

Bozhovich, personalidade e psicologia histórico-cultural

Marília Daefiol Herrero Gomes¹ (Orcid: 0000-0002-7290-0636 |
lattes.cnpq.br/7348390266960399)

Silvana Calvo Tuleski¹ (Orcid: 0000-0002-6967-2548 |
lattes.cnpq.br/0105108434995580)

Álvaro Marcel Palomo Alves¹ (Orcid: 0000-0002-8320-3131 |
lattes.cnpq.br/1193663072354929)

¹ Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Correspondência:

Marília Gomes,
mariliadhg@gmail.com

Fomento: CNPQ

Como citar: Gomes,
Taleski, Alves, (2024).
Bozhovich,
personalidade e
psicologia histórico-
cultural. *Arquivos
Brasileiros de
Psicologia*, 75, e015



RESUMO

O tema abordado pela pesquisa é o desenvolvimento ontogênico da personalidade, sob a ótica da autora russa Lydia Il'inichna Bozhovich, que está inserida na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski com o auxílio de Lúria e Leontiev. Assim, o objetivo que se coloca para a pesquisa é entender se a obra de Bozhovich segue os preceitos postulados por Vigotski de fato. Dessa forma, os principais trabalhos sobre personalidade de Bozhovich em inglês e espanhol foram lidos e sistematizados. A análise crítica dessa obra foi embasada em obras vigotskianas que tratam do mesmo assunto e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica conceitual de abordagem qualitativa e objetivo exploratório. Os resultados obtidos com a comparação das obras de Bozhovich e Vigotski indicam que a autora buscou ampliar a teoria e as ideias vigotskianas, mantendo-se fiel às premissas da Psicologia Histórico-Cultural.

PALAVRAS-CHAVE:

Bozhovich; Personalidade; Vigotski; Histórico-Cultural; Psicologia.

BOZHOVICH, PERSONALITY AND HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

The theme addressed by the research is the ontogenetic development of the personality, from the perspective of the Russian author Lydia Il'inichna Bozhovich, who is part of the Historical-Cultural Psychology, developed by Vigotski with Lúria and Leontiev's help. Thus, the objective of the research is to understand whether the work of Bozhovich follows the tenets posited by Vigotski. Therefore, Bozhovich's major pieces regarding personality in English and Spanish were read and systematized. The critical analysis of this work was based on vigotskian pieces about the same subject and the methodology used was the conceptual bibliographical revision of qualitative approach and exploratory objective. The results obtained by comparing Bozhovich's and Vigotski's works indicate that the first author sought to broaden vigotskian theory and ideas, while remaining true to the premises of Historical-Cultural Psychology.

KEYWORDS:

Bozhovich; Personality; Vigotski; Historical-Cultural; Psychology.

BOZHOVICH, PERSONALIDAD Y PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMEN

El tema abordado por la investigación es el desarrollo ontogenético de la personalidad, desde la perspectiva de la autora rusa Lydia Il'inichna Bozhovich, que forma parte de la Psicología Histórico-Cultural, desarrollada por Vigotski con la ayuda de Lúria y Leontiev. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es entender si el trabajo de Bozhovich sigue los principios postulados por Vygotsky de hecho. Así, las principales obras de Bozhovich sobre personalidad en inglés y español fueron leídas y sistematizadas. El análisis crítico de este trabajo se basó en trabajos vigotskianos que tratan el mismo tema y la metodología utilizada fue la revisión bibliográfica conceptual del enfoque cualitativo y el objetivo exploratorio. Los resultados obtenidos al comparar las obras de Bozhovich y Vigotski indican que el primer autor trató de ampliar la teoría y las ideas vygotkianas, mientras se mantuvo fiel a las premisas de la psicología histórico-cultural.

PALABRAS CLAVE:

Bozhovich; Personalidad; Vigotski; Histórico-Cultural; Psicología.

Informações do Artigo:
Recebido em: 07/09/2019
Aceito em: 22/07/2022

Bozhovich, personalidade e psicologia histórico-cultural

Lydia Il'inichna Bozhovich (1908-1981) foi uma psicóloga que nasceu na cidade de Kursk, na Rússia. Ela foi adepta da teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexander Románovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979). Os trabalhos desenvolvidos por ela focaram as seguintes temáticas: problemas na educação dentro da psicologia infantil, desenvolvimento e formação social da personalidade, o papel da vontade humana na regulação do comportamento e mecanismos de motivação (Robbins, 2004).

No Instituto Lenine de Moscou, Bozhovich “realizou sua primeira pesquisa experimental sobre psicologia de imitação sob a direção de L. S. Vygotsky” (Martínez, 2013, p. 166). Em 1939, a autora defendeu sua tese de doutorado, momento em que pode concluir que a assimilação do conhecimento pelo aluno estava condicionada pela mediação de sua personalidade. De acordo com Martínez (2013), essa ideia acaba se tornando central no desenvolvimento de seu trabalho acadêmico.

Em 1944, Bozhovich começou a trabalhar no Instituto de Psicologia da Academia de Ciência Pedagógicas da União Soviética, onde criou e dirigiu por trinta anos um laboratório de estudo da formação da personalidade. Durante sua vida, a autora foi condecorada com a distinção de Educadora de Alto Nível, fato que atesta a relevância de sua obra (Martínez, 2013).

Desse modo, para se entender um pouco do contexto em que o importante trabalho científico bozhovichiano foi desenvolvido, é interessante ter em mente que Bozhovich viveu em uma época marcada pelo predomínio de uma concepção mecanicista do marxismo, em que a prioridade do Estado era a educação e a escolarização e o Partido Comunista influenciava o desenvolvimento da ciência. Isso tudo levou a russa a desenvolver suas principais ideias sobre a

periodização e a personalidade e a se interessar pela educação, acreditando que era dever da psicologia contribuir com os processos educativos (Martínez 2013).

