ao longo da ontogênese, buscando compreender o caráter específico dessas forças em estágios diversos da formação da personalidade infantil. A autora traçou a lógica do desenvolvimento mental e as regularidades no surgimento de características específicas da personalidade em faixas etárias distintas.

A pesquisa deixou claro que Lídia I. Bozhovich questionou o conceito de “idade” dentro do contexto psicológico e pedagógico, destacando que as mudanças nos processos mentais individuais não eliminam a singularidade dos estágios etários no desenvolvimento mental infantil. Para ela, cada um é caracterizado por uma combinação específica de circunstâncias externas e internas as quais criam, na criança, uma “posição interna” que influencia a dinâmica de seu desenvolvimento mental e as novas formações psicológicas que surgem ao final de cada estágio.

Nesse sentido, a autora explicou que cada estágio não se define apenas por características individuais, mas também por uma estrutura integral e específica da personalidade da criança, inclusive suas necessidades, consciência e relações com a realidade. Assim, a característica psicológica de uma idade é determinada pela estrutura geral da personalidade em cada estágio, e não apenas por mudanças isoladas nos processos mentais. Para a teórica, as mudanças significativas no desenvolvimento

infantil só podem ser compreendidas no contexto das transformações da personalidade como um todo.

Lídia I. Bozhovich disse que, das necessidades primárias da criança, a de novas impressões é a mais crucial para o desenvolvimento mental; emerge já no primeiro mês de vida. A necessidade de novas experiências desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo, influenciando outras necessidades essenciais ao crescimento mental. Para a autora, a necessidade cognitiva promove um processo autônomo de progresso, ao invés de ser uma força externa que o estimula, de modo que se torna um motor interno do desenvolvimento mental. Neste, em seus estágios, tanto a necessidade cognitiva quanto a de comunicação permanecem centrais, mas assumem formas e conteúdos variados, manifestam-se em comportamentos e atividades diferentes, como destacou a autora. Cada estágio etário é caracterizado por um conjunto funcional específico de necessidades e aspirações geneticamente ligado às necessidades primárias da criança. As necessidades se expressam em formas de comportamento e atividades típicas de cada fase do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, Lídia I. Bozhovich evidenciou que a aspiração das crianças em idade pré-escolar de assumir o papel de alunos é alimentada pela percepção das exigências escolares e do valor social atribuído a essas atividades. Tal percepção estimula nelas o desejo de responderem positivamente a essas expectativas, o que facilita a formação mais rápida de várias qualidades de personalidade essenciais ao desempenho acadêmico na escola. A autora destacou que, nos anos pré-escolares e na primeira infância, o adulto é o fator principal na formação da personalidade da criança; assim, o apoio e a aprovação dos adultos são essenciais ao desenvolvimento infantil. Além disso, apontou ela que a situação social, com algumas características básicas, é comum na primeira infância e na idade pré-escolar. Ao final desta, as crianças demonstram desejo persistente de se tornarem escolares, o que reflete suas necessidades principais: cognitiva — manifestada no desejo de aprender e adquirir novos conhecimentos — e de comunicação — expressada no desejo de realizar atividades socialmente significativas.

As investigações de Lídia I. Bozhovich evidenciaram que, na idade escolar média, um aspecto crucial do desenvolvimento social é o estabelecimento de um grupo de colegas em que as crianças buscam seu lugar. As exigências do coletivo e sua

opinião pública se tornam fatores mais importantes ao desenvolvimento mental. Quando o educador participa do coletivo como membro sênior e influencia a opinião pública interna, as normas morais por ele introduzidas são aceitas e, com isso, promove-se a formação da personalidade conforme os padrões adultos.

No entanto, imposições externas e pressões podem levar à formação de normas falsas de comportamento, o que prejudica o desenvolvimento da personalidade dos alunos. Além disso, as pesquisas da autora mostraram que o número de crianças que se orientam pela autoestima aumenta ao longo do tempo. Assim, na idade escolar média, surge um fator de desenvolvimento: as autoexigências das crianças. A formação de características psicológicas passa a depender não apenas das expectativas externas, mas também da necessidade de atender às suas próprias expectativas e objetivos.

Na idade escolar sênior, como argumentou Lúcia I. Bozhovich, ocorre uma mudança qualitativa significativa no desenvolvimento mental marcada pela formação de uma visão de mundo científica e moral. As tarefas e exigências que os alunos estabelecem para si, integradas a um padrão moral específico, tornam-se os motivadores maiores de seu comportamento; e essa visão de mundo moral evolui para um sistema estável de ideais e princípios que passa a mediar e organizar todas as outras necessidades, aspirações, atividades e atitudes em relação ao mundo e a si.

Em síntese, fica claro que Lúcia I. Bozhovich questionou o conceito de “idade” na psicologia, destacando que cada estágio de desenvolvimento infantil é caracterizado por uma combinação específica de fatores internos e externos que formam a “posição interna” da criança e influenciam seu desenvolvimento mental e o de sua personalidade. Além disso, o desenvolvimento cognitivo é impulsionado por necessidades primárias como a de novas impressões e comunicação, que evoluem ao longo das fases etárias; e o papel do ambiente social — especialmente dos adultos — na formação da personalidade culmina, na adolescência, na formação de uma visão de mundo moral e científica que orienta suas ações e valores, além de levar à crescente importância da autoestima e das próprias expectativas das crianças.

No legado científico de Lúcia I. Bozhovich, os resultados sobre as tendências gerais no desenvolvimento infantil relacionado com a idade fornecem *insights* sobre as forças motrizes desse processo. A autora destaca que a contradição motriz principal do desenvolvimento psíquico é a necessidade de se manterem relações favoráveis com o

ambiente social circundante e as oportunidades disponíveis para isso; essa necessidade impulsiona a aceitação das demandas dos outros e o esforço para supri-las.

A teórica argumentou que as peculiaridades da personalidade das crianças em idades diferentes e as fontes que originam essas características e suas mudanças confirmam que o verdadeiro desenvolvimento da personalidade ocorre durante a ontogênese. Uma análise detalhada de cada estágio etário mostra que o núcleo das mudanças relativas à idade na personalidade da criança são as alterações na esfera das necessidades afetivas. Assim, para a autora, o desenvolvimento ontogenético culmina na transformação da criança: ela vai da condição de ser que tem apenas alguns traços anátomo-fisiológicos individuais para a de ser que tem características únicas — a personalidade — e que se torna gradualmente uma pessoa distinta. Nesse caso, a autora apontou a existência de neoformações que surgem em sequência e, assim, marcam as etapas ao longo do desenvolvimento ontogenético da personalidade.

Com efeito, o estudo da personalidade — conceito central na psicologia — faz-se essencial à compreensão de todos os fenômenos psicológicos. Não por acaso, Lídia I. Bozhovich defendeu que a formação da personalidade não ocorre independentemente de seus aspectos racional, voluntário ou emocional; por isso, ela a concebeu como sistema integrativo superior, como totalidade indissolúvel.

Segundo Lídia I. Bozhovich, uma pessoa se torna uma personalidade quando alcança um nível de desenvolvimento mental que a capacite a gerenciar seu comportamento e suas atividades. Esse nível é marcado pelo autoconhecimento: o indivíduo se percebe como entidade distinta da realidade circundante e dos outros, desenvolvendo uma experiência consciente de si. Uma personalidade completamente desenvolvida tem suas próprias visões e atitudes, tem seus padrões morais; por isso, torna-se relativamente estável e independente de influências situacionais. Esse desenvolvimento inclui uma estrutura hierárquica da esfera motivacional que permite ao indivíduo agir de acordo com metas conscientemente estabelecidas, e não apenas por impulsos diretos.

Ficou claro, à luz de Lídia I. Bozhovich, que a orientação de uma pessoa pode se manifestar em esferas diversas de sua vida e suas atividades. A caracterização mais profunda e fundamental da orientação é vista na atitude em relação a si e à sociedade. A natureza dos motivos — interesse pessoal ou interesses de outrem, por exemplo —

determina as demais características da personalidade, tais como interesses, traços de caráter, aspirações e experiências. Portanto, para a autora, o conjunto de qualidades de uma pessoa e a estrutura interna de cada uma dependem da orientação da personalidade.

Se, como quer a estudiosa da personalidade, esta é um sistema psicológico integral que se forma ao longo da vida e desempenha função específica nas relações do indivíduo com o ambiente, então a assimilação de formas sociais de consciência e comportamento permite que o ser humano transcenda a subordinação direta às influências ambientais, possibilitando uma adaptação e transformação consciente do ambiente e de si. De fato, a personalidade atinge maturidade plena só no estágio adulto; mas seus aspectos começam a se formar desde cedo e manifestam-se de maneira qualitativamente distinta em cada estágio. Nesse caso, quando pensa no estágio infantil, Lídia I. Bozhovich destaca a importância da vontade e autodeterminação no comportamento infantil, bem como os mecanismos pelos quais ambientes diferentes produzem resultados variados. A autora argumentou que a personalidade não é fenômeno estático; é dinâmico, ou seja, adequado pelas interações sociais e condições de vida. Embora influenciada pelo meio, a personalidade tem capacidade de autodeterminação, o que permite ao sujeito transformar ativamente seu ambiente.

Visto que concebe o desenvolvimento da personalidade como algo intimamente ligado à formação de necessidades, aspirações e valores, Lídia I. Bozhovich explorou os processos motivacionais e emocionais que sustentam o comportamento; e apontou como central o papel da educação. Talvez aí esteja uma das razões para que seu trabalho influenciasse significativamente a psicologia educacional e o entendimento da formação de traços como autonomia, responsabilidade e capacidade de autorregulação; ou seja, constituísse base teórica para práticas pedagógicas que busquem promover o desenvolvimento integral da criança.

Ela acreditava que, ao investigar a personalidade, não se pode separar arbitrariamente o fenômeno estudado — seja processo, propriedade ou qualidade — da totalidade da personalidade — sua orientação, seu sistema de relações com a realidade, suas experiências e ações. Essa abordagem implica considerar sempre a função que o fenômeno mental estudado desempenha no complexo sistema de interação de uma pessoa com a realidade. Assim, cada método aplicado nas pesquisas da teórica visava revelar *como se formava* a propriedade estudada da psique *sob a influência*

determinante da vida e atividade da criança; também *qual função* essa propriedade cumpria na regulação das relações da criança com a realidade e consigo. Dependendo do problema e da fase do estudo, qualquer técnica psicológica específica, incluindo o experimento de laboratório, poderia ser utilizada.

As análises feitas neste estudo se construíram mediante movimentos de análise e síntese com intenção de mostrar o quanto Lídia I. Bozhovich desenvolveu um conceito próprio de *formação da personalidade* na infância generalizando dados de estudos teóricos e experimentais distintos; o quanto Lídia I. Bozhovich insistiu no conceito de personalidade como estrutura psicológica integrada à vida escolar e desempenhando papel crucial nas interações entre indivíduo e ambiente, o indivíduo progressivamente se emancipa da influência direta do ambiente, para ser capaz de alterar conscientemente o contexto ao seu redor e de mudar a si; o quanto Lídia I. Bozhovich concebeu a formação da personalidade como aquisição de liberdade, o que transforma o sujeito em agente protagonista de sua vida, pois a personalidade é caracterizada pelo comportamento proativo, em vez de reativo; o quanto Lídia I. Bozhovich defendeu uma abordagem holística da personalidade, argumentando que tentar considerá-la só como um conjunto de propriedades individuais seria fracassar em sua compreensão — a formação dela não pode ser descrita pelo desenvolvimento isolado de seus aspectos racional, volitivo ou emocional; a personalidade é um sistema integrativo superior, uma totalidade indissociável, com formações sucessivas que caracterizam os estágios centrais de seu desenvolvimento ontogenético.

Com efeito, esta tese defende a ideia de Lídia I. Bozhovich de que, para se acompanhar eficaz e sistematicamente a formação da personalidade, é essencial compreender as regularidades psicológicas desse processo: a identificação tanto de forças motrizes e neoformações psicológicas emergentes no desenvolvimento mental quanto dos mecanismos pelos quais o indivíduo adquire a capacidade de criar e controlar as circunstâncias de sua vida. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para se assegurar que a organização do processo educacional esteja alinhada na lógica interna do desenvolvimento mental, influenciada não só pelo progresso biológico, mas ainda pelas interações ambientais.

Convém frisar que os conceitos de aprendizagem na lógica desenvolvimental e de personalidade têm sido fundamentais à pedagogia e à psicologia; daí serem

investigados de forma geral e como temática isolada em perspectivas múltiplas e com interpretações — diversas em geral e, às vezes, divergentes — sobre a relevância, a função e a dinâmica subjacentes. No entanto, este estudo sustenta que a inter-relação desses conceitos é de suma importância à compreensão da formação da psique; e o faz com base em Lídia I. Bozhovich ao argumentar que a pedagogia deve ser fundamentada cientificamente na psicologia; a psicologia é o campo do conhecimento apto a fornecer explicações sobre processos de desenvolvimento psicológico resultantes da prática educacional. Tal prospecção se alinha na importância da construção adequada da aprendizagem na pedagogia e de compreensão sistemática da estrutura psicológica da atividade educacional do aluno, considerando as leis que regem o processo de domínio do conhecimento; ou seja, subjaz-lhe a defesa de uma abordagem científica do desenvolvimento da personalidade como fundamental para se fundamentarem práticas educacionais mais robustas.

Nessa lógica, o conceito de personalidade só poderia ser integrado de forma eficaz pela pedagogia quando entendido em seus processos constitutivos e determinantes. Para isso, seria crucial não apenas se compreender a natureza da personalidade ou suas diversas etapas, mas também se investigarem as leis subjacentes ao seu desenvolvimento — os impulsionadores do processo — e, em última análise, o próprio processo de formação da personalidade.

Com efeito, para Lídia I. Bozhovich, a formação da personalidade da criança é determinada pela interação do papel que desempenha no contexto das relações humanas disponíveis a ela — incluindo as demandas correspondentes impostas — com as características psicológicas que se desenvolvem como resultado de suas experiências anteriores. A interação resulta na posição interna da criança, que engloba seu sistema de necessidades e aspirações, representadas subjetivamente em suas vivências. Esse sistema interpreta e medeia as influências do ambiente; com isso, torna-se a força motriz direta que impulsiona o desenvolvimento de novas qualidades psicológicas.

Sustentação da sistematização de dados subjacentes à pesquisa aqui descrita e da relevância deste estudo, os fundamentos do pensamento de Lídia I. Bozhovich apresentados aqui corroboram a ideia de que suas contribuições à psicologia infantil e à psicologia educacional permanecem como temas de investigação e exercem impacto sobre a prática e a teoria da educação e do desenvolvimento infantil. Daí que seu legado

científico duradouro reside na compreensão aprofundada do papel do ambiente social e cultural no crescimento e desenvolvimento das crianças. Como diz a autora, para que os objetivos educacionais sejam considerados pedagógicos e possam orientar efetivamente a prática pedagógica, é fundamental serem elaborados de forma específica e considerarem características etárias e métodos para que, em cada estágio de desenvolvimento, possam conduzir ao resultado educacional desejado. Essa é uma questão científica complexa porque envolve a formação de professores.

Com efeito, a formação docente não aparece neste estudo nem como pano de fundo, pois o objeto de pesquisa e os dados analisados se inscrevem muito mais na área da psicologia; afinal, a teórica era psicóloga e dedicou uma parte expressiva de seu trabalho pesquisando. Ainda assim, há certo substrato derivado do elemento *educação escolar* na estruturação do processo da pesquisa descrita nesta; é o institucional: a faculdade de Educação, o doutorado em Educação; as formações individuais (orientadora e orientanda) são na educação. Nesse sentido, impõe-se certa defesa da consolidação da Teoria da Didática Desenvolvimental no cenário da educação do Brasil com uma perspectiva em que o ensino contribua para o desenvolvimento global do estudante e a aprendizagem colabore para seu desenvolvimento e maturação psicológica. Tal sentido pretendido encontra lastro na teoria pedagógica da Atividade de Estudo tendo como objetivo a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico com base na formação de conceitos científicos e de modos generalizados de ações. Seu alicerce maior é o princípio de que a função principal de tal teoria compartilhada de forma colaborativa é a autonomia do estudante: ele mesmo o promotor de seu desenvolvimento, causador de sua autotransformação.

Tal compreensão, porém, tem sido pouco abordada pela pesquisa no Brasil; há lacunas enormes na apreensão abrangente dos construtos teórico-conceituais e de sua importância para a educação na interface com a psicologia. São necessários mais pesquisas, estudos e experiências de/sobre educadores brasileiros para acesso e compreensão dos aportes teóricos recomendados. É preciso que os profissionais da educação compreendam a fundo o processo de ensino didático-pedagógico. Para isso, faz-se a importante o foco dessa perspectiva teórica na formação docente.

Esta tese de doutorado pretendeu discorrer sobre tal focalização como forma de cooperar para o aprimoramento da compreensão conceitual e a geração de

conhecimentos fundados em tal linha teórica. Mas se vislumbram redes de pesquisa ampliadas para o âmbito nacional e internacional para que tais aportes possam gerar impactos significativos na literatura educacional e esta, por sua vez, possa reverberar na formação docente para ecoar num processo ensino–aprendizagem voltado ao progresso pessoal e social. Afinal, como sugere o poeta, o canto de um galo sozinho não é o bastante para tecer a manhã.

EPÍLOGO

E a pesquisa continua...

Eu acredito que também a educação seja, metaforicamente, um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem falas, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideias, paixões, fadigas, amarguras, alegrias.

— GIORDANA RABITTI (1999).

Mais que uma pesquisa, esta tese de doutorado expressa um tipo de síntese do que posso ver, hoje, como minha trajetória nos caminhos que me levam à educação escolar e dela derivam. O que se inscreve neste estudo espelha certo traço do que vivenciei¹⁴² e vivencio como agente pública atuante no campo educacional: na escola, na gestão, na formação, na docência e na discência. Passei por todas e em todas notei o quanto a educação no Brasil se sujeita a intempéries: não só as naturais — graça à precariedade material de muitas escolas; mas também as políticas — os usos eleitoreiros da educação — e as ideológicas — as tentativas de se militarizarem as escolas e se despolitizar o ato de ensinar e aprender para dar lugar à pregação religiosa, ou seja, de se fazerem das escolas mini-igrejas e miniquartéis. No fundo, são tentativas de acabar-se com o laicismo da educação para, em última análise, acabar-se com a própria escola.

Em anos e anos de atuação profissional, pude presenciar eventos de tais intempéries. Isso porque a escola é essa instituição multissecular para a qual convergem muitos interesses e na qual muitos interesses divergem: de pais e mães a teóricos da pedagogia, de professores a gestores, de cidadãos a cidadãs. Chovem opiniões — mesmo de gente alheia à escola; chovem problemas — cujas causas são alheias à escola, a exemplo de condições de vida marcada por escassez material e de formação humana; chovem propostas — mesmo de gente que nunca pôs o pé numa sala de aula pública; e

¹⁴² Em coerência com o prólogo deste trabalho, adoto a primeira pessoa do singular para registrar minhas *perezhivaniya*, antes e durante o processo de doutoramento, respectivamente.

chovem teorias projetadas como possibilidades de solução e melhoria do processo educacional. Algumas a água da chuva leva embora quando as escolas se alagam e os livros são puxados pelo enxurro; outras são resilientes, têm impermeabilidade, por isso voltam em nuvens que os ventos fazem mover; mais ou menos como disse L. S. Vigotski (2007, p. 508): “Se antes comparávamos o pensamento com uma nuvem espessa que faz chover palavras, devemos comparar, seguindo a metáfora, a motivação do pensamento com o vento que põe as nuvens em movimento”.

Com efeito, são essas forças dinâmicas que deslocam as “nuvens” de pensamento de Lídia I. Bozhovich que suas obras trazem a quem se interessa pelo seu trabalho influente. A pesquisa permitiu ver a força dessa “chuva” de ideias enriquecedoras e seus efeitos sobre o “solo” fértil e frutífero da psicologia soviética: esse “vento” extremo que vai de norte a sul, percorrendo continentes para levar a THC aos cantos mais recônditos; por exemplo, o programa pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde esta tese se construiu em quase quatro anos de doutoramento e que me convidou a revisitar meu passado na educação como ponto de partida e a me despedir dele — momentaneamente — como desfecho para esta tese — ou seja, ponto de saída. Nesse sentido, faço aqui um arremate, à moda de epílogo, das experiências principais vivenciadas ao longo do doutoramento e considerações sobre direcionamentos e continuidades.

Afirmo o quanto cresci e enriqueci-me de experiências acadêmico-formativas. Logo no início, ao cursar as disciplinas eletivas obrigatórias e optativas, tive a oportunidade de conhecer pessoas com algum alinhamento no meu universo de socialização, ou seja, pares. Destaco o quanto pude produzir: em 2021, ao cursar a disciplina Pesquisa em Educação — publiquei dois artigos com o professor e uma colega da disciplina;¹⁴³ em 2022, ao cursar a disciplina Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Currículos, Multiculturalismo e Estudos Decoloniais — escrevi um capítulo de livro (intitulado “Multiculturalismo e Educação: as implicações das

¹⁴³ Cf. Salge, Oliveira e Silva (2021) e Silva, Oliveira e Salge (2021). Estudo dos quesitos de desenvolvimento da pesquisa documental vistos como importantes ao pesquisador. Abordam-se fundamentos dessa modalidade de pesquisa: características e procedimentos metodológicos; além de apresentarem-se elementos da análise documental recorrente na pesquisa acadêmica. À luz de referências teóricas sobre a temática, o debate incide em subtemáticas cujas interfaces dialogam com a pesquisa documental.

culturas docente e discente no currículo escolar”) em parceria com uma colega discente e o professor da disciplina.¹⁴⁴

Paralelamente, participei de eventos formativos em que publiquei artigos em periódico acadêmico de programa de pós-graduação de outra instituição:¹⁴⁵ de forma individual, “Diálogos entre formação de professores, alfabetização e práticas culturais docentes”;¹⁴⁶; em coautoria: “Formação pedagógica de docentes em estágio probatório na UFTM”, de autoria junto com discente e docente da universidade onde eu trabalho.¹⁴⁷

Na Universidade Federal de Uberlândia, experimentei contribuições significativas na perspectiva do Gepedi, que apresenta propostas inovadoras para o exame teórico dos processos didáticos, fundamentadas no materialismo histórico dialético e no enfoque histórico-cultural, em diálogo com a psicologia russa. Por meio de esforços conjuntos do grupo (discentes, docentes e pesquisadores) e de outras instituições de ensino superior, do Brasil e do exterior, observei uma mobilização notável em direção ao aprofundamento teórico de bases epistemológicas e metodológicas de perspectivas teóricas distintas, as quais também foram abordadas nesta tese, ainda que de forma tangencial.

¹⁴⁴ Cf. Salge, Hillesheim e Oliveira (2024). Segundo capítulo da obra *Tecendo diálogos na educação: investigações sobre a formação docente e acadêmica*. Os autores apresentam um estudo bibliográfico que visa contribuir para a construção do conhecimento sobre a relação entre multiculturalismo e educação, considerando os diálogos que envolvem as culturas docente e discente e o currículo. Também considera a identidade e a diferença na perspectiva da diversidade; estudos decoloniais vinculados a questões curriculares; além de saberes e práticas educativas que resultam da relação do professor com o currículo. A perspectiva multicultural é apontada como relevante, nas diversas esferas da educação, definindo o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais entre alunos e professores. O artigo incentiva a resistência aos currículos tradicionais, ao colonialismo presente nas associações curriculares, à opressão, à exclusão e à violência que ocupam os espaços escolares.

¹⁴⁵ Programa pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

¹⁴⁶ Ver Salge (2022). Estudo das possibilidades de uso das linguagens artísticas concomitantes às linguagens oral e escrita na alfabetização e presentes na prática pedagógica de professores participantes da pesquisa. Dentre os eixos organizadores propostos, destacou-se a alfabetização — tema central da investigação, que focalizou algumas dimensões vinculadas às práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.

¹⁴⁷ Cf. Bernardo, Salge e Batista (2022). Trabalho que aborda o programa de acolhimento e recepção de docentes iniciantes na Universidade Federal do Triângulo Mineiro e permeia a experiência de formação pedagógica com docentes em estágio probatório, em obediência à normativa interna que instituiu a obrigatoriedade dessa ação. O objetivo principal é analisar o programa, denominado “Bem-vindo, Professor”. É um relato de experiência, também com sustentação de pesquisa documental, observação assistemática e análise qualitativa, na qual se busca demonstrar a viabilidade de assessoramento pedagógico aos docentes nesse momento de suas carreiras.

Quanto às publicações com a minha orientadora, destaco a publicação de artigos e apresentações em eventos regionais e nacionais: “Alguns escritos sobre Lídia I. Bozhovich no contexto da psicologia soviética: uma primeira aproximação”;¹⁴⁸ “O legado de Lídia I. Bozhovich no contexto da Psicologia Soviética”;¹⁴⁹ “Pressupostos teóricos de L. I. Bozhovich: conceitos fundamentais para a didática”;¹⁵⁰ “Reflexões sobre o papel da Escola no contexto educacional brasileiro”;¹⁵¹ “Pressupostos teóricos da Didática Desenvolvimental”.¹⁵² Acredito que outras publicações fluirão da pesquisa apresentada na tese como forma de divulgar resultados e o escopo do estudo.

As atividades de orientação de doutorado foram concretizadas em quase oito etapas consecutivas, organizadas em semestres, sendo orientações individuais e/ou coletivas, com foco nas questões metodológicas da pesquisa, em especial, dinamizadas por meio de oficinas. Vale destacar que participei de um grupo interno de orientandos destinado a estudos: o “Estudos colaborativos”, voltado à THC e Didática Desenvolvimental. Foram encontros úteis à minha formação acadêmica no doutoramento; além de discussões epistemológicas e momentos de aprendizagem colaborativa e autônoma, proporcionaram relações interpessoais repletas de humanidade, transparência e amizade na interação entre os pares. Isso foi muito importante para lidar com um assunto árido e novo para mim, longe das minhas expectativas iniciais e, que por isso, mesmo apresenta suas fragilidades.

¹⁴⁸ Ver Salge e Longarezi (2021). Estudo sucinto, no contexto da THC, sobre Lídia I. Bozhovich.

¹⁴⁹ Cf. Salge e Longarezi (2022). Pesquisa, em estado inicial, inerente ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (doutorado em Educação) com ênfase no legado teórico da psicóloga Lídia I. Bozhovich, criadora da Teoria da Personalidade no contexto da psicologia soviética.

¹⁵⁰ Ver Longarezi, Salge e Jesús (2022). Síntese introdutória da biografia e das ideias principais defendidas por Lídia I. Bozhovich, com base na problemática: quem foi L. I. Bozhovich, quais suas principais ideias e contribuições para a edificação da Teoria da Personalidade.

¹⁵¹ Ver Salge e Longarezi (2024). Resultado de pesquisa de natureza teórica sobre o papel da instituição escolar tendo por base concepções diferentes de escola. Defende-se que a THC delinea a escola como uma das instituições mais importantes para a democratização da sociedade e a inclusão social. As considerações da Didática Desenvolvimental concebem o papel da escola voltado à aquisição de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento teórico com o objetivo de garantir a qualidade da educação focada no desenvolvimento humano.

¹⁵² Cf. Salge, Pereira e Longarezi (2024). Síntese da contribuição teórica da Didática Desenvolvimental e suas concepções histórico-culturais, bem como dos sistemas didáticos soviéticos principais (de Zankov, de Elkonin-Davidov-Repkin e de Galperin-Talízina); identificam-se perspectivas didáticas brasileiras: *obutchénie* por unidades e atividade orientadora de ensino; analisa-se a relevância da Didática Desenvolvimental para a educação; enfim, propõe-se a efetivação de estudos sobre a Didática Desenvolvimental na formação docente.

De fato, a tese endossa consensos: a abordagem da personalidade proposta pelos teóricos soviéticos e sua relação com a aprendizagem ainda demanda mais aprofundamento no contexto brasileiro, especialmente para se entender o papel que essa temática desempenhou na THC e na TDD. Mas esbarra no que a pesquisa impôs de novo em função de seu processo mesmo: de descoberta.

Embora tenha sido possível fazer um exame extenso e detalhado, interfaces diversas e relevantes não puderam ser exploradas dadas as limitações ao foco do estudo, ao escopo do objeto de estudo. Alguns tópicos sem vinculação conceitual necessária foram centrais à investigação e, por isso, foram discutidos — são relevantes à compreensão do tema; mas o foram de forma breve, sem o aprofundamento devido, impraticável à pesquisa.

Por exemplo, não foi possível investigar todas as numerosas interfaces das interlocuções teóricas de Lídia I. Bozhovich com as teorias da personalidade desenvolvidas por outros autores (tópico a ser aprofundado). Mas foi possível ressaltar que a educação, a aprendizagem e a personalidade eram temas de estudo na psicologia e na didática soviéticas — embora a personalidade nem sempre fosse o foco principal da Atividade de Estudo. No caso deste estudo, vale frisar, o objetivo foi explorar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da personalidade no contexto teórico elaborado pela teórica e sua equipe.

É preciso esclarecer que neste estudo não se estabeleceram conexões de aproximações e distanciamentos do conceito de personalidade relativamente a outros seguidores de L. S. Vigotski. Também não foram feitos paralelos entre as ideias de pesquisadores brasileiros acerca da temática. Ambas as discussões são deixadas como desafio a outros pesquisadores.

O foco no conceito de personalidade para Lídia I. Bozhovich presumiu que a investigação realizada por essa psicóloga se deu nos laboratórios em que ela trabalhava em Moscou e que não em escolas experimentais; mas isso não inviabiliza a importância das suas pesquisas. Sabe-se também que ela ergueu sua teoria em diálogo crítico-analítico com as posições defendidas por A. N. Leontiev sobre formação das necessidades e dos motivos especificamente humanos, dentre outras temáticas. Essas divergências teóricas constituem, talvez, um possível objeto de investigação para outros estudiosos.

O pensamento da autora oferece temáticas diversas ao aprofundamento via pesquisa, com ênfase no estudo da esfera afetiva e sua influência no desenvolvimento da personalidade infantil; ela defende o estudo das necessidades e aspirações da criança, bem como do papel das experiências afetivas no comportamento e na formação de suas qualidades pessoais. Além disso, identifica lacunas em pesquisas sobre transformações pessoais complexas, como a vontade, a orientação da personalidade e sentimentos morais elevados. O estudo dessas formações seria crucial para se compreender o desenvolvimento mental da criança como processo dinâmico e autônomo, inserido em seu desenvolvimento integral como ser biossocial. Apesar de terem sido abordadas pela autora em seus estudos, ainda são válidas como objeto de aprofundamento.

Lídia I. Bozhovich reconhecia que os programas educacionais têm uma complexidade que exige investigações pedagógicas e psicológicas profundas, com o objetivo de estruturar a educação de forma a minimizar o surgimento de traços negativos de personalidade que impactam o comportamento. Dentro desse escopo, seria de grande relevância realizar pesquisas que explorem o desenvolvimento psíquico da criança nos processos didáticos da educação infantil e do ensino fundamental, à luz de tal teórica.

O desdobramento de tais questões pode levar a entendimentos mais profundos e abrangentes da evolução do pensamento de Lídia I. Bozhovich em suas interfaces mais explícitas e, assim, oferecer perspectivas valiosas a pesquisadores e acadêmicos na área. As investigações dela sobre a formação da personalidade, a influência da vontade e da autodeterminação no comportamento, junto com os mecanismos que levam a resultados distintos em crianças diante de condições externas semelhantes, apresentam uma dualidade significativa entre teoria e prática; e isso parece refletir sua cosmovisão e atitude ativa e autodeterminada em seu contexto histórico. A autora estava preocupada com os fins últimos da educação e a sistematização de processos didáticos que utilizem métodos capazes de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, desde a infância até a vida adulta. No entanto, ela ressaltou que, acima de tudo, a educação deve ter objetivos firmes, alinhados nas leis do desenvolvimento psíquico, área em que a psicologia oferece conceitos e fundamentações valiosas, especialmente com a abordagem histórico-cultural.

Teórica notável e experimentadora talentosa, Lídia I. Bozhovich legou uma obra — produzida num interregno de vida de muita dedicação à psicologia teórica — que se revela como terreno fértil à condução de mais pesquisas de compreensão do desenvolvimento da personalidade na área da educação. Ficam abertos, então, caminhos e possibilidades de aprofundamentos que utilizem, como eixo norteador, os estudos sobre personalidade em diálogo com o campo teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental.

REFERÊNCIAS

- AKHUTINA, Tatiana. R. Luria: uma trajetória de vida. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obrados principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013. Disponível em: <https://edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/ensino-desenvolvimental-ii-vida-pensamento-e-obra-dos-principais>. Acesso em: 20 de ago. 2023.
- ALMEIDA, José João Dias; SIMÕES, Alberto Manuel B. *Ferramentas de Tradução e Terminologia*. Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <https://natura.di.uminho.pt/~jj/ftt2002/sebenta.pdf> Acesso em 04 de nov. 2023.
- AMORIM, Paula A. Prudente. *Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2020.
- APOLLINAIRE, Guillaume. Poema. *31 Poetas 214 poemas* — do Rigveda e Safo a Apollinaire. 2ª ed. Campinas: ed. Unicamp, 1997.
- AQUINO, Orlando Fernández. L. V. Zankov; Aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013.
- ASBAHR, Flávia S. Ferreira; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv*. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1–29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12530>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530> Acesso em: 04 de jul. 2023.
- BERNARDO, Julio César Oliveira; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; BATISTA, Wagner Roberto. Formação pedagógica de docentes em estágio probatório na UFTM. *Profissão Docente*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 1–14, 2022. DOI: 10.31496/rpd.v20i43.1349. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1349>. Acesso em: 12 out. 2024.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOZHOVICH, Elena Dimitrievna. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 47, n. 6, nov.–dez. 2009, p. 48–69 [published online: 8 dec 2014]. DOI 10.2753/RPO1061-0405470603.

BOZHOVICH, Lída I. Análise psicológica de uma nota como motivação da atividade de estudo dos escolares. *Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR*, n. 36, S. 12, 1951a.

BOZHOVICH Lída I. Desenvolvimento de motivações de aprendizagem em escolas soviéticas. *Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR*, 1951b.

BOZHOVICH, Lída I. Alguns problemas de formação da personalidade de escolares e formas de estudá-los. *Questões de psicologia*, Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação, n. 5, 1956.

BOZHOVICH, Lída I. Estabilidade da personalidade, processo e condições de sua formação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA*, 18º, simpósio, 35º, M. 1966.

BOZHOVICH, Lída I. Etapas da formação da personalidade na ontogênese. *Questões de psicologia*. Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação, n. 4, 1968; n. 1, 1974; n. 1, 1975; n. 4, 1978; n. 4, 1979; n. 4, 1994; n. 4, 1998; n. 62–92, 2001; n. 4, 2011; n. 2, 2012; n. 4, 2014.

BOZHOVICH, Lída I. *A Educação como finalidade da formação da personalidade*. *Questões de psicologia*. Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação, n. 1. S. 33, 1974.

BOZHOVICH, Lidia I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Traducción: Concepción Foste Muñoz. Revisión técnica: Josefina López. Habana: Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, Lidia I. El problema del desarrollo de la esfera motivacional em el niño. *In: BOZHOVICH, L. I.; BLOGONADIEZHINA, L. (org.). Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Progreso, 1978.

BOZHOVICH, Lidia I. Stages in the formation of the personality in ontogeny [“estágios na formação da personalidade em ontogenia”]. *Soviet Psychology*, v. 17, ed. 3, p. 3–24. 1979. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517033>.

BOZHOVICH, Lidia I. *La personalidad y su formación en la edad infantil* — Investigaciones psicológicas. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BOZHOVICH, Lída I. *Sobre o desenvolvimento moral e a educação de escolares*. *Questões de psicologia*. Moscou, Progreso, 2009. No. 1. P. 80.

BOZHOVICH, Lídia I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. Tradução: Lori A. Aquino. Revisão Técnica: Roberto V. Puentes. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Antologia do Ensino Desenvolvidor*. Livro 2. Campinas: Mercado de Letras. Uberlândia: ed. UFU, 2022, p. 77–112.

BRASIL ESCOLA. *Por que a Rússia invadiu a Ucrânia em 2022?* Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/por-que-a-russia-invadiu-a-ucrania-em-2022.htm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov*. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

CHAVES, Naíma de Paula Salgado. *Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade*. Tese (doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25756>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CHUDNOVSKII, V. E. L. I. Bozhovich como uma pessoa, uma personalidade e um estudioso. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 47, n. 4, p. 3–27, 2009. DOI: 0405470401 Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2009-18355-001>. Acesso em: 22 set. 2023.

CUNHA, Marcos V. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Trad. de José Carlos Libâneo. *Educação Soviética*, n. 8, ago. 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. O conceito de aprendizagem desenvolvimental. Tomsk: Peleng. Biblioteca de educação para o desenvolvimento sob a editoria geral de V. Davidov e V. V. Repkin; v. 13, 1995.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Problemas de pesquisa da atividade de estudo, 1996. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. Estrutura da Atividade de Estudo. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da Atividade de Estudo:*

Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. Curitiba: CRV, 2019.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: ed. UFU, 2021.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. Vigotski, 1996 [2020]. *In*: PUENTES, Roberto Valdés (org.). *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João, 2023.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Prefácio da primeira edição, 2012. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino Desenvolvimental*. Uberlândia, MG: ed. UFU, 2017. Disponível em: www.edufu.ufu.br Acesso em: 3 mar. 2023.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1–2, p. 17–50, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DUSAVITSKII, Alexander Konstantinovich. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvente. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral Mello (org.). *Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: ed. UFU, 2019.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 24, p. 51–72, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

ELKONIN, Daniel Borisovich. Учебная деятельность — ее структура и формирование (“atividade de estudo: sua estrutura e formação”). *In*: ELKONIN, Daniel Borisovich. *Психология обучения младшего школьника* (“psicologia da aprendizagem da criança em idade escolar”). Moscou: Znanie, 1974.

ELKONIN, Daniel Borisovich. Estrutura da atividade de estudo. *In*: ELKONIN, D. B. *Obras Psicológicas selecionadas*. Moscou, 1989.