É válido acrescentar que, em seus estudos, Bozhovich incorporou algumas ideias de Vigotski, tais como a vivência, a questão social como atuante no desenvolvimento, as emoções e necessidades humanas e o signo. E, apesar da importância de sua obra, de acordo com Martínez (2013) os trabalhos de Bozhovich são pouco difundidos no ocidente além de não serem traduzidos para a língua portuguesa. Diante disso, buscamos, aqui, sistematizar as ideias da autora sobre a formação da personalidade na ontogênese – do nascimento até a adolescência –, a partir de uma revisão bibliográfica de suas obras traduzidas para o espanhol e para o inglês.

Com essa sistematização, propomo-nos a analisar sua concepção a respeito do desenvolvimento psicológico humano à luz da teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento ontogenético, procurando avaliar se a autora se manteve fiel aos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana, podendo ou não ser considerada uma continuadora de sua obra. Nesse sentido, na próxima seção, trataremos da exposição da teoria bozhovichiana e da comparação com as ideias de Vigotski.

Fundamentos teóricos sistematizados

De acordo com Bozhovich (1987), no processo de desenvolvimento da criança, surgem formações qualitativamente novas, consideradas sistemas integrativos. Além disso, a autora afirma que as funções psíquicas elementares se transformam através da integração em Funções Psíquicas Superiores. E, uma vez que essas funções emergem, elas se tornam neoformações estáveis.

Dentro da concepção exposta por Bozhovich (1987) entende-se que, na primeira infância, “a consciência se distingue pelo caráter não diferenciado e não autônomo das funções

psíquicas” (Bozhovich, 1987, p. 251, tradução nossa). Além disso, a autora postula que as estruturas psicológicas que vão surgindo no desenvolvimento são construídas sobre a égide das estruturas antecessoras. Para Bozhovich, “Negar isso seria negar o desenvolvimento psicológico como um processo autopropulsado sujeito às suas próprias leis” (2004, p. 79, tradução nossa).

O excerto da obra da autora supracitada pode ser validado a partir da seguinte afirmação de Vygotski (1991): “No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.” (p. 29). Aqui, o autor ratifica, portanto, essa ideia de que o desenvolvimento é autopropulsado, no sentido de ele mesmo gerar os estímulos que irá usar.

Bozhovich (1987) afirma, ainda, que, na primeira infância, as funções psicológicas estão subordinadas à percepção. Durante o processo de desenvolvimento outras funções substituem a percepção, funções que estão no período ótimo de sua formação. Isso quer dizer que no curso desse processo, a estrutura da consciência da criança vai se transformando. Da mesma forma que a autora, Vigotski (2001; 2018) explica que durante o desenvolvimento existe uma função dominante na consciência que é a diretriz das demais funções integrantes da atividade da consciência.

Diante disso, torna-se importante a análise dos aspectos psicológicos centrais que emergem ao final de cada fase de desenvolvimento psíquico e que vão caracterizar as particularidades da formação da personalidade. Para que isso seja feito, é necessário que três conceitos sejam compreendidos. O primeiro deles são as neoformações, que são tratadas por Bozhovich (1987) como formações que surgem em resposta às necessidades da criança, sendo uma síntese do desenvolvimento psíquico percorrido no período correspondente e o ponto de partida para a continuação desse processo. Vygotski (2006) concebe esse conceito de forma

semelhante, afirmando que as neoformações são um novo tipo de estrutura da personalidade que surge pela primeira vez em cada idade.

O segundo conceito é o de crise. A visão de Bozhovich (1987) e a concepção exposta por Vygotski (2006) concordam que as crises dizem respeito aos períodos de transição entre uma fase e a próxima do desenvolvimento psicológico. Como o desenvolvimento não é compreendido de modo linear, no geral, durante as crises, há mudanças bruscas nas necessidades da criança e em seus motivos. Sendo assim, esses momentos possuem algumas características em comum: as crianças podem se tornar desobedientes, inconstantes e teimosas.

O último conceito é o de vivência, que é concebido por Vigotski (2018) como unidade através da qual torna-se possível o entendimento da unidade meio social e personalidade no curso do desenvolvimento psíquico. Além disso, o autor russo entende que a natureza da vivência é determinada pelo grau de desenvolvimento da habilidade infantil de generalizar a situação. Bozhovich (2009), no entanto, acredita que não se deve conferir tanta importância ao grau de desenvolvimento da generalização da criança. Para que seja possível entender como uma situação vai interferir no desenvolvimento da criança – ou seja, como será a vivência dessa criança – Bozhovich defende ser necessário analisar a circunstância presente e entender quais sistemas de necessidades infantis estão envolvidos.

Ainda na visão da autora, a vivência é influenciada pela posição ocupada pela criança em sua realidade. Essa posição seria influenciada por dois fatores: pelas demandas que são colocadas sobre as crianças em determinado período pela sociedade e pelas demandas que as próprias pessoas que rodeiam as crianças impõem sobre elas com base em suas características pessoais e em determinadas circunstâncias de sua família.

Concluindo a ideia de vivência abordada por Bozhovich (2009), é importante ratificar

que para que as influências do ambiente sobre a criança sirvam como verdadeiros fatores de desenvolvimento, elas precisam entrar na estrutura das próprias necessidades da criança. Diante disso, na próxima seção do artigo passamos a explicar o processo de desenvolvimento psíquico, do nascimento da criança até o período da adolescência, ressaltando os principais acontecimentos e o conteúdo de cada crise por que a criança passa.

Desenvolvimento psíquico: do nascimento à adolescência

Bozhovich (2004a) estuda conteúdos concernentes à estrutura psicológica que se desenvolve no final de cada período etário do desenvolvimento infantil. Esses conteúdos são responsáveis pela composição da personalidade típica de cada um deles. Assim, a próxima subseção abordará os principais momentos do desenvolvimento infantil a partir das visões de Bozhovich e de Vigotski.