- FAQUIM, J. P. S.; PUENTES, R. V. Diferentes concepções de ensino: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento. *Revista Eletrônica da Reunião Anual de Ciência*, [s. l.], v. 1, p. 1, 2011.
- FELDSTEIN, David I. Sobre L. I. Bozhovich — cientista e pessoa, 2001. *In*: BOZHOVICH, Lídia I. *Problemas de formação da personalidade*: selecionados. Psicol. tr. /Ed. DI. Feldstein; Ros. acad. educação, Moscou. Psicossocialin-t. 3ª ed. - M.: MPSI; Voronezh: Modek, 2001 [1ª ed. 1979].
- FÉROLA, Bianca C. *O desenvolvimento integral na obra de L. V. Zankov (1957–1977)*: um olhar para os princípios e orientações metodológicas. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.
- FÉROLA, Bianca C; LONGAREZI, Andréa M. Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante: contribuições de L. V. Zankov. *In*: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental*: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I. Uberlândia: ed. UFU, 2021.
- FERREIRA, Ione Mendes Silva. *Formação didática de professoras da educação infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância*. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36026> Acesso em: 1º set. 2023.
- FERREIRA, Ione Mendes Silva; LONGAREZI, Andréa M. Contribuições de L. I. Bozhovich para a compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: um estudo introdutório, 2021. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental*: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I. Uberlândia: ed. UFU, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagemdesenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- FRANCO, Patrícia L. J; SOUZA, Leandro M. A.; FÉROLA, Bianca C. Princípios e movimentos didáticos para uma “Obutchénie por unidades”. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. *Linhas Críticas*, v. 24, p. 359–80, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>. (DOI 10.26512/lc.v24i0.19820). Acesso em: 20 jan. 2024.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Didática desenvolvimental na formação de professores: uma aposta para a educação escolar democrática. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (org.). *Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação*. Jundiaí: Paco, 2023, v. 2.

GEOCRACIA. Geoinformação para a democracia.2024, *online*. Disponível em: <https://geocracia.com/a-urss-explicada-em-4-mapas-historicos/> Acesso em 01 set. 2023

GONZÁLEZ, Alberto Matías; AQUINO, Orlando Fernández. Crítica de la lógica dialéctica de Pavel V. Kopnin: pertinencia para la investigación educativa y la práctica pedagógica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 1007–030, jul.–set. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v36n3/2175-795X-rp-36-3-1007.pdf>. Acesso em: 11 ago 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC; PUC/SP, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Artigos Psicol. Soc.*, v. 24, n. 2, ago. 2012a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200003>. Acesso em: 12 out. 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O pensamento de Vigotsky: contributos, desdobramentos e desenvolvimento*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da sociedade. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando; BIZERRIL, José. (org.). *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade — teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. 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. 108–20, maio, 2019. DOI: 10.1080 / 10749039.2019.1616210 Disponível em:

<<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210>>. Acesso em: 10 out. 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Artigos Psicol. Soc.*, v. 24, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200003>. Acesso em: 12 out. 2022.

GOULART, Daniel Magalhães; PATIÑO TORRES, José Fernando. O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento (Fernando González Rey, 2013), 2016. In: GOULART, Daniel M. *Boletim Iscarbrasil*. International Society for Cultural and Activity Research. Centro Universitário de Brasília/Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GUTKINA, Nina Iosifovna. Lydia Ilyinichna Bozhovich: esboço biográfico. *Psicologia Histórico-Cultural*, 2008, v. 4, n. 4, p. 12–17. Disponível em: https://psyjournals-ru.translate.google.com/2008/n4/29290_full.shtml?_x_tr_sl=ru&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=wapp Acesso em: 23 abr. 2022.

HESSE, Hermann. *Demian*. Rija: Record, 2012.

INSTITUTO PSICOLÓGICO DA ACADEMIA RUSSA DE EDUCAÇÃO, 2023.

Disponível em: <https://www.pirao.ru/about/> Acesso em 20 mai. 2023.

IVANOV, Viatcheslav. *Sobraniesotchineni* [obras reunidas em 4v.]. Moscou: Skorpion, 1904 v. 4 t. 1.

JESÚS, Sônia Ferreira de. *Formação continuada da gestão pedagógica: uma análise à luz das perspectivas da Teoria da Personalidade e da Obutchénie por Unidades*. Relatório de exame de qualificação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

JESÚS, Sônia Ferreira de. *Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie por unidades: análise na perspectiva de L. I. Bozhovich*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOPNIN, Pavel V. *Lógica dialéctica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

YAROCHEVSKY, M. G. L. S. *Vygotsky: V poiskaxnovoipsykjologii* (“L. S. Vygotsky: “na procura da nova psicologia”). Moscou: LPK, 1993.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obrados principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013.

LEONTIEV, Alexey Nikolaevich. Problemas da aprendizagem consciente. In: LEONTIEV, Alexey N. *Problemas psicológicos da aprendizagem consciente*. Moscou, 1947, p. 16–38.

LEONTIEV, Alexey Nikolaevich. *Actividad. Conciencia. Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1975/1980.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35–60.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5–24, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em: 5 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educ. Real*, v. 40, n. 2, jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcfwfm/#>. Acesso em: 4 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013, p. 315–50.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: ed. UFU, 2017, v. 5. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2023.

LIMA, Juliana de Assis. *Obutchénie na perspectiva desenvolvimental: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana*. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8055>. Acesso em: 5 jul. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie*, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 187–30, jan.–jun. 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: ed. UFU, 2017a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Uberlândia: ed. UFU, 2017b.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Antologia do Ensino Desenvolvimental*. Livro 2. Campinas: Mercado de Letras. Uberlândia: ed. UFU, 2022, p. 77–112

LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: ed. UFU, 2019a, p. 19–28.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras/Uberlândia: ed. UFU, 2019b.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. In: MILLER, Stela; GUADALUPE, Sueli L. M.; KOHLER, Érika C. (org.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019c.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Pesquisa: o estado da arte da didática desenvolvimental no âmbito da pós-graduação em educação brasileira*, 2020a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 45, p. 1–32, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: FRANCO, Adriana F.; TULESKI, Silvana C.; MENDONÇA, Fernando (org.). *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o Materialismo Histórico-Dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Phillos, 2020c.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (org.). *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021a. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimentalcontribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 3 fev. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021b. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 24 fev. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Psicologia histórico-cultural e atividade de estudo na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim. *Revista de Educação PUC–Campinas*, v. 27, n. 1–16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5668>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana F.; XIMENES, Priscilla A. S. (org.). *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. Jundiaí: Paco, 2023a, v.1. Disponível em: https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjfizQNA. DOI: <http://doi.org/10.33681/paco.ac-9788546222940>. Acesso em: 24 jan. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistema didático Zankov: sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957–2023). *Revista Obutchénie*, v. 7, n. 2, 2023b. Acesso em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70261>. Acesso em: 2 fev. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. A vida e o pensamento de Selma Garrido Pimenta em obra: cronologia. In: PIMENTA, Selma G.; D’ÁVILA, Cristina I.; SEVERO, Leonardo

R.; ALMEIDA, Maria I. (org.). *Pedagogia, didática e escola pública: itinerâncias da vida de Selma Garrido Pimenta*. Jundiaí: Paco, 2023c.

LONGAREZI, Andréa Maturano; DIAS DE SOUSA, Walêska D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. Dossiê “Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais”. *Linhas Críticas*, v. 24, p. 453–74, 2019. (DOI: 10.26512/lc.v24i0.19815). Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano *et al.* *Didática Desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich e outros*. Projeto de pesquisa em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obrados principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia J. L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, ROBERTO V. (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: ed. UFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247–71, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?lang=pt#:~:text=A%20did%C3%A1tica%20desenvolvimental%2C%20enquanto%20ci%C3%A1ncia,e%20da%20personalidade%20integral%20do>. Acesso em: 18 dez. 2022.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. O estado da arte sobre didática no Brasil. *Educação e Filosofia*, Uberlândia: ed. UFU, v. 29, n. 57, p. 175–198, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p175a198. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/28286>. Acesso em: 31 ago. 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: ed. UFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Atividade de estudo e personalidade: contribuições de O. K. Dusavytskyi. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do grupo de Kharkiv*. Bauru: MireVEja, 2024a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. *Desafio Escolar*, v. 2, n. 1, p. 11–28, enero-mayo, 2024b.

<https://www.desafioescolar.ceide.edu.mx/copia-de-n%C3%BAmero-3>

LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio, 2024c. In: PUENTES, Roberto Valdés. *A tradução da obra de L. S. Vigotski e seu aporte teórico em questão*. Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva (1935). Tese (promoção para classe de professor titular da carreira do magistério superior) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: ed. UFU, 2017a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Uberlândia: de. UFU, 2017b.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.) *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Galperin-Talizina. Acadêmico Digital, 2021. DOI:

10.37885/210705486. Disponível em:

<https://downloads.editoracientifica.org/articles/210705486.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; JESÚS, Sônia Ferreira de. Pressupostos teóricos de L. I. Bozhovich: conceitos fundamentais para a Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2022. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2022, p. 194–201.

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/17kculBnuCZuOze4CjoM0XX_vvld_S2NE/view

Acesso em: 14 ago. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Diva Souza. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. *Obutchénie*, Uberlândia: ed. UFU, v. 2, n. 3, p. 571–90, 2018.

DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 13–33.

MARQUES, Lidiana Simões. *Contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de fisioterapia*. Tese (doutorado em Educação) — Universidade de Uberaba, 2022.

MARX, Karl Heinrich. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, Cláudia A. Saramago. *O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região Sudeste do Brasil*. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39052> Acesso em: 11 set. 2023.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Notas sobre L. I. Bozhovich, representante significativa da perspectiva histórico-cultural. *Boletim ISCAR Brasil*, Universidade de Brasília, ano 1, ed. 1, 2016. Disponível em: <https://iscarbrasil.wordpress.com/2019/07/22/a-forca-de-lidia-i-bozhovich-na-producao-do-conhecimento-critico/> Acesso em: 20 maio 2023.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. 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 2. Uberlândia: ed. UFU, 2017, v. 3, p. 165–96.

MELLO NETO, João Cabral de. “Tecendo a manhã” [poema], 1996. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjM1ODA/> Acesso em: 16 de jan. 2024.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Ilma A. de Moraes. *O estado da arte da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular–particular–universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*, v. 27, n. 2, ago. 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Os dias e o século. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil — Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade da Universidade de Brasília, 2010, p. 27–57. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 2 jun. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013. (Livro I), p. 47–65.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da Atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958–2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20–58, jan. –abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-22023>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567> Acesso em: 10 ago. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. Elkonin-Davidov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1958–2018). In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO, 17ª; CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 4º. *Anais...* Marília: Unesp, 2018. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MjcyNDI=>. Acesso em: 5 set. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, e20106, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20106/20633>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação (on-line)*, Santa Maria, v. 44, p. 48–70, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958–2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: ed. UFU, 2019b, v. 10, p. 53–80.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria de Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: C. R. V.; Uberlândia: ed. UFU, 2019c. Disponível em: <https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/02/Capitulo-10.pdf>

PUENTES Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin- Davidov-Repkin (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral M. (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Livro II. Uberlândia: ed. UFU, 2019d.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Educação Pública*, Cuiabá, v. 29, p. 1–20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7454>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 27 set. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. Sistema Galperin — Talízina: um estudo introdutório da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Ensino Desenvolvimental: Sistema Galperin – Talízina*. Guarujá: Científica Digital, 2021.

PUENTES, Roberto Valdés. L. S. *Vigotski e Aprendizagem Desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. São Carlos: Pedro & João, 2023a, v. 17.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea M. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes*. São Carlos: Pedro & João, 2023b.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C. (org.). V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia: ed. UFU, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando F. Ensino Desenvolvimental da Atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957 – 1977). *Linhas Críticas*, Brasília, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>

PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da Atividade de Estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin. Livro I. Curitiba: CRV, 2019, p. 31–53. <https://doi.org/10.24824/978854443380.5>.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Ensino Desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia: ed. UFU, v. 3, 2015.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Ensino Desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia: ed. UFU, 2016, v. 3. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-409-4>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação do Dossiê. *Obutchénie*, Uberlândia, v.1, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A Didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: ed. UFU, 2017b.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia: ed. UFU, 2017c. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf. Acesso em: 30.05.2023.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México)*. Apresentação. *Linhas Críticas* (on-line), Brasília, p. 278–83, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Jundiá: Paco Editorial; Uberlândia: ed. UFU, 2019, v. 6, p. 287–325.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201–42, abr. 99, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 1º set. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, Série Ensino Desenvolvimental, Volume 14. Goiânia: PhillosAcademy, 2021, v. 1. DOI: <https://doi.org/10.29327/545065>. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagemdesenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. *A tradução da obra de L. S. Vigotski e seu aporte teórico em questão*. Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva (1935). Tese (promoção para a classe de professor titular da carreira do magistério superior) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. O conceito de atividade de estudo. *Вестник*, Kharkov, série psicológica, v. 9, n. 132, p. 3–10, 1976.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], 2014. DOI: 10.14393/ER-v21n1a2014-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 22 dez. 2023.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral Mello (org.). *Teoria da Atividade de Estudo* (Livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: ed. UFU, 2019.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalia Vladimirovna. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: ed. UFU, 2019.

ROBBINS, Dorothy. L. I. Bozhovich and the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 4, p. 3–6, jul.–ago, 2004.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: Conceitos e traduções na obra de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 16–19, jan.–abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i1/5588>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5588/16493>. Acesso em: 2 jan. 2024.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. *Fundamentos da psicologia geral*. Moscou: Uchpeddguiz, 1946, v. 2.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. *Princípios de Psicologia Geral: A orientação da personalidade. As aptidões ou faculdades. Temperamento e carácter. A consciência de si da pessoa e a sua vida*. Lisboa: Estampa, 1973, v. 7.

RUSSIA. *Educação na Rússia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_na_R%C3%BAssia Acesso em: 9 ago. 2024.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves. *Alfabetização e linguagens artísticas: novos olhares e novos desafios para a formação docente*. Dissertação (mestrado em Formação de Professores) — Universidade de Uberaba, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=101057 Acesso em: 1º out. 2022.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; PINHEIRO, Nilza C. Alves. *Interfaces da formação de professores: em busca de novos caminhos*. Belo Horizonte: PAX, 2011.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; LONGAREZI, Andréa Maturano. Alguns escritos sobre Lídia I. Bozhovich no contexto da psicologia soviética: uma primeira aproximação. In: SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, TRABALHO, 15º; SIMPÓSIO TEMÁTICO, 6º. *Anais...* Uberlândia: ed UFU, 2021, p. 1–10. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1jouceYaVsPFcrAdRbVuH2Uh8jSpSTQp8?usp=sharing>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorraine Stéfane. Saberes para a construção da Pesquisa Documental. *Prisma*, v. 2, n. 1, p. 123–39, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47> Acesso em 10 ago. 2024.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; LONGAREZI, Andréa Maturano. “O legado de Lídia I. Bozhovich no contexto da psicologia soviética”. Comunicação oral. *In: ENCONTRO DE TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFTM – ETAE — Contribuições para o desenvolvimento científico e institucional, 1º, evento de extensão universitária. I Anais...*, 2022, p. 98–101. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Z_zu5PELVk679ZIP23NgGjtWfWN3-o60/viewAcesso em: 1º jul. 2023.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves. Diálogos entre formação de professores, alfabetização e práticas culturais docentes. Comunicação oral. *In: ENCONTRO DE TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFTM – ETAE — Contribuições para o desenvolvimento científico e institucional, 1º, evento de extensão universitária. I Anais...*, 2022, p. 56–9. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Z_zu5PELVk679ZIP23NgGjtWfWN3-o60/viewAcesso em: 1º jul. 2023.

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; HILLESHEIM, Mara Cristina Piolla; SILVA JÚNIOR; Astrogildo Fernandes da. Multiculturalismo e Educação: as implicações das culturas docente e discente no currículo escolar. *In: POTT, Airton et al. Tecendo diálogos na educação: investigações sobre a formação docente e acadêmica. Itapiranga: Schreiben, 2024. 203p.: il. E-book no formato PDF. DOI: 10.29327/5415225. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/tecendo-di%C3%A1logos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-investiga%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-acad%C3%AAmica> Acesso em: 4 ago. 2024.*

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; LONGAREZI, Andréa Maturano. Reflexões sobre o papel da Escola no contexto educacional brasileiro. *In: Seminário Nacional O uno e o Diverso na Educação Escolar, 16º. Universidade Federal de Uberlândia, 2024.*

SALGE, Eliana H. Corrêa Neves; PEREIRA, Natália Cristina Souza; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pressupostos teóricos da Didática Desenvolvimental. *In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES — IX SEFORPROF. “Do autoavaliar ao internacionalizar: a pós-graduação e seus enfrentamentos contemporâneos”, 9º, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2024.*

SALINA, André Perussi. *O conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (mestrado em Ciências) — Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.*

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESK, Silvana Calvo. Psicologia social comunitária e saúde mental. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 20, n. 4, out.–dez.

2015. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150022>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/7NDBHg3kD8ZnYmSRKQq8MNF/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Lorraine Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SALGE, Eliana H. Corrêa Neves. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. *Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110–122, 2021 [arquivo digital pessoal].

SHUARE, Marta. *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota, 2017.

SOBKIN, Vladimir S.; KLIMOVA, Tatiana A.; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; SANTOS DE ARAÚJO, Erondina. *Lev Vigotski: sobre alegria e tristeza. Comentários ao artigo “Ideias e ânimos”*. *Educação Em Foco*, v. 29 (especial), 2024. DOI:

<https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.43027> Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/43027> Acesso em: 23 jan. 2024.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. Metodología de Elkonin-Davidov y la teoría de la actividad en América Latina. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 279–303, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61402>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61402>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, Elias C.; TORRES, José Fernando P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie*, v. 3, n. 1, p. 34–57, 2019. DOI:

10.14393/OBv3n1.a2019-50574. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50574>

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SOUSA, Walêska Dias de. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica*. 2016. 343 f. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>.

Acesso em: 3 maio 2023.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. *A unidade personalidade–psique–atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional*. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. A constituição humana pela unidade personalidade–psique–atividade: contribuições de S. L. Rubinstein para o campo educacional. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do*

Gepedi. Livro I, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedihttps://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 30 mar. 2023.

TOASSA, Gisele Marilene; SOUZA, Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia*, São Paulo: USP, v. 21, n. 4, p. 757–79, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 5 ago. 2023.

TOZONI-REIS, Marília F. de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Rev. Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

VERESOV, Nikolai N. Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. (org.). *International perspectives on early childhood education and development: visual methodologies and digital tools for researching with young children*. Cham: Springer, 2014.

VERESOV, Nikolai N.; FLEER, Marilyn. A jornada para o futuro. *The Journey Forward, Mind, Culture, and Activity*, 2016. DOI: 10.1080/10749039.2016.1199704

VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem* [coletiv]: coleção de artigos. Moscou; Leningrado: editora estadual educacional e pedagógica, 1935b, p. 20–32. Disponível em URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862> Acesso em 20 de junho de 2024.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. *A transformação socialista do homem, 1930*. Especial Marxismo e Subjetividade, Portal do PSTU: < <http://www.pstu.org.br> >. A Tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia, 2004. Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/vigotski-transformacaosocialista-homem/> Acesso em 21 de agosto 2024.