Primeira infância

Bozhovich (1960) afirma que, ao nascer, o bebê se depara com condições de vida muito diferentes daquelas intrauterinas. Assim, para se adaptar a elas, apresenta reflexos incondicionados. Entretanto, esses reflexos são insuficientes para a adaptação a essas novas condições e, por isso, o bebê depende dos cuidados de um adulto para sobreviver. Quando Bozhovich (1960) trata dessa fase, é possível notar um consenso com a ideia de Vygotski (2006), que afirma que as formas primárias de atividade infantil são os instintos.

Sendo assim, para Bozhovich (1960), devido à dependência dos adultos, nesse período os reflexos condicionados ligados àqueles que cuidam da criança se desenvolvem com intensidade especial. Vygotski (2006) ainda aponta que essa relação tão próxima faz com que reações e impressões sociais apareçam no bebê. Um exemplo disso é que, ao final do segundo mês de vida, aparece uma forma específica de reação ao adulto cuidador, a primeira reação

emocional positiva da criança, que é chamada de complexo de animação (Bozhovich, 1960; Vygotski, 2006).

Para Bozhovich (1987; 2004a), o bebê possui necessidades biológicas primárias, que são associadas ao desenvolvimento funcional do cérebro, e possui, também, necessidades sociais. A não satisfação dessas necessidades leva à aparição de sentimentos negativos na criança, já a satisfação leva à felicidade, à melhora das atividades cognitiva e motora. É importante ratificar que, de acordo com Bozhovich (2004a) e Vygotski (2006), a percepção é a função predominante na consciência da criança aqui.

Da mesma forma que, para a autora, o bebê já tem uma vida psicológica difusa, para Vygotski (2006) a neoformação do primeiro ano de vida é justamente uma consciência primitiva que ele chama de “comunidade psíquica do bebê e da mãe” (p. 306, tradução nossa). Assim, o bebê possui consciência do “nós”, e esse é o precursor da consciência do “eu” e da consciência da personalidade. Essa vida psíquica estaria presente desde o primeiro dia de vida da criança, já que ela já sentiria impressões confusas, mas conscientes.

Ainda nesse período, todo o comportamento e atividade de uma criança acontecem através da mediação de um adulto – daí a importância do adulto no universo da criança. A partir da necessidade de comunicação com os adultos, de acordo com Vygotski (2006), começa o uso de palavras primitivas para designar objetos. Em conexão com esse processo, as necessidades do bebê passam a ser incorporadas em objetos. Portanto, quando tais objetos entram no campo de visão do indivíduo, eles desencadeiam necessidades que estavam latentes – o comportamento de crianças de até um ano é dependente da situação (Bozhovich, 2004a).

Bozhovich (2004a) acrescenta que os adultos adequam os horários e rotina da criança à sua vontade. Assim, quando a criança não aceita de prontidão o que lhe é imposto, o adulto

procura distraí-la, algo que não costuma falhar, já que a criança está sempre de prontidão para a introdução de um novo estímulo e de novas impressões em seu campo perceptual. Vygotski (2006) afirma que a criança não se interessa por aquilo que está nos bastidores, é a situação presente imediata que determina seu comportamento.

Entretanto, no início do segundo ano de vida, de acordo com Bozhovich (2004a), o bebê passa a não se submeter mais ao adulto tão facilmente. Trata-se de um momento em que ele começa a reagir também a imagens e ideias de sua memória, ocorrendo a formação de representações mentais dos objetos. Dessa forma, a memória passa a ocupar um papel de mais importância no desenvolvimento psicológico infantil. Vale a ressalva de que, segundo Vigotski (2018), a memória se estabelece de fato enquanto função dominante na idade pré-escolar, quando a percepção já está diferenciada dentro da consciência infantil.

Assim, as interações da criança com o mundo ao seu redor, bem como seu comportamento, vão se alterando devido às mudanças que estão ocorrendo. Ela vai se transformando em indivíduo ativo, que inicia um comportamento – apesar de ainda não ter consciência disso. É importante salientar que o estresse trazido por esses novos impulsos é muito grande, assim a incapacidade de levá-los em conta ou as tentativas de suprimi-los por parte dos adultos levam à frustração da criança e à crise do primeiro ano. Isso vai moldar o desenvolvimento futuro da personalidade infantil (Bozhovich, 2004a).

O período seguinte é aquele compreendido entre as idades de um e três anos. Nessa fase, segundo Bozhovich (2004a), a criança faz enorme progresso quanto ao desenvolvimento psicológico e também avança em direção a se tornar ciente de que ela é um sujeito ativo com capacidade de iniciar ações. Para Bozhovich, (2004a) e para Vygotski (2006), nesse período a criança deixa de necessitar tanto dos adultos, ela já pode se mover, ir até objetos que deseja,

podendo satisfazer algumas de suas necessidades. Além disso, seu foco não está mais apenas no mundo externo, passa a estar também em si mesma. De acordo com Bozhovich (2004a), o primeiro passo em direção à consciência de si é o reconhecimento de si mesmo como iniciador de uma ação, quando a criança passa a compreender a distinção entre os objetos sob os quais ela está agindo e ela mesma (Bozhovich, 1960; 2004a).

Além disso, o reconhecimento generalizado de si mesmo é algo que surge junto e como resultado da fala. É apenas a partir da linguagem oral que a criança associa seu nome a ela mesma. Bozhovich (2004a) e Vygotski (1995) afirmam que o progresso de a criança substituir seu próprio nome em sua fala pelo pronome “eu” é o marco do processo de transição entre consciência de si e autoconsciência – Vygotski (2006) afirma também que a autoconsciência começa a surgir à medida que o homem começa a se entender com o auxílio da palavra. Dessa forma, as estruturas resultantes desse processo são o “sistema egóico” (Bozhovich, 2004a, p. 49, tradução nossa) e a motivação de agir de forma independente.