VIGOTSKI, Lev S. *O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar*. Teorias do ensino. Leitor. Parte 1. Teorias domésticas de ensino. /Ed. N. F. Talyzina, I. A. Volodarskaya. M. Centro Editorial e Editorial “Ajuda”, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. *Psirrologia*. Moscou: Eksmo, 2002.

VIGOTSKI, Lev. S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada por Guilherme Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003a.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. In: VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 2012[1995].

VIGOTSKI, Lev S. O problema do ambiente na pedologia. Tradução de Andreza Batista Mattos. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia — livro 1*. Uberlândia: ed. UFU, 2017, p. 15–38, v. 4.

VIGOTSKI, Lev S. Fundamentos da Pedologia de L. S. *Vigotski*. In: PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth (org.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Fontes de dados da pesquisa

BOZHOVICH, Lídia I. Sobre alguns problemas e métodos de estudo da psicologia da personalidade de um escolar. In: BOZHOVICH, Lídia I. *Questões da psicologia da personalidade do aluno*. Moscou: ed. da Academia de Educação. Ciências da RSFSR, 1961. Disponível em: <http://www.persev.ru/book/li-bozhovich-o-nekotoryh-problemah-i-metodah-izucheniya-psihologii-lichnosti-shkolnika>. Acesso em: 15 set. 2022.

BOZHOVICH, Lídia I. Personalidade e sua formação na infância. Mestrado em Psicologia. In: BOZHOVICH, L. I. *O mundo da psicologia*. Questões de psicologia da personalidade do aluno. Moscou, 1968.

BOZHOVICH, Lídia I.; BLAGONADEZHINA, L. V. *O estudo da motivação do comportamento de crianças e adolescentes*. Academia de Ciências da URSS. Moscou, 1972.

BOZHOVICH, Lídia I. *Problemas de formação da personalidade: selecionados*. Psicol. tr. /Ed. DI. Feldstein; Ros. acad. educação, Moscou. Psicossocial in-t. 3ª ed. - M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 1979 [a edição lida foi a de 2001].

ACERVOS ON-LINE CONSULTADOS

*Fotografias***Perserv — russa**

<http://www.persev.ru/book/li-bozhovich-o-nekotoryh-problemah-i-metodah-izucheniya-psihologii-lichnosti-shkolnika>

Elib — russa

http://elib.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/go,0;fs,1/

Geoczar — brasileiro

<https://geoczar.blogspot.com/2012/03/geografia-historia-mapa-da-antiga-uniao.html>

*Trabalhos acadêmicos***Repositorio da Universidade Federal de Uberlândia**

https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR

APÊNDICE A

Percurso metodológico da pesquisa – complementações ao corpo da tese

- Levantamento sistemático na CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); bases supramencionadas realizadas via combinação dos seguintes termos: “Lídia I. Bozhovich” e “Teoria da Personalidade”. (QUADRO 1, a seguir):

QUADRO 1 – Levantamento de referenciais de pesquisas e publicações no âmbito da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como foco a psicóloga russa Lídia I. Bozhovich.

REFERENCIA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO	FONTE
BATISTA, Jéssica B. <i>O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar.</i> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara). Ano: 2019 Dissertação de Mestrado.	Emoções; Sentimentos; Psicologia histórico-cultural; Educação Escolar; Infância.	A pesquisa, de caráter teórico-conceitual, sistematiza proposições referentes ao desenvolvimento de emoções e sentimentos elaboradas por autores clássicos da psicologia histórico-cultural – com destaque a L.S. Vigotski, Leontiev, Elkonin, Bozhovich e Zaporózhets – em torno dos conceitos centrais no estudo do processo funcional afetivo (Atividade, Consciência e Personalidade); o processo funcional afetivo no curso da periodização do desenvolvimento psíquico; e a discussão da relação entre emoção, sentimento, educação e ensino. A relevância do estudo se destaca por ser pouco explorada no contexto da psicologia histórico-cultural a problemática de emoções e sentimentos, bem como pelo centralismo afetivo que caracteriza as discussões sobre educação escolar na contemporaneidade.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7734653 Acesso em: 13/01/2022.
GOMES, Marília Daefiol Herrero. <i>Bozhovich, personalidade e a abordagem histórico-cultural: idealismo ou fidelidade à teoria L.S. Vigotskiana?</i> Universidade Estadual de Maringá / Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Maringá, PR. Desenvolvimento Social e da Personalidade. Ano: 2019 Dissertação de Mestrado.	Psicologia Soviética; Desenvolvimento Humano; L.S. Vigotski.	O tema abordado pela pesquisa é a formação ontogênica da personalidade, sob a ótica da autora russa Lídia Il'inichna Bozhovich, que está inserida na abordagem psicológica Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semyonovich Vigotski (1896- 1934) com o auxílio de Alexander Románovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979). A questão que se coloca para a pesquisa é se a obra de Bozhovich realmente segue os preceitos postulados por L. S. Vigotski em seus estudos sobre a periodização do desenvolvimento e constituição da personalidade. Para atender a este objetivo, os principais trabalhos sobre personalidade de Bozhovich tanto em inglês como em espanhol foram lidos e	http://www.eaic.uem.br/eaic2019/anais/artigos/3108.pdf Acesso em: 13/01/2022.

	<p>suas ideias sistematizadas, a fim de realizar a análise crítica dessa obra. O que sustentou essa análise foram obras L.S. Vigotskianas que tratam do desenvolvimento humano e da formação da personalidade, estudadas para fins comparativos. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica conceitual de abordagem qualitativa e objetivo exploratório. A temática é relevante por possibilitar acesso a uma autora pouco estudada no Brasil – já que a obra de Bozhovich não se encontra traduzida para o português – e relativa a uma temática muito importante dentro da psicologia, a formação da personalidade humana. Foi fundamental compreender se a teoria da russa leva ao idealismo, condição que a distanciaria dos postulados L.S. Vigotskianos. Os resultados obtidos com a análise comparativa realizada apontaram para a fidelidade da autora com relação às premissas da Psicologia Histórico-Cultural, sendo, portanto, uma autora relevante para estudos e pesquisas nesta abordagem.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado por Eliana Salge (2023).

- Consulta nas obras do psicólogo, acadêmico e educador Fernando González Rey e da psicóloga, professora, pesquisadora e colaboradora da Universidade de Brasília Albertina Mitjans Martínez. (QUADRO 2, a seguir).

QUADRO 2 – Obras de González Rey e Albertina Martinez que citam Lída I. Bozhovich

OBRA	APONTAMENTOS
<p>GONZÁLEZ REY Fernando. La Personalidad y su importancia en la Educación. Educación y Ciencia, Enero – Junio, 25-29 Vol. 1, No. 3, 1991. Disponível em http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/La_personalidad_y_su_importancia.pdf</p>	<p>O artigo “La personalidad y su importancia en la educación” cita L.I. Bozhovich na bibliografia, mas não faz referência à autora no decorrer do texto: BOZHOVICH, L.I.: La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1978.</p>
<p>GONZÁLEZ REY, Fernando. Las operaciones cognitivas de la personalidad: estado actual de su investigación en la psicología marxista. Revista Cubana de Psicología, v. 3, n. 3, 1986, p. 991-1003. Disponível em http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_historico_Cultural/Las_operaciones_cognitivas.pdf</p>	<p>O artigo “Las operaciones cognitivas de la personalidad. Estado actual de su investigación en la Psicología Marxista” cita L.I. Bozhovich somente para explicar que a partir da década de 1970 se apresentam reflexões diversas de psicólogos soviéticos em torno da solução inadequada entre o cognitivo e o afetivo na teoria da atividade (L.I. Bozhovich, N.A. Menchinskaya, N.L. Nepromnichaya, B.A. Bruqhlinsky e outros).</p>
<p>GONZÁLEZ REY, Fernando. Cinquenta años após a personalidad de L. I. Bozhovich e sua formação na infância: resgatando seu legado e seu papel histórico. <i>Mente, Cultura e Atividade</i>, 2019. Centro</p>	<p>O artigo discute o legado de uma das figuras mais controversas da psicologia soviética: L.I. Bozhovich. Apresenta um esboço histórico da vida científica de L.I. Bozhovich e discute conceitos teóricos propostos por ela, explicitando suas inter-relações, bem como suas implicações para a psicologia soviética. Também</p>

Universitário de Brasília, 2019.	apresenta a periodização da personalidade em L.I. Bozhovich, com base na relação entre situação social de desenvolvimento e perezhivanie como o núcleo teórico sobre essa periodização.
GONZÁLEZ REY, Fernando. Motivación Profesionalen Adolescentes y Jóvenes, Editorial Pueblo y Educación, 1987. Disponível em: https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/Motivacin_Profesional_en_Adolescentes_y_Jovenes_-_1983.pdf	O livro <i>Motivação moral em adolescentes e jovens</i> (1983) diz que a área da psicologia da personalidade é palco de uma batalha aguda entre abordagens metodológicas. Apresenta resultados de investigações detalhadas de ideais morais e autoestima. A bibliografia traz duas obras de L.I. Bozhovich: BOZHOVICH, Lídia Il'ichna. <i>La personalidad y su formación en la edad infantil</i> . Traducción: Concepción Foste Muñiz. Revisión técnica: Josefina López. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976. BOZHOVICH, Lídia Il'ichna. Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre”, en <i>Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades</i> . Editorial Pedagógica, Moscú, 1978.
GONZÁLEZ REY, Fernando. <i>Comunicación, personalidad y desarrollo</i> . Editorial Pueblo y educación. Playa, LA Habana, 1995. Disponível em: https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/Comunicacin_personalidad_y_desarrollo_1995.pdf	O livro <i>Comunicação, personalidade e desenvolvimento</i> (1995) trata, de forma inovadora, da educação coloquial como processo de aprendizagem em crianças, adolescentes e jovens. Seria a construção do conhecimento via diálogo nas relações afetivas, enfatizando particularidades da educação moral, sexual e vocacional, essenciais no desenvolvimento da personalidade. Porém, o nome de L.I. Bozhovich consta na bibliografia, mas não é citado no decorrer do livro. (BOZHOVICH, Lídia Il'ichna. <i>La personalidad y su formación en la edad infantil</i> . Traducción: Concepción Foste Muñiz. Revisión técnica: Josefina López. Habana: Pueblo y Educación, 1976. BOZHOVICH, Lídia Il'ichna. El problema del desarrollo de la esfera motivacional en el niño. In: BOZHOVICH, Lidia Il'ichna; BLAGONADEZHINA, Larisa Vasil'evna. <i>Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes</i> . Progreso: Moscú, 1977, p. 9-41. BOZHOVICH, Lídia Il'ichna. Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre”, en <i>Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades</i> . Editorial Pedagógica, Moscú, 1978.
GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. <i>La personalidad - Su educación y desarrollo</i> . Editorial Pueblo y Educación. Playa, Ciudad de La Habana, 1989. Disponível em: https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/La_personalidad_-_Su_educacin_y_desarrollo_1989.pdf	O livro <i>La personalidad — su educación y desarrollo</i> analisa a personalidade do homem, formações e mecanismos essenciais em três esferas fundamentais de expressão da personalidade: moral, orientação cognitiva e profissional e saúde, esferas intimamente ligadas que aparecem como fenômeno único no homem como sujeito do comportamento. L. I. Bozhovich é citada na bibliografia da obra, sendo três obras iguais ao do item anterior.
GONZÁLEZ REY, Fernando. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. <i>Artigos Psicol. Soc.</i> , v. 24, n. 2, ago. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200003 . Acesso em: 12 out. 2022.	O presente artigo discute algumas questões desconhecidas na Psicologia Ocidental em relação com a Psicologia Soviética, a qual se tem representado de forma dominante no Ocidente a partir de seu núcleo hegemônico de Moscou. Este artigo constrói uma nova interpretação em relação a alguns dos eixos relevantes da Psicologia Soviética que permaneceram ocultos sob o domínio da Teoria da Atividade, a qual norteou a Psicologia Soviética até meados dos anos setenta do século passado. Junto com essa análise histórica, são trazidos à luz alguns psicólogos soviéticos muito pouco conhecidos no Ocidente, cujas posições são discutidas em diálogo com algumas das posições mantidas por L. S. Vygotsky em diferentes momentos de sua obra. Dentre os autores que não estiveram no "mainstream" da Psicologia Soviética, não se pode deixar de mencionar a L. I. Bozhovich, aluna de Vygotsky, importante crítica de A. N. Leontiev e integrante do grupo de Jarkov, de quem logo se afasta para desenvolver as ideias de L. S. Vigotski no estudo da motivação e da personalidade, temas abandonados por um longo tempo pelos seguidores da Teoria da Atividade. Ela foi uma das figuras-chaves de psicologia em Moscou, razão pela qual não é tratada

	neste artigo, que intencionalmente se limitou aos núcleos da Psicologia Soviética fora de Moscou e que são menos conhecidos em Ocidente. O autor destaca que contrariamente a como é frequentemente representada, a Psicologia Soviética não pode se reduzir às figuras Vygotsky, Luria e Leontiev. Não é casual que o importante historiador russo Yarochevsky (1993) tenha acrescentado a "piaterka" (Bozhovich, Zaparochets, Levina, Morozova e Slavina) como núcleo muito significativo no grupo de L. S. Vigotski. Para ele, as relações e contradições no interior do grupo de Jarkov, que também existiram e que explicam muitas das diferenças posteriores entre esses autores, ainda devem ser estudadas em profundidade.
MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). <i>Ensino Desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos</i> . Livro 2. Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi (org.) Uberlândia: EDUFU, 2017. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 3) P. 165-196.	O livro <i>Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos</i> , organizado por Puentes e Longarezi (2017), consta um capítulo de autoria de Martinez que discorre sobre L. I. Bozhovich, sua vida e contexto e aspectos principais de sua obra.
MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. Boletim ISCAR Brasil. Ano 01. Edição 01. Universidade de Brasília - (UnB), 2016. Disponível em https://iscarbrasil.wordpress.com/2019/07/22/a-forca-de-lidia-i-bozhovich-na-producao-do-conhecimento-critico/	Trata-se de <i>website</i> produzido e organizado coletivamente onde constam informações sobre pesquisas, eventos e publicações afins à teoria sócio-histórico-cultural e da atividade. Na primeira edição do boletim ISCAR Brasil há o artigo "A força de Lídia I. Bozhovich na produção do conhecimento crítico", onde Martinez (2019) escreve sobre a vida e a obra da psicóloga soviética Lídia I. Bozhovich.

Fonte: Elaborado por Eliana Salge (2023).

- Trabalho de Mitjás Martínez (2017) ao escrever sobre a vida, pensamento e obra de Lídia I. Bozhovich - dados bibliográficos da autora com foco nos trabalhos traduzidos identificados e nas obras não traduzidas identificadas até aquela época/Língua Espanhola e Língua Inglesa. Obs.: não há tradução de obras de L.I. Bozhovich da Língua Russa para a Língua Portuguesa no período do levantamento dos dados, fato que ocorre, de forma geral, até a presente data. (QUADRO 3, a seguir).

QUADRO 3 – Levantamento das obras de Lídia I. Bozhovich e identificação das suas obras traduzidas e obras não traduzidas para a Língua Inglesa/Língua Espanhola

A) TRABALHOS TRADUZIDOS IDENTIFICADOS
BOZHOVICH, L. I. The Concept of the Cultural- Historical Development of Mind and Its Prospects. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.16, n.1, p.5-22, 1977.
BOZHOVICH, L.I. Developmental Phases of personality Formation in Childhood I. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p.35-54, July/ Aug. 2004a.
BOZHOVICH, L.I. Developmental Phases of personality Formation in Childhood II. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p.55-70, July/Aug. 2004b.
BOZHOVICH, L.I. Developmental Phases of personality Formation in Childhood III. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p.71-88, July/Aug. 2004c.
BOZHOVICH, L. I. Estudio psicológico de los niños en la Escuela-internado La Habana: Ed. Universitaria, 1966a.
BOZHOVICH, L. I. Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya (org.). Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p.44-76. Publicado originalmente en ruso en 1968.
BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación, 1981. Publicado originalmente en ruso en 1968.
BOZHOVICH, L. I. Psicología de la personalidad del niño escolar. La Habana: Ed. Universitaria, 1965.
BOZHOVICH, L. 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, Armonk, v.42, n.4, p.20-34, July/Aug. 2004d.
BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (Ed.). Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes. Moscú: Ed. Pedagógica, 1972.
B) OBRAS NÃO TRADUZIDAS IDENTIFICADAS
BOZHOVICH, L. I. Acerca dos problemas e métodos de estudo da personalidade do escolar. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHIN, A. L. (Ed.). Questões da psicologia da personalidade do escolar. Moscou: ACP da RSSFR, 1961.
BOZHOVICH, L. I. Alguns problemas da formação da personalidade do escolar e vias para seu estudo. Questões de Psicologia, [s.l.], n.5, 1956.
BOZHOVICH, L. I. Análise psicológica da utilização de regras nas vogais não acentuadas na raiz. Pedagogia Soviética, [s.l.], n.5-6, 1937.
BOZHOVICH, L. I. Análise psicológica do formalismo na assimilação dos conhecimentos escolares. Pedagogia Soviética, [s.l.], n.11, 1945.
BOZHOVICH, L. I. A atitude perante o estudo como problema psicológico. Notícias da ACP da RSSFR, Moscou, ed. 36, 1951a.
BOZHOVICH, L. I. Característica geral das crianças de idade escolar pequena. In: ENSAIOS de psicologia infantil. Moscou: ACP da RSSFR, 1950a.
BOZHOVICH, L. I. Desenvolvimento dos motivos nos escolares soviéticos. Notícias da ACP da RSSFR, Moscou, ed. 36, 1951b.
BOZHOVICH, L. I. Estabilidade da personalidade, processo e condições de sua formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA. Simpósio 35, 1966, Moscou. [Anais ...] Moscou: [s.n.], 1966b.
BOZHOVICH, L. I. Estudo da personalidade do escolar e os problemas da educação. In: A CIÊNCIA psicológica da URSS. Moscou: ACP da RSSFR, 1960, t.2.
BOZHOVICH, L. I. Estudo das características da personalidade e da esfera afetiva da criança. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE DE PSICÓLOGOS, 2, 1964. Conferencia... [S.l.: s.n.], 1964.
BOZHOVICH, L. I. Etapas da formação da personalidade na ontogênese. In: FELSCHTEIN, D. I. (Ed.). O problema da formação da personalidade. Moscou: Voropnesch, 1995 ^a , p.195.
BOZHOVICH, L. I. Interesses cognoscitivos e condições da sua formação na idade infantil. Notícias da ACP de la RSFSR, Moscou, 1955a.
BOZHOVICH, L. I. Leis que regem a formação da personalidade da criança em diferentes idades. 1966c. Tese (Doutorado em Ciências) – Moscou, 1966.
BOZHOVICH, L. I. Motivos de estudo nas crianças de idade escolar pequena. In: ENSAIOS de psicologia infantil. Moscou: ACP da RSSFR, 1950b.
BOZHOVICH, L. I. Particularidades da consciência de si nos adolescentes. Questões de Psicologia, [s.l.], n.1, 1955b.
BOZHOVICH, L. I. Questões da psicologia do escolar. Notícias de la ACP de la RSFSR, Moscou, ed. 36, 1951c.
BOZHOVICH, L. I. Questões psicológicas da preparação da criança para a aprendizagem escolar. In: Questões da psicologia da criança pré-escolar. Moscou: ACP da RSSFR, 1948.
BOZHOVICH, L. I. Sobre a concepção histórico-cultural de L. S. Vygotsky e sua significação para as pesquisas contemporâneas. In: FELSCHTEIN, D. I. (Ed.). O problema da formação da personalidade. Moscou: Voropnesch, 1995b, p.290-310.
BOZHOVICH, L. I. Sobre o desenvolvimento da esfera afetiva das necessidades do homem. In: PROBLEMAS da psicologia geral, pedagógica e das idades. Moscou: Pedagógica, 1978.
BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHIN, A. L. (Ed.). Questões da psicologia da personalidade do escolar. Moscou: ACP da RSSFR, 1961.
BOZHOVICH, L. I.; KONNIKOVA, T. E. Considerações sobre as particularidades da idade no trabalho com os pioneiros. Moscou: Editorial Jovenn Guardia, 1967.
BOZHOVICH, L. I.; MOROZOVA, N. G. Particularidades da memória do escolar pequeno. In: ENSAIOS de psicologia infantil. Moscou: ACP da RSSFR, 1950.
BOZHOVICH, L. I.; MOROZOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. Análise psicológico da importância da avaliação como motivo da atividade de estudo. Notícias da ACP da RSSFR, Moscou, ed. 36, 1951.

Fonte: Elaborado por Eliana Salge (2023), a partir de Mitjans Martínez (2017).

- Trabalho do estado da arte empreendido pela pesquisadora Ilma Oliveira (2022). Levantamento nas dissertações e teses dos trabalhos acadêmicos que abordam a Teoria
- Histórico-Cultural na região centro-oeste, com ênfase nas citações de autores em relação aos descritores desenvolvimentais. (TABELA 1, a seguir).

TABELA 1 – Total do número de citações de autores, nos trabalhos acadêmicos brasileiros, em relação aos Descritores Desenvolvimentais

IES / AUTOR	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
1 UFG	3682	317	1332	26	12	69	23	363	941	25	103	8	8
2 PUCGO	8240	427	1656	25	5	211	72	749	4737	7	82	14	35
3 UnB	4967	311	473	55	29	7711	3095	50	27	0	6	0	6
4 UFU	6381	474	2225	847	250	1434	203	1543	1789	477	340	57	467
5 UFMT	1486	65	274	3	0	52	10	32	4	0	1	0	0
6 Uniube	2030	226	879	23	1	49	1	215	727	69	188	46	60
7 UFMS	1279	131	643	26	1	197	15	7	43	0	12	0	0
8 UFGD	34	4	6	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
9 UCB	314	7	1	0	0	28	4	0	0	0	0	0	0
10 UEMS	97	6	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Autor	25293	1968	7542	1005	298	9755	3423	2959	8268	578	732	125	576
TOTAL GERAL = 62522 CITAÇÕES DE TODOS OS AUTORES													
Autor	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
Total	25293	1968	7542	1005	298	9755	3423	2959	8268	578	732	125	576
Total %	40,45%	3,14%	12,06%	1,60%	0,47%	15,60%	5,47%	4,73%	13,22%	0,92%	1,17%	0,19%	0,92%
Autor	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
Total %	40,45%	3,14%	12,06%	1,60%	0,47%	15,60%	5,47%	4,73%	13,22%	0,92%	1,17%	0,19%	0,92%

Fonte: Oliveira, 2022.

1. Levantamento das pesquisas realizadas na região centro-oeste – local que a UFU se situa, de acordo com a divisão geográfica da CAPES. IES pesquisadas: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica de Brasília (PUCDF Brasília). (TABELA 2, a seguir).

TABELA 2 – Total de número de autores por instituição

IES / AUTOR	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
1 UFG	3682	317	1332	26	12	69	23	363	941	25	103	8	8
2 PUCGO	8240	427	1656	25	5	211	72	749	4737	7	82	14	35
3 UnB	4967	311	473	55	29	7711	3095	50	27	0	6	0	6
4 UFU	6381	474	2225	847	250	1434	203	1543	1789	477	340	57	467
5 UFMT	1486	65	274	3	0	52	10	32	4	0	1	0	0
6 Uniube	2030	226	879	23	1	49	1	215	727	69	188	46	60
7 UFMS	1279	131	643	26	1	197	15	7	43	0	12	0	0
8 UFGD	34	4	6	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
9 UCB	314	7	1	0	0	28	4	0	0	0	0	0	0
10 UEMS	97	6	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Autor	25293	1968	7542	1005	298	9755	3423	2959	8268	578	732	125	576
TOTAL GERAL = 62522 CITAÇÕES DE TODOS OS AUTORES													
Autor	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
Total	25293	1968	7542	1005	298	9755	3423	2959	8268	578	732	125	576
Total %	40,45%	3,14%	12,06%	1,60%	0,47%	15,60%	5,47%	4,73%	13,22%	0,92%	1,17%	0,19%	0,92%
Autor	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
Total %	40,45%	3,14%	12,06%	1,60%	0,47%	15,60%	5,47%	4,73%	13,22%	0,92%	1,17%	0,19%	0,92%

Fonte: Oliveira, 2022.

Trabalho do estado da arte empreendido pela pesquisadora Cláudia Saramago Mendonça (2023). Levantamento nas dissertações e teses dos trabalhos acadêmicos que abordam a THC na região sudeste, com ênfase nas citações de autores em relação aos descritores desenvolvimentais. (TABELA 3, a seguir).

TABELA 3 – Recorrência de menções de nomes de autores por estado – Região Sudeste

Estado/Autor	São Paulo		Minas Gerais		Espírito Santo		Rio de Janeiro	
L. S. Vygotsky	45993	59,9%	7748	74,4%	3381	82,7%	2475	79,7%
A.R. Luria	4460	5,8%	260	2,5%	162	4,0%	60	1,9%
A.N. Leontiev	18394	24,0%	1654	15,9%	398	9,7%	458	14,7%
S.L. Rubinstein	920	1,2%	10	0,1%	8	0,2%	2	0,1%
L.I. Bozhovich	287	0,4%	3	0,0%	11	0,3%	3	0,1%
González Rey	1194	1,6%	432	4,1%	70	1,7%	3	0,1%
Mitjáns Martínez	112	0,1%	81	0,8%	20	0,5%	11	0,4%
D.B. Elkonin	2939	3,8%	61	0,6%	20	0,5%	13	0,4%
V.V. Davydov	1987	2,6%	139	1,3%	16	0,4%	15	0,5%
V.V. Repkin	166	0,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
P.Ya. Galperin	214	0,3%	17	0,2%	1	0,0%	42	1,4%
F.N. Talizina	97	0,1%	1	0,0%	0	0,0%	23	0,7%
L.V. Zankov	33	0,0%	5	0,0%	0	0,0%	1	0,0%
Total	76796		10411		4087		3106	
	94400							

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa/ Mendonça 2023.

Observa-se na Tabela 4 a exposição do número de menções de cada autor em específico e a porcentagem em relação ao número total dos autores.

TABELA 4 – Recorrência da citação de autores da THC na região sudeste

TEORIA	AUTORES	TOTAL DE AUTORES	MENÇÕES POR AUTORES	%
Psicologia	L. S. Vigotski	86.687	59.597	68,7
Cultural	A.N. Leontiev		20.904	24,1
Histórico-Cultural	A.R. Luria		4.942	5,7
	S. L. Rubinstein		940	1,1
	L. I. Bozhovich		304	0,4
	L. S. Vigotski		59.597	68,7

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa/ Mendonça 2023.

Pode-se reparar que, na Tabela 5, as categorias estão constituídas por autores que representam cada corrente teórica histórico-cultural, juntamente com o percentual referente ao número total da soma de todas as menções e um total por teoria, em uma visão ampla regional.

TABELA 5 – Enfoque histórico-cultural pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste

Teoria	Autores	Número de menções	Total de menções	%
Teoria da Atividade	<u>A.N.Leontiev</u>	20904	24071	86,8%
	<u>S.I.Rubinstein</u>	940		3,9%
	Total Teoria	21844		90,7%
Teoria da Personalidade	<u>L.I.Bozhovich</u>	304		1,3%
	Total Teoria	304		1,3%
Teoria da Subjetividade	González Rey	1699		7,1%
	<u>Mitjáns Martínez</u>	224		0,9%
	Total Teoria	1923		8,0%

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa/ Mendonça 2023.

- Pesquisa no Repositório da UFU relativa aos trabalhos acadêmicos acerca dos conceitos e ideias referenciadas por Lídia I. Bozhovich na compreensão da teoria da **personalidade**. Destacam-se as pesquisas de duas pesquisadoras que referenciam Lídia I. Bozhovich, pertencentes ao GEPEDI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. (QUADRO 4, a seguir).

QUADRO 4 – Pesquisas no âmbito do GEPEDI, tendo como principal referência o aporte teórico de Lídia I. Bozhovich

PESQUISA/PRODUÇÕES	RESUMO
<p>FERREIRA, Ione Mendes. <i>Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Didática Desenvolvimental</i>. 2017. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.</p> <p>FERREIRA, Ione M.; LONGAREZI, Andréa M. Contribuições de L. I. Bozhovich para a compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: um estudo introdutório. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) <i>Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi</i>. Livro 1, 2021 Disponível em: https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi.</p> <p>FERREIRA, Ione Mendes Silva. Formação didática de professoras da educação infantil com foco no</p>	<p>A investigação está orientada filosófica e epistemologicamente pelo MMHD, pela THC, pela Teoria Desenvolvimental (TD) e pela THC da Personalidade (THCP). Do ponto de vista metodológico a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma Intervenção Didático-formativa (IDF) que se constitui numa ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor/a. Duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia/GO participaram da fase de campo desta pesquisa que teve duração de dois semestre letivos (2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019). O objeto de estudo desta investigação é a relação entre formação didática de professores e o desenvolvimento da personalidade das crianças na Educação Infantil. O problema de pesquisa se circunscreve em saber o que e como movimenta o processo formativo das professoras partícipes da pesquisa para a constituição de uma <i>obutchénie</i> desenvolvedora da personalidade das crianças na Educação Infantil. Definiu-se como objetivo principal desse trabalho compreender e analisar o movimento formativo empreendido pelas professoras partícipes desta pesquisa para a organização de uma <i>obutchénie</i> desenvolvedora da personalidade na Educação Infantil. O método de exposição desse trabalho orientou-se por meio de Isolados, Episódios e Cenas nos quais foi possível identificar, por parte das professoras partícipes desta pesquisa, a vivência dessas unidades dialéticas que corroboram uma formação didática de orientação dialética e potencialmente desenvolvedora da personalidade das crianças desde a Educação Infantil. As análises confirmaram a Tese de que a formação de professores de Educação Infantil numa</p>

<p>desenvolvimento da personalidade desde a infância. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p>	<p>perspectiva desenvolvimental, que se dê pela vivência das unidades dialéticas conteúdo-forma, imitação criação e ruptura-desenvolvimento gera a possibilidade de um trabalho didático-pedagógico desenvolvidor da personalidade das crianças dessa etapa educativa e de suas professoras. Conclui-se que a docência e a formação didática desenvolvidora de professores precisam estar articuladas se de fato almejamos o desenvolvimento integral da personalidade de todos os sujeitos, crianças e professoras da Educação Infantil.</p>
<p>JESÚS, Sônia F. Formação continuada da gestão pedagógica: uma análise à luz das perspectivas da Teoria da Personalidade e da <i>Obutchénie</i> por Unidades [<i>relatório de Qualificação</i>]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.</p> <p>JESÚS, Sônia Ferreira de. Formação continuada de gestores pedagógicos com a <i>Obutchénie</i> por Unidades: análise na perspectiva de L. I. Bozhovich. 2022. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.</p> <p>Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37622</p>	<p>O estudo aborda a formação continuada desenvolvimental de gestores pedagógicos – supervisores (as) escolares, coordenadores (as) e vice-diretores (as) pedagógicos (as) –, sob a perspectiva da THC, com foco na constituição de suas esferas afetiva e de motivações. Após levantamento e conclusões de que a formação dos gestores pedagógicos apresenta lacunas no que concerne à aprendizagem integral e sistêmica, no sentido de abarcar as esferas afetiva e de motivações em atividades formativas, considerando a unidade afeto-cognição, foram estabelecidas as seguintes questões: como deve ser sistematizado um processo formativo com os gestores pedagógicos, de modo que ocorra o desenvolvimento integral e sistêmico desses profissionais, no vislumbrar de suas esferas afetiva e de motivações e ao considerar a abordagem bozhovichiana? É possível afirmar que o desenvolvimento enquanto sujeito e personalidade, ao se atentar às forças motoras que se autodesenvolvem, permite a eles os processos continuados com a equipe escolar, guiados por movimentos imitativos e criativos sob as mesmas condições? No âmbito do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), da THC e da Didática Desenvolvimental (DD) e com base nos pressupostos teóricos de L.I. Bozhovich, da TAE e da <i>Obutchénie</i> por Unidades, objetivou-se analisar o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações do gestor pedagógico em processo formativo continuado. Para tanto, sistematizou-se uma pesquisa-formação caracterizada por aspectos da intervenção didático-formativa e da pesquisa por coletivos, cuja demanda levou à atividade formativa com os profissionais de forma remota devido ao período pandêmico da <i>coronavirus disease (COVID-19)</i>, que se constituiu por atividades síncronas (Plataforma Moodle) e assíncronas (web conferência). Das análises suscitaram sínteses de que o processo formativo para gestores pedagógicos necessita seguir alguns princípios e utilizar unidades constituidoras, com vistas ao desenvolvimento sistêmico: a unidade formação-trabalho, que implica considerar as atividades formativas em conexão com as demandas laborais; e a unidade conteúdo-forma, revisitada sob o prisma de aspectos afetivos e volitivos. Por conseguinte, sublinhou-se que o desenvolvimento de necessidades afetivas e mediadas se constitui mediante o movimento dirigido por tais unidades; e de acordo com os princípios, indicou-se que as esferas afetiva e de motivações se autodesenvolvem em virtude das configurações delineadas pelos movimentos dos sujeitos nas atividades formativas. Nesse ínterim, emergiram sentimentos com variadas essências, bem como intenções foram formadas enquanto forças motoras da conduta, além de a posição ocupada pelos profissionais demonstrar as temáticas a serem tratadas no movimento formativo. Ademais, faz-se necessário desenvolver o olhar sistêmico dos formadores do formador sobre os processos, para compreender as práticas desenvolvidoras sistêmicas de formação e esse fator se reverberar em <i>práxis</i>.</p>

Fonte: Elaborado por Eliana Salge, de acordo com o resumo das teses investigadas (2023).

- Investigação de teses e dissertações na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tendo o descritor Lídia I. Bozhovich, considerando que se trata da instituição

em que a pesquisadora deste trabalho exerce as suas atividades profissionais. Encontrou-se apenas uma pesquisa realizada na modalidade mestrado em educação, que cita Lídia I. Bozhovich no contexto da Teoria Histórico-Cultural, mas não faz nenhuma referência aos aportes teóricos da autora. (QUADRO 5, a seguir).

QUADRO 5 – Pesquisas no âmbito da UFTM, tendo como principal referência o aporte teórico de Lídia I. Bozhovich

OBRA	RESUMO DA DISSERTAÇÃO
MODESTO, Ester. Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/969 Acesso em: 02/12/2022	Essa dissertação apresenta resultados de uma investigação tendo como arcabouço teórico a abordagem Histórico-Cultural. Essa abordagem está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Luria, Leontiev e Vygotsky. Enfatiza essa linha de pesquisa, que a compreensão dos sujeitos parte do princípio do qual o particular é considerado em sua totalidade social, e em fenômenos a partir de acontecimentos. Assim, abordam-se três linhas de análise: a Subjetividade; a Formação do Professor do Ensino Superior e a Teoria da Atividade. Em estudo bibliográfico foi possível levantar algumas indagações relacionadas ao trabalho docente, à formação de professores e a constituição de subjetividades. Junto a outros autores que dialogam com a perspectiva Histórico-Cultural, e seguindo o princípio dialético, esta investigação constitui em identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais. O trabalho realizado acrescenta conhecimento para um olhar diferenciado para a formação de professores universitários, principalmente àqueles que se tornam profissionais constituindo-se professor.

Fonte: Elaborado por Eliana Salge, de acordo com o resumo da dissertação investigada (2023).

Ester Modesto (2016, p. 63) somente cita que nos estudos da abordagem histórico-cultural, outros autores “[...] dedicaram suas pesquisas ao desenvolvimento da Teoria da Atividade, como: Galperin (Psicologia Infantil), Bozhovich (Psicologia da personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento humano), Zaporoyetz (Psicologia evolutiva), Levina (Psicologia da Educação), (GOLDEN, 2004)”. Porém, a sua pesquisa não referencia L. I. Bozhovich.

- Dissertação de mestrado publicada recentemente, em 2023, intitulada “O conceito de **personalidade** em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural”. Esta pesquisa teve como objetivo sistematizar teoricamente o conceito de **personalidade** em Lídia I. Bozhovich. (QUADRO 6, a seguir).

QUADRO 6 – Identificação de pesquisa sobre o conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich

REFERÊNCIA	RESUMO
Salina, André Perussi. “ O conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural”. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),	Esta pesquisa teve como objetivo sistematizar teoricamente o conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich. Segundo Salina, no Brasil o estudo da personalidade tem tido limites significativos,

Faculdade de Ciências, Bauru, 2023. 189 p.	especialmente determinados pela dificuldade de acessar integralmente os textos dos psicólogos soviéticos. Salina organizou as hipóteses da autora acerca dos períodos de formação da personalidade. Apresentou 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. Salina concluiu que o conceito de personalidade se refere a uma propriedade do ser humano que atingiu um certo nível de desenvolvimento psicológico. 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, Salina defende 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.
--	--

Fonte: Elaborado por Eliana Salge, de acordo com o resumo da dissertação investigada (2023).

A partir dos textos da autora, André Salina (2023) sistematizou o conceito de **personalidade** e o seu processo de desenvolvimento. O autor buscou obras de Lídia I. Bozhovich publicadas nas Língua Espanhola e Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS DOS APÊNDICES

- BATISTA, Jéssica Bispo. *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2019.
- FERREIRA, Ione Mendes. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Didática Desenvolvimental*. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- FERREIRA, Ione M.; LONGAREZI, Andréa M. Contribuições de L. I. Bozhovich para compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: um estudo introdutório. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Enfoque Histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021 Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>
- FERREIRA, Ione Mendes Silva. *Formação didática de professoras da educação infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

GOMES, Marília Daefiol Herrero. *Bozhovich, personalidade e a abordagem histórico-cultural: idealismo ou fidelidade à teoria L.S. Vigotskiana?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá / Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Maringá, PR. Desenvolvimento Social e da Personalidade, 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Las operaciones cognitivas de la personalidad: estado actual de su investigación en la psicología marxista. *Revista Cubana de Psicología*, v. 3, n. 3, 1986, p. 991-1003. Disponível em

http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_historico_Cultural/Las_operaciones_cognitivas.pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Motivación Profesional en Adolescentes y Jóvenes*, Editorial Pueblo y Educación, 1987.