Durante o processo de aprendizagem de ações com objetos, de acordo com Bozhovich (2004a), torna-se importante o ato de a criança reproduzir as ações dos adultos. Vygotski (2006) assinala que, nessa idade, acontecem manifestações lúdicas como o alimentar uma boneca e colocá-la para dormir, atividades que ilustram essas ações com objetos, mas que ainda não constituem jogos de imaginação bem elaborados. Ademais, para Bozhovich (1960; 2004a), a reprodução das ações dos adultos ocorre bastante ao fim deste período, quando a criança demonstra interesse pelos objetos do trabalho do adulto.

Em meio a essas transformações, Bozhovich (1960) pontua que ocorre o desenvolvimento da compreensão da linguagem dos adultos dirigida à criança, mas assevera que a linguagem da criança ainda se desenvolve de forma lenta. Desse ato de comunicação, de

acordo com Vygotski (2006), desenvolve-se a generalização, sendo que a criança aprende a entender a língua antes de generalizar. É aqui também que Bozhovich (1960) aponta a emergência das generalizações das palavras. Além disso, Vygotski (2006) afirma que são os adultos que conduzem a criança para as generalizações e também para o domínio da linguagem, o que leva à reestruturação da consciência infantil.

Outros aspectos que começam a se desenvolver na psique nesse momento, de acordo com Bozhovich (2004a), são: a autoavaliação de cunho emocional, mas não racional, e o desejo de atender as demandas dos adultos de ser uma boa criança. Vale ressaltar que esse desejo de agradar o adulto gera um conflito interno na criança, já que, muitas vezes, o que ela quer fazer é diferente do que ela deve fazer.

A partir das transformações pelas quais a criança passou até os três anos, os adultos passam a exigir cada vez mais independência dela. Além disso, um novo mundo se abre para ela, com novas pessoas e atividades, e com isso cresce o desejo de a criança ter a vida dos adultos e realizar suas atividades. Todavia isso ainda não é possível. Surge então o jogo mais bem estruturado, principalmente o de papéis, que será explorado mais à frente (Bozhovich, 1960). Vygotski (2006) resume isso afirmando que a antiga situação social do desenvolvimento passa a não ser mais suficiente para a criança, o que leva à crise dos três anos.

Bozhovich (2004a) e Vygotski (2006) apontam o negativismo infantil como primeiro sintoma que aparece sinalizando o início da crise. Esse sintoma é caracterizado pelo fato de a criança querer fazer o oposto do que os adultos lhe pedem; ela não quer fazer o que um adulto propõe justamente pelo fato de que a proposta parte do adulto. Outro sintoma da crise é a teimosia, caracterizada pelo fato de a criança exigir algo simplesmente por existir, não porque deseja esse algo de fato. Novamente nota-se que a motivação é externa ao conteúdo da situação

mesma. Vygotski (2006) ainda pontua o aparecimento da rebeldia contra as normas estabelecidas, postura que é impessoal, pois não se dirige às pessoas. E, por último, o autor fala da emergência da insubordinação, quando a criança procura fazer tudo sozinha e de forma independente.

Período entre três e sete anos – idade pré-escolar

Para analisar o período dos três aos seis/sete anos de idade de forma mais aprofundada Bozhovich (2004b) apresenta duas linhas do desenvolvimento psicológico infantil: a moral e a cognitiva. A linha do desenvolvimento moral da criança em idade pré-escolar está diretamente relacionada às mudanças na natureza de suas interações com os adultos e ao desenvolvimento resultante das ideias e sentimentos morais. É válido ressaltar que, tanto para Vygotski (2003), quanto para Bozhovich (2004b) qualquer sentimento moral é elaborado sob a influência do ambiente, não se tratando de aspectos inatos.

De acordo com Vygotski (1991) alguns desejos da criança pré-escolar não são realizados de imediato. Dentre eles Bozhovich (2004b) destaca o fato de a criança não poder satisfazer sua vontade de “crescer” e de realizar tarefas mais adultas. Desse modo, como mencionado, ela inventa o jogo de papéis, momento em que, segundo Vygotski (1991; 2006), a partir da imaginação, ela busca realizar seus desejos e imitar os adultos. Segundo Bozhovich (2004b), essa situação proporciona a oportunidade de satisfazer essa necessidade infantil nova. Além dessa função, é possível acrescentar que esse jogo colabora para a assimilação do trabalho adulto e das relações que se formam na vida real.

Dessa maneira, o faz-de-conta é a atividade mais importante da criança pré-escolar, é por meio dele que muitas das características psicológicas se desenvolvem. Um exemplo disso é o desenvolvimento da capacidade de a criança ser guiada por instâncias éticas. Bozhovich (2004b)

pontua que essa brincadeira tem a importante função de transformar as demandas externas da sociedade em motivação da própria criança. Isso quer dizer que esses padrões deixam de ser algo imposto externamente, já que a criança passa a demandá-los dela mesma. Além disso, o faz-de-conta facilita também a representação dos padrões sociais aceitos e sua interpretação pela criança.

Vigotski (2003) acrescenta que o jogo, de forma geral, contribui na educação moral da criança, uma vez que, dentro dessa realidade, o comportamento da criança encontra-se submetido a normas que restringem suas possibilidades. Dessa forma, ratifica-se a importância do contexto em que o jogo de papéis e os jogos de forma geral acontecem. Trata-se de uma posição assumida livremente pela criança, o que, para Vigotski (2003), é fundamental, já que o princípio autoritário não serve para a educação moral.

Apesar de sua importância, não é apenas através da brincadeira que a criança se depara com padrões de comportamento sociais, nem que as novas capacidades da criança se desenvolvem. Outra situação em que isso é possível é no cotidiano através de demandas e expectativas dos adultos em relação à criança. Quando as demandas são cumpridas, ela ganha aprovação dos adultos, algo muito importante para a criança nessa idade, já quando não cumpre as demandas, deixa de ganhar tal aprovação e ainda pode ser punida.