Disponível em:

https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/Motivacin_Profesional_en_Adolescentes_y_Jovenes_-_1983.pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. La personalidad – Sueducación y desarrollo. *Editorial Pueblo y Educación. Playa, Ciudad de La Habana*, 1989. Disponível em:

https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/La_personalidad_-_Su_educacin_y_desarrollo_1989.pdf

GONZÁLEZ REY Fernando. *La Personalidad y su importancia en la Educación. Educación y Ciencia*, Enero – Junio, 25-29 Vol. 1, No. 3, 1991. Disponível em:

http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/La_personalidad_y_su_importancia.pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Motivación Profesional en Adolescentes y Jóvenes*, Editorial Pueblo y Educación, 1987. Disponível em:

https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/Motivacin_Profesional_en_Adolescentes_y_Jovenes_-_1983.pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Playa, La Habana*, 1995. Disponível em:

https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/restaurados/Comunicacin_personalidad_y_desarrollo_1995.pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Cinquenta anos após a personalidade de L. I. Bozhoviche sua formação na infância: resgatando seu legado e seu papel histórico*. *Mente, Cultura e Atividade*, 2019. Centro Universitário de Brasília, 2019.

GONZÁLEZ, J. R. *Desafíos para la docencia universitaria: Una propuesta desde el enfoque histórico-cultural*. Tlalnepantla: Editorial Leed, 2022.

JESÚS, Sônia Ferreira de. *Formação continuada da gestão pedagógica: uma análise à luz das perspectivas da Teoria da Personalidade e da Obutchénie por Unidades [relatório de Qualificação]*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

JESÚS, Sônia Ferreira de. *Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie por Unidades: análise na perspectiva de L. I. Bozhovich*. 2022. 325 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37622>

MENDONÇA, Cláudia A. Saramago. *O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região Sudeste do Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39052> Acesso em: 11 set. 2023.

MODESTO, Ester. *Docentes em serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. *Boletim ISCAR Brasil*. Ano 01. Edição 01. Universidade de Brasília - (UnB), 2016. Disponível em: <https://iscarbrasil.wordpress.com/2019/07/22/a-forca-de-lidia-i-bozhovich-na-producao-do-conhecimento-critico/>

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. L.I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro 2. Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi (orgs.) Uberlândia: EDUFU, 2017. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 3) P. 165-196.

OLIVEIRA, Ilma A. de Moraes. *O estado da arte da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8060> Acesso em: 09 de mai. 2023.

SALINA, André Perussi. O conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023. 189 p.

APÊNDICE B

Lista das obras de Lília I. Bozhovich, 1930–2024¹⁵³

A organização da presente lista seguiu sua composição por ano de publicação, em ordem crescente, agrupadas por décadas. As publicações identificadas foram localizadas a partir do WorldCat, de dados encontrados nas referências das obras da autora, de publicações sobre a autora e em especial, de dados disponíveis no Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação.¹⁵⁴

■ ANOS 1920–9

A PSICOLOGIA DA IMITAÇÃO INFANTIL. Um estudo experimental. Manuscrito. Bozhovich L. I.; Slavina L. S., Moscou, 1929. 95 m/p p.

■ ANOS 1930–9

A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA. Um ensaio popular. Bozhovich L. I. Manuscrito. Moscou, 1934, 74 m/p p.

A FALA E A ATIVIDADE INTELECTUAL PRÁTICA DA CRIANÇA. Um estudo experimental. Bozhovich L. I. Manuscrito. Moscou, 1935. 111 m/p pp.

A EXPERIÊNCIA MUNDANA DE UMA CRIANÇA E O CONHECIMENTO ESCOLAR. Notas científicas da KHNDIP. Vol. 2/ Bozhovich L. I. Editado por A. N. Leontiev. Kharkov, 1936. Sobre os direitos do manuscrito. C. 82 - 83. - C. 84 - 85.

ANÁLISE PSICOLÓGICA DO USO DA REGRA DAS VOGAIS NÃO TÔNICAS NA RAIZ. Bozhovich L. I. Pedagogia. Moscou, 1937. No. 5-6. S. 12.

DESENVOLVIMENTO MENTAL DA CRIANÇA E PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Bozhovich L. I.; Leontiev A. N. Jornal dos professores, Moscou, 1939, 11 dez. .

■ ANOS 1940–9

ENSINO DE ORTOGRAFIA E PSICOLOGIA. Ensino fundamental, Moscou, 1940. N8. C. 28 -31.

¹⁵³ Nesta compilação, organizada pela pesquisadora desta tese (sendo edições científicas, manuscritos, livros etc da autora) constam os títulos das obras que foram possíveis identificar; no entanto, é plausível que haja outras publicações na literatura relacionada ao trabalho de Lília I. Bozhovich.

¹⁵⁴ O Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação foi o primeiro na Rússia e o terceiro na instituição psicológica de pesquisa mundial. Foi fundado pelo professor da Universidade de Moscou Georgy Ivanovich Chelpanov. O Instituto começou seu trabalho em setembro de 1912, e a inauguração do mesmo ocorreu em abril de 1914. Fonte: Sobre o Instituto <https://www.pirao.ru/about/> Acesso em 20 mai. 2023.

O DOMÍNIO DE FORMAS CONCEITUAIS DE PENSAMENTO POR CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. Manuscrito. Moscou, 1940, 80 M/p.

O PAPEL DA PONTUAÇÃO NA COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO. Sessão científica do KHPI, 1941. Teses de relatórios. Bozhovich L. I. Kharkov, 1941, P. 39 - 40 (em ucraniano).

SOBRE A PSICOLOGIA DA ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO PELOS ALUNOS. Anais da Conferência Científica Republicana sobre Pedagogia e Psicologia. Bozhovich L. I.; Zinchenko P. I., Editado por G. S. Kostyuk. Moscou, 1941. C. 135 - 145 (em ucraniano).

ANÁLISE PSICOLÓGICA DO FORMALISMO NA ASSIMILAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES. Pedagogia Soviética. Bozhovich L. I. - Moscou, 1945, n.º 11.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA DAS GENERALIZAÇÕES NO ENSINO DE ORTOGRAFIA. Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1946. Nº 3.

ALGUMAS QUESTÕES PSICOLÓGICAS DO TRABALHO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MILITARES DE SUVOROV. Bozhovich L. I. Manuscrito. Moscou, 1947. 44 m/p.

QUESTÕES PSICOLÓGICAS DA PREPARAÇÃO DA CRIANÇA PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR. Bozhovich L. I. *In*: Questões da psicologia da criança pré-escolar. Moscou: ACP da RSSFR, 1948.

MOTIVOS DE ENSINO. Família e Escola. 1949. N 8, C. 7 - 8. Psicologia da educação da atitude consciente em relação ao aprendizado em crianças soviéticas. Sessão da APN RSFSR. Teses de relatórios nas carteiras de pedagogia, psicologia, educação artística e educação física. Bozhovich L. I., Moscou, 1949, C. 32 - 35.

QUESTÕES PSICOLÓGICAS DA PRONTIDÃO DA CRIANÇA PARA A ESCOLARIDADE. Na coleção: "Questões de psicologia da criança em idade pré-escolar". Bozhovich L. I. M.-L., Izd-vo APN RSFSR, Moscou, 1948.

■ ANOS 1950–9

CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. Ensaio de Psicologia Infantil (Idade Escolar). Bozhovich L. I., Moscou, 1950, C. 3 - 38.

MOTIVOS DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR PRIMÁRIA. Bozhovich L. I. Na coleção: "Ensaio sobre a Psicologia da Criança". Moscovo, Izd-vo APN RSFSR, Moscou, 1950.

CARACTERÍSTICAS DA MEMÓRIA DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR. Bozhovich L. I., Morozova N. G. Na coleção: "Ensaio sobre a psicologia das crianças". Moscovo, Izd-vo APN RSFSR, Moscou, 1950.

ENSAIOS SOBRE A PSICOLOGIA DAS CRIANÇAS. A. N. Leontiev e L.I. Bozovich, 1950, Russo. Editora: Professor da academia. Ciências da RSFSR, Moscou, 1950.

MOTIVOS DE ESTUDO EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR PRIMÁRIA. Bozhovich L. I. Moscou: ACP da RSSFR, 1950. Moscou, C. 162-183.

O PAPEL DA PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR PRIMÁRIA. Bozhovich L. I. Moscou, 1950, C. 184 - 190.

ENSAIOS SOBRE PSICOLOGIA INFANTIL (idade escolar primária). Ed. A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich. Moscou, 1950, 190 pp. O mesmo em tcheco (1953), romeno (1963), chinês (1953). (1963), chinês (1953).

ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM COMO UM PROBLEMA PSICOLÓGICO. Bozhovich L. I., Uizvestiya APN RSFSR. Moscou, 1951. Vyp. 36, C. 3 - 28.

ANÁLISE PSICOLÓGICA DO SIGNIFICADO DA NOTA COMO MOTIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S - Moscou, 1951. C. 105 – 130.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVOS DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR SOVIÉTICA. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Izvestiya Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR. Moscou, 1951. № 36.

ANÁLISE PSICOLÓGICA DA IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO COMO MOTIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO. DOS ESCOLARES. Notícias da ACP da RSFSR. Bozhovich L.I. Moscou, Ed. 36, 1951.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVOS DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
Bozhovich L. I., Morozova N.G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1951. No. 36. S. 34.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVOS DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR SOVIÉTICA. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Izvestiya Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR. Moscou, 1951. № 36.

ATITUDE EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM COMO UM PROBLEMA PSICOLÓGICO. Bozhovich L. I. "Izvestiya APN RSFSR", Moscou, 1951, número 36.

QUESTÕES DA PSICOLOGIA DO ESCOLAR. Bozhovich L. I. Moscou: Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1951.

FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DE UM ESTUDANTE SOVIÉTICO NO PROCESSO DE TRABALHO PIONEIRO. Bozhovich L. I.; T. E. Konnikova. Sov. Pedagogy, 1954, N 2, P. 11 – 26.

FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DE UM ESTUDANTE SOVIÉTICO NO PROCESSO DE TRABALHO PIONEIRO. Bozhovich L. I.; T. E. Konnikova. Sov. Pedagogy, 1954, N 2, P. 11 – 26.

CARACTERÍSTICAS DA AUTOCONSCIÊNCIA EM ADOLESCENTES. Bozhovich L. I.; T. E. Konnikova, Vopros. Psychologii, 1955, N 1, P. 98-107.

INTERESSES COGNITIVOS E FORMAS DE ESTUDÁ-LOS. Bozhovich L. I.

Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1955. Nº 73.

INTERESSES COGNITIVOS E CONDIÇÕES DE SUA FORMAÇÃO NA IDADE INFANTIL. Bozhovich L. I. Moscou: Ed. da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1955.

PSICOLOGIA DO ADOLESCENTE. Bozhovich L. I. Moscou: BSE. T. 35. 1955, C. 244.

CARACTERÍSTICAS DA AUTOCONSCIÊNCIA EM ADOLESCENTES. Bozhovich L. I., Smirnov A. A., Kolbanovsky V. N. Questões de psicologia. Moscou, 1955. No. 1. S. 98-107.

ALGUNS PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DE ESCOLARES E FORMAS DE ESTUDÁ-LOS. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1956. No. 5. S. 15-27.

IDADE DO ENSINO MÉDIO. UUSPsicologia. Livro-texto para institutos pedagógicos. Bozhovich L. I. Editado por A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, B. M. Teplov. Moscou, 1956, C. 547 - 560.

ALGUNS PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO ESCOLAR E FORMAS DE ESTUDÁ-LO. Bozhovich L. I. Vopros. Psicologia, 1956, N 5, C. 15 - 27.

INTERESSES COGNITIVOS E FORMAS DE ESTUDÁ-LOS. Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1957. No. 73. P. 3

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SOVIÉTICAS. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1957. No. 36. S. 45.

ALGUMAS QUESTÕES DO TRABALHO EDUCACIONAL EM INTERNATOS. Sov. Bozhovich L. I.; Slavina L. S. Pedagogika, 1957, N 9, 61 – 71.

CONHECIMENTOS E HÁBITOS NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO ESCOLAR. Bozhovich L. I. UUSPedagogia Soviética, 1958, N 5, C. 40 - 51.

DIREÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO TRABALHO PIONEIRO. Bozhovich L. I., Konnikova T.E. Pedagogia soviética. Moscou, 1959. No. 9. S. 112.

SOBRE OS MALEFÍCIOS DO CASTIGO FÍSICO. Falemos dos nossos filhos. Bozhovich L. I. Editado por E. I. Volkova. Moscou, 1959. - C. 169-175.

■ ANOS 1960–9

ATITUDE PARA O APRENDIZADO COMO UM PROBLEMA PSICOLÓGICO
Bozhovich L. I. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR . Moscou, 1960. No. 36. S. 18.

ESTUDO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR E PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO. Bozhovich L. I. " Ciência Psicológica na URSS", vol. II. Moscovo, Izd-vo APN RSFSR, Moscou, 1960.

PERSONALIDADE - DICIONÁRIO PEDAGÓGICO. Bozhovich L. I. - T. 1. Moscou, 1960. - C. 631 - 632.

ESTUDO PSICOLÓGICO DE UMA CRIANÇA E SUA ABORDAGEM INDIVIDUAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO. Estudo psicológico de crianças em um internato. Bozhovich L. I. - Moscou, 1960, C. 7 - 23.

ESTUDO PSICOLÓGICO DE CRIANÇAS EM UM COLÉGIO INTERNO. Bozhovich L. I. Moscou, 1960, 20 pp. (ed.).

USO DE CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS COMO MEIO DE CONSTRUIR CONHECIMENTO SOBRE OS ALUNOS. Bozhovich L. I., Moscou, 1960, C. 24 - 51.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLARES

Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR). Moscou, 1961. No. Z. S. 13.

SOBRE ALGUNS PROBLEMAS E MÉTODOS DE ESTUDO DA PERSONALIDADE DE UM ESTUDANTE. Bozhovich L. I. Na coleção: "Questões de Psicologia da Personalidade do Escolar". Moscou, Izd-vo APN RSFSR, 1961.

QUESTÕES DE PSICOLOGIA DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. ". L. I. Bozhovich. Notícias da APN da RSFSR, 1961, edição. 36. Questões da psicologia do escolar. APN RSFSR, Moscou, 1961, nº. 36.

QUESTÕES DE PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR. Editado por L. I. Bozhovich e L.V. Blagonadezhina. Editora da Academia de Professores. Ciências da RSFSR. Moscou, 1961.

SOBRE ALGUNS PROBLEMAS E MÉTODOS DE ESTUDO DA PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE DE UM ESCOLAR – "Questões da psicologia da personalidade do aluno". L. I. Bozhovich, Moscou, 1961.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O ENSINO PSICANALÍTICO DE FREUD. Manuscrito, 1961. 40 m/p pp.

QUESTÕES DE PSICOLOGIA DO ALUNO - Izvestiya APN RSFSR, 1961. Bozhovich L. I. - Vyp. 36, 223 c. (ed.).

QUESTÕES DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DE UM ESCOLAR À LUZ DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1963. No. 6. S. 12.

ESTUDO DAS QUALIDADES DA PERSONALIDADE E DA ESFERA AFETIVA DA CRIANÇA. Teses de relatórios no 2º Congresso da Sociedade de Psicólogos. Vyp. 6. Moscou, 1963, C. 104- 113.

CARACTERÍSTICAS DA AUTOCONSCIÊNCIA EM ADOLESCENTES. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1965. Nº 1.

PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE DO MENINO ESCOLAR. Bozhovich, L. I. Havana: Ed. Universitária, 1965.

ESTABILIDADE DA PERSONALIDADE, PROCESSO E CONDIÇÕES DE SUA FORMAÇÃO. Bozhovich L. I. "XVIII Congresso Internacional de Psicologia". Simpósio 35. Moscou, 1966.

PADRÕES DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL RELACIONADOS À IDADE: dis. Dr. Psicol. Ciências / Bozhovich, L. I. Moscou, 1966.

ESTUDO PSICOLÓGICO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA INTERNA DA LA HAVANA. Bozhovich, L. I. Ed. Universitária, 1966.

CASOS DE RELACIONAMENTO INCORRETO DA CRIANÇA COM O COLETIVO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1967. No. 1. S. 130.

FORMANDO A PERSONALIDADE NO COLETIVO. Bozhovich L. I., Blagonadezhina L. V. Questões de psicologia. Moscou, 1967. No. 3. S. 12.

PSICOLOGIA SOVIÉTICA DA EDUCAÇÃO HÁ 50 ANOS. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Questões de psicologia. Moscou, 1967. No. 5. S. 51.

COMO CONSTRUIR UMA PERSONALIDADE. Jovem Comunista. Bozhovich L. I.; Chudnovsky. Moscou, 1967, N 4. C. 82 – 86.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PARTICULARIDADES DA IDADE NO TRABALHO COM OS PIONEIROS. Bozhovich, L. I.; Konnikova, T. E. Moscou: Editorial Jovem Guardiã, 1967.

AS ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. BOZHOVICH, L. I. In: Iliasov, I. I.; Liaudis, V. Ya (org.). Antologia da Psicologia Pedagógica e das Edades. La Havana: Pueblo y Educación, 1986, p.44-76. Publicado originalmente em russo em 1968.

A PERSONALIDADE E SUA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Bozhovich, L. I. La Habana: Pueblo y Educación, 1981. Publicado originalmente em russo em 1968.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1968. No. 4. S. 23.

SOBRE O CONCEITO CULTURAL E HISTÓRICO DE VYGOTSKY L. S. E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA A PESQUISA MODERNA EM PSICOLOGIA PESSOAL. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1968. No. 5. S. 108.

PERSONALIDADE E SUA FORMAÇÃO NA INFÂNCIA. Bozhovich L. I. Editora: Educação. Moscou, 1968.

ABORDAGEM DA IDADE NO TRABALHO DE UMA ORGANIZAÇÃO PIONEIRA. L. I. Bozhovic, T. E. Konnikova. Iluminismo. Moscou, 1969.

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA ESFERA MOTIVACIONAL DO ADOLESCENTE. Materiais para o XIX Congresso Internacional de Psicologia. - Bozhovich L. I.; Neimark M. S. - Moscou, 1969. C. 15-16.

■ ANOS 1970–9

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS
Bozhovich L. I., Konnikova T. E. Questões de psicologia. Moscou, 1971. No. 1. S. 81.

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS COMO SUJEITO DA PSICOLOGIA TCKCI
Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1972. No. 1. S. 130134.

ESTUDANDO A MOTIVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Bozhovich L.I. Boletim da Universidade Regional do Estado de Moscou. Série: Pedagogia. Moscou, 1972.

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS" COMO SUJEITO DE PSICOLOGIA
Bozhovich L.I., Neimark M.S. Questões de psicologia. Moscou, 1972. Nº 1.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DA PERSONALIDADE DE UM ALUNO DO ÚLTIMO ANO DO ENSINO MÉDIO. Komsomol at school. Experiência, problemas, metodologia. Moscou, 1972, C. 201 - 216.

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS COMO TEMA DA PSICOLOGIA. Bozhovich L.I.; Neimark M. S. - Vopros. of Psychology. 1972, N 1. P. 130- 134.