A autora russa acrescenta que os modelos e padrões sociais despertam muito interesse na criança em idade pré-escolar e, por isso, eles passam a funcionar como motivações poderosas que direcionam o comportamento das crianças. Devido a isso, também, a criança é capaz de agir de acordo com essa motivação moral em detrimento de seus próprios desejos. Vai se moldando, então, um sistema hierárquico de motivos, juntamente com volições. Ambos ajudam na transição dela de um ser situacional, ou seja, que é controlado por estímulos diretos e

por seus impulsos imediatos, para um ser que já possui certo grau de integração e organização interna, o que o capacita a ser guiado por desejos estáveis e por motivações norteadas por padrões sociais (Bozhovich, 2004b).

A segunda linha de desenvolvimento que Bozhovich (2004b) analisa é a cognitiva. Com relação a isso, a autora afirma que até o fim da idade pré-escolar a criança já será capaz de generalizar de forma inconsciente. Ademais, a consciência do indivíduo nessa fase já apresenta certo grau de percepção e interpretação integradas da realidade em que ele vive. Na idade pré-escolar, a criança já formou um tipo de autoavaliação que certamente não se compara à autoavaliação de crianças mais velhas, mas também não pode ser comparado à dos mais novos.

De acordo com Bozhovich (1960), é também durante a idade pré-escolar que a criança passa a prestar mais atenção ao som da linguagem, aprendendo a pronúncia de forma mais clara. Além disso, com a complexificação da relação criança e adulto, acontece desenvolvimento acentuado do vocabulário. Ainda segundo a autora, nesse momento a linguagem serve para regular a atividade do indivíduo, aspecto imprescindível para o surgimento e desenvolvimento da linguagem interna. Vygotski (1991), da mesma forma, afirma que são as interações entre a criança e as pessoas – principalmente mediante a linguagem – que proporcionam o comportamento voluntário e que estimulam o desenvolvimento da fala interior.

Bozhovich (1960) ainda acredita que é nessa fase do desenvolvimento que a percepção vai se separando da ação com os objetos da criança e começa a se formar um processo independente do perceber. Esse processo é desencadeado devido ao maior domínio da linguagem pela criança, o que demonstra a importância dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas (Vygotski, 1991). Antes, a percepção da criança se apoiava em gestos indicadores, agora passa a apoiar-se na palavra – é possível sustentar essa análise da autora na

ideia de Vygotski (2006) de que “a linguagem modifica a percepção” (p. 123, tradução nossa). Ademais, ainda de acordo com o autor, a linguagem permite entender aquilo que é percebido, analisando a realidade de forma diferente, o que proporciona a passagem da função elementar para a superior. Por isso, o desenvolvimento da linguagem é crucial para que a percepção possa desenvolver-se também (Bozhovich, 1960).

Outro ponto importante nessa idade são as transformações por que os processos psíquicos relacionados à memória passam: é na idade pré-escolar que a função de a criança recordar das coisas voluntariamente surge, assim como mecanismos que ajudam a criança na memorização. De acordo tanto com Vygotski (2006) quanto com Bozhovich (1960), nesse momento a memória é a função dominante na consciência. Esse desenvolvimento da memória vai auxiliar a fixação de vocabulário e a assimilação da linguagem (Bozhovich, 1960).

Outra função psíquica que sofre mudanças na idade pré-escolar é o pensamento da criança, o que está relacionado com a mudança da realidade desta de um círculo familiar para um meio mais amplo (Bozhovich, 1960). A criança passa a encontrar dificuldades nas atividades que desempenha e estas a estimulam a formular perguntas sobre as causas dessa dificuldade – momento em que as relações causais aparecem pela primeira vez, etapa importante do desenvolvimento do pensamento.

Para tratar dos conceitos apreendidos pela criança, Bozhovich (2004b) recorre à concepção de Vigotski: antes de a criança começar de fato a estudar na escola, ela já possui algum conhecimento a esse respeito, que foi desenvolvido em seu cotidiano a partir de experiências próprias (Vygotski, 1991). Esses conceitos – de acordo com Vigotski (2001), conceitos espontâneos – são obtidos empiricamente pela criança e formam sistemas por meio das generalizações inconscientes feitas por ela mesma. Esses sistemas construídos pela criança

resistem a influências externas e só são transformados através do processo de escolarização.

A partir de experimentos realizados pela equipe da autora, foi possível constatar que as crianças muitas vezes têm respostas corretas para questionamentos práticos, mas não entendem sua própria base de raciocínio para chegar a tais respostas. Ela afirma que as respostas são baseadas naquelas generalizações previamente realizadas pela criança de maneira inconsciente. Antes do ingresso da criança na escola e da formação de conceitos científicos, essas generalizações são características da consciência infantil, determinando a natureza de sua compreensão e atitude no mundo (Bozhovich, 2004b).

Com relação a isso, Vigotski (2001) aponta que até aproximadamente 11 e 12 anos a criança é incapaz de conscientizar algumas relações que ela utiliza de forma automática; assim, o autor também aponta que a criança não consegue tomar consciência do próprio pensamento. Um exemplo disso é que a criança ainda não entende o significado de certas palavras, ela apenas as utiliza de maneira automática e espontânea. Além disso, baseando-se em Vigotski (2001), é possível acrescentar que o desenvolvimento dos conceitos científicos, quando a criança já está inserida no processo educacional formal, acontece a partir dos tipos de generalizações elementares e inferiores que já foram estabelecidas na consciência infantil de forma inconsciente.

Nesse ponto, de acordo com Bozhovich (2004b), é possível afirmar que a criança, ao fim da idade pré-escolar, já tem consciência de si mesma enquanto diferente do resto do mundo e da posição que ocupa na vida. Essa consciência de si e a atitude relativamente integrada com relação ao ambiente e a si mesma dão origem a motivações e a impulsos, que geram novas necessidades. Vale ressaltar que, ao fim desse período, as brincadeiras de faz-de-conta param de satisfazer as necessidades da criança em participar da vida social como adulto. Assim, surge a

necessidade de ir além, buscando ocupar uma nova posição, mais adequada à sua idade, e de realizar tarefas socialmente significativas – a impossibilidade de fazer isso é o que dá origem à crise dos sete anos (Bozhovich, 2004b).