ESTUDANDO A MOTIVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Coletânea de artigos/Estudo da motivação comportamental em crianças e adolescentes. Estado da Coleção. Autores: L. I. Bozhovich (editor), L. V. Blagonadezhina. Academia de Ciências Pedagógicas da URSS / Livro impresso, russo. Editora: Pedagogika, Moscou, 1972.

·
O PROBLEMA DO DESENVOLVIMENTO DA ESFERA MOTIVACIONAL DA CRIANÇA. L. I. Bozhovic. No conteúdo "leitor de psicologia" parte II - idade e psicologia pedagógica psicologia de aprendizagem e formação. Moscou, 1972.

A EDUCAÇÃO COMO FINALIDADE DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1974. No. 1. S. 33.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1974. No. 1. S. 28.

PROPÓSITO E INTENÇÃO E SUA FORÇA MOTIVACIONAL. Problemas de formação de necessidades sociogênicas. Materiais da I Conferência Sindical. Bozhovich L. I. T. V. Yendovitskaya, L. S. Slavina. Tbilisi, 1974, P. 14 – 17.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1975. No. 1. S. 23.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1975. No. 3. S. 62.

REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1975. No. 6. S. 45.

ALGUNS PRÉ-REQUISITOS PSICOLÓGICOS DO TRABALHO EDUCATIVO NA ESCOLA. Bozhovich L. I., Konnikova T.E. pedagogia soviética. Moscou, 1975. No. 11. P. 10.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L. I., Konnikova T. E. Questões de psicologia. Moscou, 1975. No. 1. S. 80.

CASOS DE RELACIONAMENTO INCORRETO DA CRIANÇA COM O COLETIVO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Questões de psicologia. Moscou, 1976. Nº 1.

ESTUDO EXPERIMENTAL DE COMPORTAMENTO ALEATÓRIO. Bozhovich L. I., Endovitskaya T. V., Slavina L. S. Questões de psicologia. Moscou, 1976. Nº 4.

REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de Filosofia. 1 Moscou, 1976. No. 6. S. 45.

ESTUDO EXPERIMENTAL DE COMPORTAMENTO ALEATÓRIO [TEXTO]

Bozhovich L. I., Slavina L. N., Endovitskaya G. V. Questões de psicologia. Moscou, 1976. No. 4. S. 54

ESTUDO EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO. Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovitskaya T. V. Questões de psicologia. Moscou, 1976. No. 4. S. 68.

O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CULTURAL DA PSIQUE E SUAS PERSPECTIVAS. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1977. No. 2. S. 29.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS
Bozhovich L. I., Konnikova T. E. Questões de psicologia. Moscou, 1977. No. 1. S. 80.

DESENVOLVIMENTO DA ESFERA DAS NECESSIDADES AFETIVAS DO HOMEM. Problemas de psicologia geral, etária e pedagógica. Bozhovich L. I. - Moscou, 1978.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1978. Nº 4.

ESTÁGIOS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NO TEXTO DA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de Filosofia. Moscou, 1978. No. 4. S. 30.

PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. BOZHOVICH L. I., Moscou, 1979.

ESTÁGIOS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1979. No. 3. S. 50.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1979. No. 4. S. 23.

DESENVOLVIMENTO MENTAL DO ALUNO E SUA EDUCAÇÃO. L. I. Bozhovich e L. S. Slavina. Livro impresso. Moscou, 1979. Editora: Russo. Moscou, 1979.

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DO ALUNO ESCOLAR E SUA EDUCAÇÃO. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Pedagogia e psicologia. Moscou, 1979. No. 12. S. 18.

DESENVOLVIMENTO MENTAL DO ESCOLAR E SUA EDUCAÇÃO. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Problemas da educação pedagógica moderna. Moscou, 1979. No. 12. p. 42.

DESENVOLVIMENTO MENTAL DO ESCOLAR E SUA EDUCAÇÃO. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Vestnik MGPU. Série: Pedagogia e psicologia. Moscou, 1979. No. 12. p. 96.

■ ANOS 1980–9

SOBRE O CONCEITO CULTURAL E HISTÓRICO DE L.S. VYGOTSKY E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA A PESQUISA MODERNA EM PSICOLOGIA PESSOAL. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1980. No. 2. S. 108.

A PSICOLOGIA DO ALUNO COM ATRASO MENTAL. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. 1980. No. 1. S. 165.

O QUE É VONTADE? Bozhovich L. I. Família e escola. Moscou, 1981. No. 1. S. 3; 32; 35; 43; 48; No. 4. S. 23.

CONTROLE CONSCIENTEMENTE SEU COMPORTAMENTO. Bozhovich L. I. Família e escola. Moscou, 1981. Nº 3.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVOS EM ESCOLARES MODERNOS. Bozhovich L. I., Morozova I. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Moscou, 1981. No. 36. S. 138.

VONTADE - DICIONÁRIO PSICOLÓGICO. Bozhovich L. I. - Editado por V. V. Davydov, A. V. Zaporozhets, B. F. Lomov, 1983. V. Davydov, A. V. Zaporozhets, B. F. Lomov. Moscou, 1983, C. 53 - 54.

REQUISITOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS PARA UMA LIÇÃO MODERNA Bozhovich L. I., Yakimanskaya I. Pedagogia soviética. Moscou, 1984. No. 9. S. 31.

SOBRE O CONCEITO CULTURAL E HISTÓRICO DE L. S. VYGOTSKY E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA A PESQUISA MODERNA EM PSICOLOGIA PESSOAL. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1988. Nº 5.No. 5. S. 15.

■ ANOS 1990–9

DESENVOLVIMENTO DOS MOTIVOS DE APRENDIZAGEM DOS ESCOLARES. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Jornal psicológico. Moscou, 1990. Nº 36. P. 3.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1994. No. 4. S. 23.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. In: FELSCHTEIN, D. I. (Ed.). O problema da formação da personalidade. Bozhovich L. I. Moscou: Voropnesch, 1995, p.195.

SOBRE A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VYGOTSKY E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA AS PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS. Bozhovich L. I. In: Felshtein, D. I. (Ed.). O problema da formação da personalidade. Moscou: Voropnesch, 1995b, p.290-310.

PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. BOZHOVICH L. I., 1995.

CARACTERÍSTICAS DA AUTOCONSCIÊNCIA DOS ADOLESCENTES. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1995. No. 1. S. 12; S. 98.

PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. FAVORITO PSICOL. FUNCIONA. Bozhovich L. I. Jornal russo de gastroenterologia, hepatologia, coloproctologia. Moscou, 1995.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L.I., Konnikova G.E. Questões de psicologia. Moscou, 1995. No. 3. S. 78.

ESTUDO EXPERIMENTAL DE COMPORTAMENTO ALEATÓRIO. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 1996. No. 4. S. 16.

A PERSONALIDADE E A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE. Bozhovich L.I. Ciência e educação psicológica. Moscou, 1997. No. 1. S. 5; No. 1. S. 7.

DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM ORIENTADO PARA A PRÁTICA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS. Bozhovich L. I. Pedagogia. Moscou, 1997. No. 2. S. 14.

PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE: trabalhos psicológicos selecionados. L. I. Bozhoviche; editado por D. I. Feldstein, L. I. Bozhoviche D. I. Fel'dshtein. Editora: Instituto de Psicologia Prática; NPO "MODEK", Moscou, Voronezh, 1997.

ALGUNS ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA PRONTIDÃO ESCOLAR. Bozhovich L. I. Psicologia Soviética, 16 (1), 23-34. Moscou, 1997.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 1998. No. 4. S. 46.

DESENVOLVIMENTO MENTAL DO ESCOLAR E SUA EDUCAÇÃO. Moscou, Knowledge, 1987. Bolotova A. K. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Professor do século XXI. Moscou, 1998. No. 2. S. 7.

CADERNOS. Bozhovich L. I. Psicóloga escolar. Moscou, 1999. Nº 8. P. 3.

■ ANOS 2000-9

PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE. Ananiev B.G., Bozhovich L. I., Vygotsky L. S., Leontiev A. N., Myasishchev V. N., Rubinstein S. L., Uznadze D. N., Abulkhanova K. A., Antsyferova L. I., Asmolov A. G., Bratus B. S., Petrovsky V.A., Slobodchikov V. I., Orlov A. B. Moscou, 2001. Volume 2 Psicologia doméstica (3ª edição).

PROBLEMAS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE. BOZHOVICH L. I. Problemas de formação da personalidade: selecionados. Psicol. tr. /Ed. DI. Feldstein; Ros. acad. educação, Moscou. Psicossocial in-t. - M.: MPSI; Voronezh: Moscou, 2001- 349 P. - (Psicólogos da Pátria: selecionado psicol. tr.: Em 70 volumes). Bibliografia: pág. 342-348.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2001. No. 62-92.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Psicologia do desenvolvimento. Moscou, 2001, página 512.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L.I., Konnikova T. E. Questões de psicologia. Moscou, 2002. No. 7. P. 9.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA INFÂNCIA I. Bozhovich L. I. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p. 35-54, julho/agosto de 2004a.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA INFÂNCIA II. Bozhovich L. I. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p.55-70, julho/agosto. 2004b.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA INFÂNCIA III. Bozhovich L. I. - Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p.71-88, julho/agosto. 2004c.

A TEORIA HISTÓRICA E CULTURAL DE VIGOTSKI E SEU SIGNIFICADO PARA OS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DA PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE. Bozhovich L. I. - Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v.42, n.4, p.20-34, julho/agosto. 2004.

FALA E ATIVIDADE INTELLECTUAL PRÁTICA DE UMA CRIANÇA (ESTUDO EXPERIMENTAL E TEÓRICO) (Parte 4). Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. No. 3. S. 101-113.

FALA E ATIVIDADE INTELLECTUAL PRÁTICA DE UMA CRIANÇA (ESTUDO EXPERIMENTAL E TEÓRICO) (Parte 2, 3). Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. No. 2. S. 121-135.

ESTUDO EXPERIMENTAL DE COMPORTAMENTO ALEATÓRIO
Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovitskaya T. V. Questões de psicologia. 2006. No. 4. S. 12.

FALA E ATIVIDADE INTELLECTUAL PRÁTICA DE UMA CRIANÇA (ESTUDO EXPERIMENTAL E TEÓRICO) (Parte 2, 3). Bozhovich L.I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. No. 2. S. 121-135.

ESTUDO EXPERIMENTAL DE COMPORTAMENTO ALEATÓRIO. Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovitskaya T.V. Questões de psicologia. Moscou, 2006. No. 4. S. 12.

FALA E ATIVIDADE INTELLECTUAL PRÁTICA DE UMA CRIANÇA (ESTUDO EXPERIMENTAL E TEÓRICO) (Parte 4). Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2006. No. 3.

REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 2007. No. 6. P. 45.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SOVIÉTICAS. Bozhovich L. I., Morozova N.G., Slavina L. S. Informação Aplicada Aspectos da Medicina. Moscou, 2007. Nº 36. Pág. 41.

PSICOLOGIA DA IMITAÇÃO INFANTIL (PESQUISA PSICOLÓGICA EXPERIMENTAL)
Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2007. No. 2. S. 101-106.(Parte 1)

PSICOLOGIA DA IMITAÇÃO INFANTIL (PESQUISA PSICOLÓGICA EXPERIMENTAL)
(Parte 2). Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2007. No. 3. S. 112-121.

PSICOLOGIA DA IMITAÇÃO INFANTIL (PESQUISA EXPERIMENTALMENTE PSICOLÓGICA). PARTE 3. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2007. No. 4. S. 113-120.

PSICOLOGIA DA IMITAÇÃO INFANTIL (PESQUISA PSICOLÓGICA EXPERIMENTAL).
PARTE 4. Bozhovich L. I., Slavina L. S. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2008, nº. 1. S. 101-107.

ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM COMO UM PROBLEMA PSICOLÓGICO. Bozhovich L. I. Psicologia na universidade. Moscou, 2008. No. 5. P. 6.

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SOVIÉTICAS. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Psicologia na universidade. Moscou, 2008. Nº 5.

SOBRE O CONCEITO CULTURAL E HISTÓRICO DE L. S. VIGOTSKI E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA A PESQUISA MODERNA EM PSICOLOGIA PESSOAL. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2008. Nº 5.

ANÁLISE PSICOLÓGICA DO VALOR DA NOTA COMO MOTIVAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DOS ESCOLARES. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Psicologia na Universidade. 2008. No. 5. P. 121.

CONSIDERAÇÕES AO PROBLEMA DO DESENVOLVIMENTO DA VONTADE. PERSONALIDADE VERSÁTIL. CONFORMISMO. Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2008. No. 4. S. 109-116.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2008. S. 104.

CONFORMISMO. Bozhovich L. I. Psicologia histórico-cultural. Moscou, 2008. No. 4. S. 114-116.

CARACTERÍSTICAS DA AUTOCONSCIÊNCIA EM ADOLESCENTES. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2008. No. 1. S. 98.

SOBRE ALGUNS PROBLEMAS E MÉTODOS DE ESTUDAR A PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE DO ALUNO. BOZHOVICH, L. I. In: O Mundo da Psicologia. Questões de psicologia da personalidade do aluno, Moscou, 2008.

ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM COMO UM PROBLEMA PSICOLÓGICO. Bozhovich L. I. Psicologia na Universidade. Moscou, 2008. No. 5.

PERSONALIDADE E SUA FORMAÇÃO NA INFÂNCIA. BOZHOVICH L. I.

Personalidade e sua formação na infância. Biblioteca Eletrônica GNPBU. São Petersburgo. Peter, 398 p. — (Mestrado em Psicologia). Moscou, 2008.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DE ESCOLARES. Bozhovich L. I., Konnikova T. E. Questões de psicologia. Moscou, 2009. No. 1. P. 80.

■ ANOS 2010–24

DESENVOLVIMENTO DE MOTIVAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLARES SOVIÉTICOS. Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. Anais da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, Moscou, 2011, p. 189.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2011, p. 95.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2011. No. 4. P. 47.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2011. No. 4. P. 47.

SOBRE A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Bozhovich L.I. Boletim de psicologia prática da educação. Moscou, 2012. V. 33. No. 4. S. 65.

SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR. Bozhovich L.I. Boletim de psicologia prática da educação. Moscou, 2012.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L. I. Questões de psicologia. Moscou, 2012. No. 2. P. 44.

ETAPAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 2014. No. 4. P. 67.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Bozhovich L.I., Konnikova E.O. Questões de psicologia. Moscou, 2015. No. 1. P. 80.

REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE. Bozhovich L.I. Questões de psicologia. Moscou, 2016. Nº 6.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO. Bozhovich L.I., Konnikova F.E. Questões de psicologia. Moscou, 2016. No. 1. P. 80.

ESTUDO EXPERIMENTAL DE COMPORTAMENTO ALEATÓRIO/L. S. VYGOTSKY. Vygotsky L.S., Bozhovich L. I., Slavina L. S., Endovitskaya T. V. Questões de psicologia. Moscou, 2016. No. 4. P. 55.

APÊNDICE C

Busca pelos descritores nas obras de Lídia I. Bozhovich

Referência¹⁵⁵:1. **Obutchénie (обучение)** - Aprendizagem desenvolvimental

Descritor/Língua Russa: обучение	
Descritor/Língua Portuguesa: aprendizagem	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

2. **Utchinie (Учение)** - Aprendizagem individual

Descritor/Língua Russa: Учение	
Descritor/Língua Portuguesa: ensino	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

3. **Ucheniyem (учением)** – Ensino

Descritor/Língua Russa: учением
Descritor/Língua Portuguesa: ensino

¹⁵⁵Essa análise foi feita em todas as obras selecionadas para a presente pesquisa, totalizando mais de 1.000 páginas de coleta de dados relativos à busca pelos descritores nas referidas obras.

Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

4. Instrutor (инструктор) – instrutor

Descritor/Língua Russa: инструктор	
Descritor/Língua Portuguesa: instrutor	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

5. Prepodavanie (преподавание) - educação

Descritor/Língua Russa: Преподавание	
Descritor/Língua Portuguesa: ensino, ensinar	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

6. Utchitel (учитель) - professor

Descritor/Língua Russa: учитель	
Descritor/Língua Portuguesa: professor	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora) (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA

ORIGINAL RUSSO	TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

7. Utchenik (ученик) - aluno

Descritor/Língua Russa: ученик	
Descritor/Língua Portuguesa: aluno	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

8. Vospitanie (воспитание) educação

Descritor/Língua Russa: воспитание	
Descritor/Língua Portuguesa:	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

9. Obrazovaniye (образование) - educação

Descritor/Língua Russa: образование	
Descritor/Língua Portuguesa: educação	
Número de vezes que o descritor é citado na obra:	
Transcrição do texto na Língua Russa. (p.)	Tradução do texto para a Língua Portuguesa (tradução feita pela pesquisadora). (p.)
PARA REGISTRO DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO	PARA REGISTRO, EM PORTUGUÊS, DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA DO EXCERTO ORIGINAL RUSSO

Fonte: Dados da pesquisadora

APÊNDICE D

Dados das obras pesquisadas na primeira etapa da análise de dados• **OBRA 1**

Referência: BOZHOVICH, L. I. Sobre alguns problemas e métodos de estudo da psicologia da **personalidade** de um escolar. In.: BOZHOVICH, Lídia I. *Questões da psicologia da personalidade do aluno*. Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Editado por L.I. Bozhovich e L.V. Blagonadezhina. Publicado por decisão do Conselho Acadêmico do Instituto de Psicologia da APS da RSFSR. Moscou, 1961. Disponível em: <http://www.persev.ru/book/li-bozhovich-o-nekotoryh-problemah-i-metodah-izucheniya-psihologii-lichnosti-shkolnika> Acesso em 15/09/2022.

Сборник рассчитан на психологов, учителей, а также может представить интерес для родителей.

CONTEÚDO

L.I. Bozhovich. Sobre alguns problemas e métodos de estudo da psicologia da personalidade de um rapaz de escola

T.V. Dragunova. Atitudes dos alunos em relação ao trabalho escolar

L.S. Slavina. Sobre as Características Psicológicas do Trabalho das Crianças em Escola na Família

L.Y. Dukat. Sobre algumas Peculiaridades e Funções dos Ideais na Idade da Escola

T.V. Dragunova. Sobre algumas peculiaridades psicológicas de um adolescente.

A T.V. Dragunova. Análise psicológica da avaliação dos actos de um adolescente

E.S. Mahlach. Características psicológicas do jogo de histórias em idade escolar

M.S. Neimark. Análise Psicológica das Reacções Emocionais das Crianças em Escolaridade às Dificuldades no Trabalho

S. G. Yakobson. Um Estudo sobre a Organização de Crianças em Escolas no Trabalho Acadêmico

N.F. Prokina. Condições para moldar o comportamento organizado das crianças em idade escolar quando seguem o regime no internato

L.S. Slavina. O papel do motivo e modos de comportamento no desempenho de tarefas sociais pelos alunos

Obs.: Apesar da obra ser organizada por Lídia I. Bozhovic, foi feita a análise apenas do primeiro capítulo do livro, que é de autoria da autora referenciada nesta tese.

T. V. Dragunova, L. S. Slavina, L.Y. Dukat, E. S. Mahlach, M. S. Neimark, S. G. Yakobson, N.F. Prokina.

• **OBRA 2**

Referência: BOZHOVICH L. I. *Personalidade e sua formação na infância*. ACADEMIA DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA URSS. Pesquisa psicológica. EDITORA "PROVESCHENIE". Moscou, 1968. Publicado por recomendação do Conselho Acadêmico Instituto de Psicologia e Editorial, 1968.

PESQUISA TEÓRICA DA OBRA: Л. И. Божович ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ Психологическое исследование - L. I. Bozhovich. Personalidade e sua formação na infância. Pesquisa psicológica.

ANÁLISE 1

Arquivo: 1968. Personalidade e sua formação na infância

Л. И. Божович ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ
Психологическое исследование - L. I. Bozhovich. Personalidade e sua formação na infância.
Pesquisa psicológica.

Referência: BOZHOVICH L. I. Personalidade e sua formação na infância. Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Pesquisa psicológica. Editora Proveschenie: Moscou, 1968. Publicado por recomendação do Conselho Acadêmico Instituto de Psicologia e Editorial, 1968.

ANÁLISE 2

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ. Personalidade e sua formação na infância. Edição 2008. Disponível em http://elib.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/go,6;fs,0/ Acesso em 03/06/2022.
http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Dbozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008 Acesso em 06/06/2022.

Referência: BOZHOVICH L. I. Problemas de formação da personalidade. In: Personalidade e sua formação na infância. - São Petersburgo. [e outros]: Peter, 2008. (Mestrado em Psicologia). 2008, p.322-386. Link:

http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Dbozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie

Acesso em 20/05/2023.

QUADRO 1 – Comparação entre a publicação de 1968 e 2008

1968	2008
<p>Prefácio PARTE I. ESTUDOS PSICOLÓGICOS DA PERSONALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA Capítulo 1: Problemas atuais da educação e o lugar da psicologia na sua resolução</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Importância da investigação psicológica para a pedagogia 2. O papel da psicologia na definição dos objetivos da educação 3. O papel da psicologia no desenvolvimento dos métodos educativos 4. Papel da psicologia na determinação do sistema de influências educativas 5. O papel da psicologia na contabilização dos resultados das influências educativas 	<p>Prefácio do autor Parte I. A personalidade e sua formação na infância Seção I. Estudos psicológicos da personalidade e seu significado para a pedagogia Capítulo 1. Problemas atuais da educação e o lugar da psicologia em sua solução</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. O valor da pesquisa psicológica para a pedagogia 1.2. O papel da psicologia na especificação dos objetivos da educação 1.3. O papel da psicologia no desenvolvimento de métodos de educação 1.4. O papel da psicologia na determinação do sistema de influências educacionais 1.5. O papel da psicologia em levar em conta os resultados das influências educacionais
<p>Capítulo 2: A luta por uma psicologia específica e o estudo holístico da personalidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O aparecimento da psicologia da educação e a sua crise 2. Abordagem do estudo da personalidade em geral e da psicologia individual 3. A psicologia como "ciência do espírito" e a sua abordagem ao estudo da personalidade 4. A abordagem de Freud à psicologia da personalidade 	<p>Capítulo 2 _</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A emergência da psicologia educacional e sua crise 2.2. Abordagem ao estudo da personalidade em psicologia geral e individual 2.3. A psicologia como "ciência do espírito" e sua abordagem ao estudo da personalidade 2.4. A abordagem de Z. Freud à psicologia da personalidade
<p>Capítulo 3: O estado da investigação sobre a personalidade na psicologia contemporânea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abordagem à compreensão da personalidade nas novas teorias da psicanálise 2. Mecanicismo e intelectualismo na crítica da psicanálise 86 	<p>Capítulo 3. A Pesquisa do Estado da Personalidade na Psicologia Contemporânea</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Abordagem à compreensão da personalidade nas novas teorias da psicanálise 3.2. Mecanicismo e intelectualismo na crítica da psicanálise

<p>3. a teoria da personalidade de Rogers 4. a teoria da personalidade de K. Lewin 5. A procura de uma abordagem holística para o estudo da personalidade e as suas implicações para a pedagogia 6. Investigação sobre questões de "socialização" e suas implicações para a educação 7. O "papel" como mecanismo de assimilação da experiência social 8. Tentativas de criação de uma teoria geral da personalidade na psicologia estrangeira 9. Compreensão e Abordagem do Estudo da Personalidade na Psicologia Soviética</p>	<p>3.3. Teoria da Personalidade de C. Rogers 3.4. A teoria da personalidade de K. Lewin 3.5. A busca de uma abordagem holística para o estudo da personalidade e sua importância para a pedagogia 3.6. Pesquisa sobre os problemas da "socialização" e seu significado para a educação 3.7. "Papel" como mecanismo de assimilação da experiência social 3.8. Tentativas de criar uma teoria geral da personalidade em psicologia estrangeira 3.9. Compreensão da personalidade e abordagem de seu estudo na psicologia soviética</p>
<p>PARTE II. A SITUAÇÃO SOCIAL E OS DETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL Capítulo 1: A situação social do desenvolvimento infantil 1. Diferentes abordagens à caracterização da idade e ao conceito de situação social de desenvolvimento 2. A experiência e a sua função no desenvolvimento mental da criança</p>	<p>Seção II. Situação social e impulsionadores do desenvolvimento infantil Capítulo 4 Situação social do desenvolvimento infantil 4.1. Diferentes abordagens à caracterização da idade e ao conceito de situação social de desenvolvimento 4.2. A experiência e sua função no desenvolvimento mental da criança</p>
<p>Capítulo 2: Caracterização das necessidades primárias da criança como fatores de desenvolvimento infantil 1. a abordagem biologizante para compreender o desenvolvimento mental da criança 2. A necessidade de impressões como força motriz do desenvolvimento mental da criança 3. Necessidade de impressões e a emergência da vida mental individual 4. A necessidade de impressões como base para o desenvolvimento de outras necessidades sociais da criança</p>	<p>Capítulo 5 Caracterização das necessidades primárias da criança como motores do seu desenvolvimento 5.1. Abordagem biológica na compreensão do desenvolvimento mental de uma criança 5.2. A necessidade de impressões como condutora do desenvolvimento mental da criança 5.3. A Necessidade de Impressões e o Surgimento da Vida Psíquica Individual 5.4. A necessidade de impressões como base para o desenvolvimento de outras necessidades sociais da criança</p>
<p>PARTE III. PADRÕES ESPECÍFICOS DA IDADE NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR Capítulo 1: O problema da preparação da criança para a escolaridade 1. Os requisitos para as crianças que entram na escola e o problema da aptidão escolar... 2. A preparação da criança para o estudo escolar no domínio da atividade cognitiva 3. A preparação da criança para a posição social de um escolar precoce 4. O processo de formação da aptidão da criança para a escolaridade 5. A emergência das chamadas "instâncias morais" no final da idade pré-escolar</p>	<p>Seção III. Padrões de idade da formação da personalidade do aluno Capítulo 6 O problema da prontidão da criança para a escolarização 6.1. Requisitos para as crianças entrarem na escola e o problema da prontidão escolar 6.2. Prontidão da criança para a escolarização no campo da atividade cognitiva 6.3. Prontidão de uma criança para a posição social de um aluno júnior 6.4. O processo de preparação da criança para a escolarização 6.5. A emergência no final da idade pré-escolar das chamadas "autoridades morais"</p>
<p>Capítulo 2: A construção da personalidade na idade escolar precoce 1. Formação de atitudes em relação à aprendizagem e desenvolvimento de interesses cognitivos na idade escolar mais jovem 2. Formação de uma atitude responsável e conscienciosa em relação à aprendizagem nas crianças em idade escolar 3. Formação das características morais de uma criança em idade escolar 4. Formação do comportamento e da atividade voluntária nos alunos mais jovens 5. Características das relações das crianças da</p>	<p>Capítulo 7 Formação da personalidade na idade escolar primária 7.1. Formação de atitude em relação à aprendizagem e desenvolvimento de interesses cognitivos na idade escolar primária 7.2. Formação de uma atitude responsável e conscienciosa em relação à aprendizagem entre os alunos mais jovens 7.3. Formação das qualidades morais de uma personalidade em um aluno júnior 7.4. Formação de arbitrariedade de comportamento e atividade em alunos mais jovens 7.5. Características da relação de crianças em idade</p>

escola primária no coletivo	escolar primária em uma equipe
<p>Capítulo 3: A formação da personalidade da criança na idade escolar média</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situação social do desenvolvimento na idade escolar média 2. Aquisição de conhecimentos e formação de uma atitude cognitiva em relação ao ambiente 3. A importância do coletivo para os adolescentes e o seu desejo de encontrar o seu lugar nele 4. Desenvolvimento do lado moral da personalidade e formação de ideais morais na idade escolar média 5. Formação da orientação social da personalidade do adolescente 6. Formação de um novo nível de autoconsciência nas crianças adolescentes 7. O impacto da autoconsciência dos adolescentes noutras características da sua personalidade 8. O desenvolvimento da autoestima e o seu papel na formação da personalidade do adolescente 	<p>Capítulo 8</p> <ol style="list-style-type: none"> 8.1. A situação social do desenvolvimento na idade do ensino médio 8.2. A assimilação do conhecimento e a formação de uma atitude cognitiva em relação ao meio ambiente em adolescentes 8.3. O significado do coletivo para os adolescentes e seu desejo de encontrar seu lugar nele 8.4. O desenvolvimento do lado moral da personalidade e a formação de ideais morais na idade do ensino médio 8.5. Formação da orientação social da personalidade de um adolescente 8.6. Formação de um novo nível de autoconsciência em filhos adolescentes 8.7. Influência da autoconsciência de um adolescente em outras características de sua personalidade 8.8. O desenvolvimento da autoestima e seu papel na formação da personalidade do adolescente
<p>Capítulo 4. Formação da personalidade na idade do ensino secundário.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A necessidade de definir o seu lugar na vida como uma componente importante da situação social de um estudante do ensino secundário 2. Características da posição interna dos estudantes do ensino secundário 3. Formação da visão do mundo na idade do ensino secundário e sua influência na atividade cognitiva de um estudante 4. Impacto da visão do mundo na autoconsciência e na percepção do mundo dos alunos finalistas 386 5. Visão do mundo e características da consciência moral na idade escolar superior 6. A visão do mundo e a sua influência na estrutura da esfera motivacional dos alunos finalistas 	<p>Capítulo 9</p> <ol style="list-style-type: none"> 9.1. A necessidade de determinar seu lugar na vida como o principal componente da situação social do desenvolvimento de um aluno mais velho 275 9.2. Características da posição interna dos alunos mais velhos 281 9.3. A formação de uma visão de mundo em idade escolar sênior e sua influência na atividade cognitiva de um aluno 285 9.4. Influência da visão de mundo na autoconsciência e atitude de alunos do último ano 289 9.5. Visão de mundo e características da consciência moral na idade escolar 294 9.6. Visão de mundo e sua influência na estrutura da esfera motivacional de um aluno mais velho 304
	<p>Parte II. Problemas de formação da personalidade</p> <p>Seção I. Padrões psicológicos de formação da personalidade na ontogênese 312</p> <p>Seção II. Estágios da formação da personalidade na ontogênese (I) 321</p> <p>Seção III. Estágios da formação da personalidade na ontogenia (II) 334</p> <p>Seção IV. Estágios da formação da personalidade na ontogenia (III) 345</p> <p>Seção V. Sobre o conceito histórico-cultural de L. S. Vygotsky e sua importância para a pesquisa moderna na psicologia da personalidade 357</p>
<p>Conclusão 420</p> <p>Literatura 447</p>	<p>Conclusão 367</p> <p>Literatura 386</p>

Fonte: Elaborado por Eliana Salge (2024)

CONCLUSÃO: Após o levantamento dos descritores trabalhados na pesquisa na obra Personalidade e sua formação na infância - Pesquisa psicológica, editada em 1968, encontrou-se a mesma obra editada em 2008. Porém, na edição mais nova, foi acrescentada a parte:

Problemas de formação da personalidade, em que a autora aborda a Formação da personalidade na ontogênese. No entanto, a autora aborda esta temática em outra obra:

Problemas de formação da personalidade: selecionados. Psicol. tr. /Ed. DI. Feldstein; Ros. acad. educação, Moscou. Psicossocial in-t. - 3ª edição. - M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001. - 349 P. - (Psicólogos da Pátria: selecionado psicol. tr.: Em 70 volumes). Bibliografia: pág. 342-348. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/596347/7713ba> Acesso em 20/12/2022.

180Padrões psicológicos de formação da personalidade na ontogênese

193Estágios de formação da personalidade na ontogênese (I)

213Estágios de formação da personalidade na ontogênese (II)

228Estágios de formação da personalidade na ontogênese (III)

Nas duas obras (Personalidade e sua formação na infância, 2008 e Problemas de formação da personalidade, 2001) a autora aborda também o conceito histórico-cultural de L. S. Vygotsky e sua importância para a pesquisa moderna na psicologia da personalidade:

288Sobre o conceito histórico-cultural de L. S. Vygotsky e seu significado para os estudos modernos da psicologia da personalidade

302Desenvolvimento da vontade na ontogenia

Mesmo assim, dada a importância da temática para o presente estudo, realizou-se uma análise complementar da obra Personalidade e sua formação na infância - Pesquisa psicológica editada em 2008, a fim de fazer a comparação entre as obras citadas (Problemas de formação da personalidade, 2001) sobre a “Formação da personalidade na ontogênese” e “Sobre o conceito histórico-cultural de L. S. Vygotsky e seu significado para os estudos modernos da psicologia da personalidade”. Essas análises complementares constam na seção do capítulo 4 da tese: *4.3 Obras analisadas na pesquisa- parte 2.*

• OBRA 3

PESQUISA TEÓRICA DA OBRA: Изучениемотивацииповедениядетей и подростков. Подред. Л. И. Божович и Л. В. Благондежиной. М., «Педагогика», 1972. 352 стр. (Академияпедагогическихнаук СССР).

Estudar a motivação do comportamento de crianças e adolescentes. Ed. L. I. Bozhovich e L. V. Blagonadezhina. М., “Pedagogia”, 1972. 352 pp. (Academia de Ciências Pedagógicas da URSS).

Arquivo: 1972. LIVRO. RUSSO. O Estudo da motivação do comportamento de crianças e adolescentes

Referência: BOZHOVICH, L. I. O problema do desenvolvimento da esfera motivacional de uma criança. *In.*: BOZHOVICH L. I.; BLAGONADEZHINA L. V. *O estudo da motivação do comportamento de crianças e adolescentes.* Instituto de pesquisa de psicologia geral e pedagógica. Academias de ciências da URSS. Editora Pedagogia. Moscou, 1972.352 páginas. Disponível em <https://disk.yandex.ru/d/je97SeLA3ZOrky> Acesso em 27/10/2022.

Obs.: A coleta de dados foi realizada em toda a obra, apesar de ser organizada por Lídia I. Bozhovich e ter outros autores, por duas razões. Primeiramente, a pesquisadora descobriu apenas na metade da coleta que o livro tinha um índice e que apenas o primeiro capítulo era de autoria de L.I. Bozhovich. Optou por continuar a coleta em todo o livro, pois os outros autores apresentam suas experiências à luz de Lídia I. Bozhovich. Em segundo lugar, a pesquisadora procurou conhecer as abordagens da equipe, considerando suas citações nos estudos, visando uma discussão mais completa na tese.

CONTEÚDO

Prefácio 3

Л. I. Bozhovich

O problema do desenvolvimento da esfera motivacional de uma criança 7

Л. С. Slavina

Papel dos objetivos e intenções das crianças como motivos para a atividade das crianças em escola 45

E. I. Savonko

Idades específicas de correlação entre a orientação da autoestima e a estima de outras pessoas 81

M. S. Neimark

Orientação da personalidade e inadequação de afeto em adolescentes 112

M. S. Neimark

Estudo de Adolescentes com várias orientações de personalidade 147

M. S. Neimark, V. E. Chudnovsky

Comparação de vários métodos experimentais para detectar a orientação da personalidade 249

Г. Г. Bochkareva

Características psicológicas da esfera motivacional dos delinquentes adolescentes 259

TOTAL: 07 CAPÍTULOS

• OBRA 4

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Bozhovich L. I. 2001. Problemas de formação da personalidade. <https://pt.br1lib.org/book/596347/7713ba>

Arquivo: 2001. LIVRO. RUSSO. Problemas de formação da personalidade: selecionados

Referência: BOZHOVICH L. I. **Problemas de formação da personalidade**: selecionados. Psicol. tr. /Ed. DI. Feldstein; Ros. acad. educação, Moscou. Psicossocial in-t. - 3ª edição. - M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001. - 349 p. - (Psicólogos da Pátria: selecionado psicol. tr.: Em 70 volumes). Bibliografia: pág. 342-348. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/596347/7713ba> Acesso em 20/12/2022.

TOTAL - 18 capítulos

PÁGINAS DE ESTUDO

- 5Sobre L. I. Bozhovich - um cientista e um homem
- 22Características gerais das crianças em idade escolar primária
- 55A atitude dos escolares em relação à aprendizagem como um problema psicológico
- 92Estudo psicológico da criança e uma abordagem individual a ela no processo de educação
- 108Usando características pedagógicas como meio de acumular conhecimento sobre os alunos
- 135O problema do desenvolvimento da esfera motivacional da criança
- 173Situação social e impulsionadores do desenvolvimento infantil
- 180Padrões psicológicos de formação da personalidade na ontogênese
- 193Estágios de formação da personalidade na ontogênese (I)
- 213Estágios de formação da personalidade na ontogênese (II)
- 228Estágios de formação da personalidade na ontogênese (III)
- 245Análise psicológica das condições para a formação e estrutura de uma personalidade harmônica
- 272Sobre os perigos do castigo físico (conversa)
- 277Coerção e punição são os meios mais sutis e complexos de educação (conversa)
- 288Sobre o conceito histórico-cultural de L. S. Vygotsky e seu significado para os estudos modernos da psicologia da personalidade
- 302Desenvolvimento da vontade na ontogenia
- 333Dos cadernos de L. I. Bozhovich: considerações sobre o problema do desenvolvimento da vontade
- 342Lista dos principais trabalhos científicos de L. I. Bozhovich**
- 349Índice
- 350página final

Obs.: Somente o artigo “O problema do desenvolvimento da esfera motivacional da criança” encontra-se oficialmente traduzido para a Língua Portuguesa, no livro Antologia do Ensino Desenvolvimental, organizado pelos pesquisadores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, 1.ed., Campinas, SP: Mercado de Letras: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2022, p. 77-111.

*Revisão textual; revisão de
normas-formatação; tradução de
resumo*

EDINAN JOSÉ SILVA
edinan@quipus.com.br
zedinan@gmail.com

*Ortografia e gramática
padronizadas segundo: o acordo
ortográfico da língua portuguesa
de 2009; o *Vocabulário
ortográfico da língua portuguesa*
(da Academia Brasileira de Letras)
e a *Moderna gramática portuguesa*
(de Evanildo Bechara)*

*Normalização e formatação
revisadas e padronizadas segundo a
NBR 14724:2018 (da Associação
Brasileira de Normas Técnicas),
com suas mudanças de julho de
2023; e conforme o manual de
normalização de trabalhos
acadêmicos da Universidade
Federal de Uberlândia*

Revisão pré-defesa: out. 2024
Correção pós-defesa: 14–15 dez. 2024