A partir do exposto sobre a idade pré-escolar, conclui-se que todas as particularidades concernentes à personalidade da criança se formam na dependência das condições da vida e do trabalho educativo. Como consequência de todo esse desenvolvimento, nota-se a tendência de a criança procurar tipos mais sérios de atividade, o que demarca o fim da idade pré-escolar e início da escolar (Bozhovich, 1960).

Idade escolar e adolescência

Assim, passamos para o nível que abrange a transição da idade pré-escolar para a idade escolar, fase que compreende a crise dos sete anos. Bozhovich (2004b) ratifica a importância do meio em que a criança está inserida. A autora afirma que a natureza da posição ocupada por uma criança é determinada pelas necessidades de sua sociedade e também pelas ideias que essa sociedade tem a respeito das capacidades e do desenvolvimento infantil. Dentro de uma sociedade, todos são colocados em determinado lugar para cumprir certo papel. Apesar disso, até a idade de aproximadamente seis ou sete anos, o sujeito não tem consciência do lugar que lhe foi conferido – o que impede a emergência do desejo de mudança de status (Bozhovich, 2004b).

Entretanto, no seu desenvolvimento, conforme já explicado, a criança vai adquirindo novas capacidades que muitas vezes são incompatíveis com o lugar que lhe é idealizado. Nesse momento da crise dos sete anos, por exemplo, a criança, de acordo com Vygotski (2006), já se torna mais independente e muda sua atitude perante outras crianças. Porém, essas mudanças e novas habilidades não são reconhecidas, o que faz com que desponham sentimentos de

insatisfação, o que culmina na crise dos sete anos. Assim, as crianças começam a desenvolver uma vontade de ocupar uma nova posição, que se relacione mais com essa nova configuração, uma posição mais adulta. Esse desejo pode se materializar na atividade escolar ou em atividades como ajudar a família (Bozhovich, 2004b).

O desenvolvimento dessa vontade de participar de atividades mais adultas se inicia desde o começo do desenvolvimento psicológico do bebê, mas essa vontade só está pronta para emergir a partir do momento em que a criança entende que além de poder ser iniciadora de ações ativamente ela também pode participar do sistema de relações sociais. A partir desse momento, a personalidade infantil é considerada como um sistema integrado e relativamente estável, o que significa que a criança, de acordo com as limitações de sua idade, tem capacidade de estar consciente de si mesma e já desenvolveu uma consciência de seu eu social (Bozhovich, 2004b).

Bozhovich (2004b) chama essa nova estrutura formada de posição interna. Ela afirma que a existência desse sistema é algo característico da formação da personalidade além da infância, já que, uma vez formada, essa instância se torna parte do indivíduo durante todas as fases de sua vida. A autora define a posição interna como um complexo formado a partir do sentimento da criança associado à posição objetiva que ocupa na sua vida e também à posição que quer ocupar. Esse complexo é influenciado por vivências, oportunidades, necessidades e impulsos passados da criança (Bozhovich, 2009).

Esse momento que abrange a crise dos sete anos, de acordo com Bozhovich (2004b), é a primeira vez em que a criança está ciente de que há uma discrepância entre a posição social objetiva dela e seu posicionamento interno. Assim, se a mudança de posições não ocorrer no momento certo, a criança pode começar a experimentar insatisfação e negativismo. Nesse

sentido, Vygotski (2006) aponta que o conteúdo negativo da crise dos sete anos costuma se manifestar a partir de alterações no equilíbrio psíquico, de instabilidades da vontade e do estado de espírito da criança.

Diante dessas mudanças, Bozhovich (2004c) indica que é a partir da educação sistematizada proporcionada pela escola que o pensamento se transforma em função dominante na consciência e que a criança passa a dominar a capacidade de generalizar de forma consciente. Sobre isso, Vygotski (2006) aponta que é durante a crise dos sete anos que a criança passa a generalizar também suas próprias experiências. Além de passar para uma forma mais elevada de atividade intelectual, o pensamento passa de visual-direto para a compreensão-dedução.

No período precedente à crise da adolescência, de acordo com Bozhovich (2004c) e Vygotski (2006), a introspecção emerge, fazendo surgir a necessidade de compreender as próprias exigências que o pré-adolescente faz de si mesmo. A autora enfatiza, então, que a falta de capacidade de satisfazer essas demandas novas geram as características específicas da crise adolescente.

Bozhovich (2004c) afirma que essa crise é a mais longa e aguda. Durante esse período, as atitudes do indivíduo em relação ao mundo e a si mesmo desmoronam e são reestruturadas. Trata-se da primeira fase da adolescência, também denominada por Vygotski (2006) de fase negativa da adolescência, que ocorre entre doze e quinze anos e que costuma vir acompanhada de declínio no desempenho escolar. Ocorre, assim, o desenvolvimento da autoconsciência e da autodeterminação, o que, em última instância, leva à postura com a qual o sujeito começa sua vida independente, ou seja, a segunda fase, aproximadamente, entre quinze e dezesseis anos. A visão apresentada por Vygotski (2006) aponta que essa última fase aconteceria aos dezessete anos e o autor a denomina de fase positiva da adolescência.

No sentido de compreender a natureza da crise da adolescência, Bozhovich (2004c) coloca como hipótese que essa crise, de modo geral, estaria associada ao desenvolvimento de um novo nível de autoconsciência, cujo traço característico é a nova capacidade de o adolescente se entender como personalidade, o que leva ao desejo de autoafirmação, de autoexpressão e de autodesenvolvimento. Assim, a frustração desses desejos é a base para a crise que acontecerá.

Dessa maneira, Bozhovich (2004c) coloca que o fator que mais influencia esse estágio de desenvolvimento são as atividades escolares e a aquisição de conhecimento. Sobre o assunto, Vygotski (1991) coloca a escola na idade escolar enquanto atividade principal tal qual a brincadeira é na idade pré-escolar. Assim, voltando à teoria de Bozhovich (2004c), as atividades escolares em geral são fatores responsáveis pelo desenvolvimento das formas teóricas de pensamento, capacidade de controlar seu próprio comportamento, senso de responsabilidade e outros. Isso tudo distingue as crianças em idade pré-escolar daquelas que já se encontram inseridas no meio escolar.

Bozhovich (2004c) recorre a Vigotski para afirmar que o processo de escolarização coloca o pensamento no centro da consciência infantil – o que caracteriza uma reestruturação da consciência. Dessa forma, o pensamento passa a determinar a operação de todas as outras funções e, como resultado disso, essas funções se tornam intelectualizadas, conscientes e voluntárias. Vigotski (2001) assinala que é durante a idade escolar, por exemplo, que acontece a “transição das funções inferiores de atenção e de memória para as superiores da atenção arbitrária e da memória lógica” (p. 282).

Esse desenvolvimento do pensamento que utiliza conceitos científicos, segundo Bozhovich (2004c), é muito mais marcante durante a adolescência, já que é quando a operação

por conceitos verdadeiros se estabelece de fato. Assim, a autora chama atenção para o desenvolvimento da capacidade de concentrar o ato de pensar no próprio pensamento, também no ato de reconhecer seus próprios processos psicológicos e as características de sua personalidade.

Vygotski (2006) acrescenta que, a partir da operação com conceitos verdadeiros, é possível que o adolescente desenvolva de forma mais intensa a autopercepção e a auto-observação, ou seja, é a partir daí que o indivíduo passa a conhecer profundamente a própria realidade interna e o mundo de suas experiências – vemos que, nesse momento, é possível falar de autoconsciência da personalidade e que a autoconsciência avança em direção à autocompreensão, assim, para Bozhovich (2004c), trata-se daquele novo nível de autoconsciência supracitado. Nota-se mudanças nos nexos interfuncionais do pensamento e memória (Vygotski, 1991).

Apesar de sua importância, Bozhovich (2004c) expõe que essa reconfiguração do pensamento não é o único fator que leva à formação da autoconsciência específica da adolescência. Além do pensamento, as novas condições da vida adolescente, como as exigências feitas por adultos ou colegas, também proporcionam essa autoconsciência. Isso acarreta a emergência de diferentes motivações que levam o indivíduo a focar a autoanálise e a comparação dele com outras pessoas. Nesse período, o desenvolvimento da autoconsciência e da possibilidade de autoavaliação é acompanhado por uma série de experiências psicológicas específicas.

De acordo com Bozhovich (2004c), essa questão de o adolescente começar a se julgar/avaliar a partir da autoanálise traz consequências contraditórias: de um lado, conscientemente, o jovem se vê como alguém significativo, acredita em si mesmo e até chega a

se colocar é um patamar acima dos outros; de outro, ele é consumido por dúvidas que tenta afastar de sua consciência.

Importante retomar que Bozhovich (2004a) postulou o surgimento de um tipo de autoavaliação relacionado com o emocional, quando a criança tem aproximadamente três anos, pois a criança, por meio do jogo simbólico, tem a possibilidade de se apropriar do comportamento adulto, imitando as pessoas mais velhas ao seu redor. Entretanto, Bozhovich (2004c) postulou que na idade escolar a criança adquire uma capacidade de autoavaliação diferente, que se relaciona aos aspectos racionais. Vygotski (2006), referindo-se a esse tipo mais complexo de autoavaliação, afirma que “É precisamente na crise dos sete anos que surge a avaliação: a criança julga seus sucessos, sua própria posição.” (p. 380, tradução nossa). E é esse tipo mais complexo de autoavaliação que age na adolescência.

No início da adolescência, para Vygotski (2006), o indivíduo perde o interesse por coisas que antes lhe interessavam e, de acordo com Bozhovich (2004c), há o desenvolvimento de novos interesses e o desejo de ocupar um papel diferente – mais independente e mais adulto. Apesar de tudo isso, permanece a impossibilidade de o sujeito conseguir de fato alguma mudança, o que gera fantasias, característica fundamental da adolescência. Para Bozhovich (2004c) e para Vygotski (2006), a fantasia é atividade da adolescência análoga ao jogo de papéis para crianças em idade pré-escolar, no sentido de ambos serem meios de realizar desejos que não podem ser realizados na vida real.

Bozhovich (2004c) afirma que a crise da adolescência culmina no desenvolvimento de uma nova estrutura da personalidade: a “autodefinição”. Essa estrutura, do ponto de vista da autoconsciência, se relaciona com a consciência que o adolescente passa a ter de que ele é um membro da sociedade e assume uma forma concreta de um novo posicionamento interno que

agora é socialmente significativo. Isso ocorre na segunda fase do período da adolescência e relaciona-se com o fim da escola e com a resolução de problemas concernentes ao futuro.

Essa nova estrutura é diferente das fantasias adolescentes explicadas, já que a autodefinição acontece baseada nos interesses e impulsos que já assumiram forma estável, no desenvolvimento da visão de mundo do indivíduo e em sua escolha da profissão. Apesar disso, vale ressaltar que essa estrutura não se desenvolve completamente até a graduação do adolescente na escola. A verdadeira autodefinição como estrutura sistêmica ocorre, de fato, mais tarde e, segundo Bozhovich (2004c), trata-se da última fase do desenvolvimento da personalidade infantil.

Assim, Bozhovich (2004c) ressalta que, em crises anteriores, a falha de satisfazer necessidades/motivações é associada a impedimentos externos (principalmente dos pais), já na crise da adolescência, também é associada a impedimentos internos (do próprio adolescente). Essas questões internas impedem que o indivíduo atinja o que ele quer idealmente. A autora acrescenta que questões fisiológicas influenciam o comportamento do adolescente e fala também da motivação sexual que é desenvolvida nesse momento – a falta de satisfação desse novo desejo pode causar mais frustração.

Além do que já foi exposto, Bozhovich (2004c) compreende que as diferenças biológicas, culturais, sociais, históricas e outras vão influenciar no curso em geral da crise da adolescência. E, diante de tudo, a conclusão a que a autora chega é que quanto mais elevado é o nível de desenvolvimento do indivíduo, mais livre ele se torna e que a formação da personalidade ocorre à medida que o indivíduo se adapta às exigências do ambiente e sob as condições da atividade direcionada a reestruturar o ambiente e a si mesmo (Bozhovich, 2004c).

Considerações finais

Diante do que foi exposto, nota-se que as teorias de Bozhovich e de Vigotski possuem muitas semelhanças, como sua concepção a respeito de neoformações e de crises do desenvolvimento. Entretanto, é válido retomarmos a diferença de seus pontos de vista a respeito da vivência. Como já foi sinalizado, Bozhovich (2009) entende que não se deve conceder tanta importância para o grau de desenvolvimento de generalização da criança no processo de assimilação de uma vivência como Vigotski (2018) faz. Apesar disso, entendemos que essa noção em Bozhovich (2009) tem uma abrangência maior, pois, como a própria autora afirma, Vigotski não desenvolveu por completo sua concepção, possivelmente, devido à sua morte prematura.

Além disso, os autores apresentam visões afins em relação ao entendimento do desenvolvimento humano que, para ambos, é permeado, em geral, pelas mesmas crises – que são caracterizadas de forma semelhante – e dividido nos mesmos períodos. Os dois autores pontuam a existência do complexo de animação e a existência também de uma função dominante na consciência em determinado período do desenvolvimento. Concordam em relação às primeiras manifestações lúdicas quando a criança tem idade inferior a três anos. Postulam padrões emergentes semelhantes quando o indivíduo está no início da compreensão da linguagem e apontam o negativismo como principal sintoma da crise dos três anos (Bozhovich, 1960; 2004a; Vigotski, 2018; Vygotski, 2006).

Outros aspectos que os autores abordam é o desenvolvimento moral, a emergência do jogo simbólico a partir do desenvolvimento da imaginação e a correlação direta entre esses dois acontecimentos durante a idade pré-escolar. Contribuindo com as semelhanças, outros pontos que se repetem nos trabalhos de Bozhovich e Vigotski são: o fato de a introdução da linguagem modificar a percepção; as noções de conceitos espontâneos; e a presença das generalizações

inconscientes também nessa idade (Bozhovich, 1960; 2004b; Vygotski, 1991; 2003; 2006).

As características da crise dos setes anos apontadas por Bozhovich (2004b) e por Vygotski (2006) se assemelham, bem como as mudanças que a introdução da criança na escola acarreta em seu desenvolvimento. Ademais, como já foi explicado, Bozhovich (2004a) entende que surge um tipo de autoavaliação emocional na primeira infância, sendo que Bozhovich (2004c) e Vygotski (2006) pontuam o surgimento de um outro tipo, mais racional, na idade escolar; desta forma, é possível afirmar que os autores apresentam ideias equivalentes também nesse mérito (Bozhovich, 2004a; 2004b; 2004c; Vygotski, 2006). Ainda vale retomar que os autores tratam da mesma forma a emergência da introspecção, as características das duas crises da adolescência, a influência da instrução escolar na reestruturação da consciência e a importância da fantasia.

Por fim, o último aspecto que deve ser explicado é a questão da diferenciação entre consciência de si e autoconsciência. O primeiro destes conceitos refere-se à diferenciação que a criança faz de si mesma e do mundo ao seu redor, enquanto o segundo é um conceito mais complexo, que se trata de o indivíduo ter consciência de si mesmo enquanto personalidade. Bozhovich (2004a) assinala que essa consciência de si começa a surgir quando a criança percebe que ela própria pode iniciar uma ação. Ambos os autores concordam que é no início da vida que se dá a gênese da autoconsciência, pontuando como sinal dela o fato de a criança começar a usar o pronome “eu”. E concordam também que é no período da adolescência que a autoconsciência se estabelece em seu sentido pleno (Bozhovich, 2004a; 2004c; Vygotski, 1995; 2006).

Apesar disso, é imprescindível fazer uma ressalva quanto à utilização desses termos. Eles são usados, tanto por Vygotski (2006) quanto por Bozhovich (1987), de forma arbitrária –

o que pode ser um problema de tradução. Por exemplo, o primeiro autor relaciona a presença da autoconsciência com a primeira infância no seguinte trecho: “A criança, na fase inicial de seu desenvolvimento, entende muito pouco. Sua autoconsciência se desenvolve com extrema lentidão e estreita dependência do desenvolvimento de seu pensamento” (Vygotski, 2006, p. 72, tradução nossa). Ademais, Bozhovich acaba fazendo uma associação semelhante no seguinte trecho: “No entanto, para a criança, a autoconsciência durante o segundo e terceiro ano de vida permanece (subjetivamente) a consciência de um ‘objeto’ fora de si mesma” (1987, p. 260, tradução nossa).

Portanto, mesmo falando da autoconsciência na tenra infância, na verdade ambos estão tratando da consciência de si enquanto ser diferente do resto do mundo, já que a autoconsciência da personalidade se forma no período de transição. Ainda vale ressaltar que, no texto de Bozhovich (2004a), esses termos são usados de forma consistente: quando ela aborda a consciência de si, utiliza o termo “self-awareness”; já quando aborda a autoconsciência, utiliza “self-consciousness”. E o teor dos textos de Bozhovich (1987), em espanhol, e Bozhovich (2004a), em inglês, são muito semelhantes, sendo que várias partes são iguais. Dentre as partes iguais encontra-se o trecho destacado acima, em que Bozhovich (1987) usa o termo “autoconsciência” tratando da primeira infância. Apesar de serem iguais, o termo usado em Bozhovich (2004a) é “self-awareness”, o que indica que ela de fato estava se referindo à consciência de si e não à autoconsciência. Dessa forma, talvez haja inconsistência nas traduções e não na utilização dos termos pelos autores no original e, por isso, preferimos diferenciar os conceitos nesse artigo.

Diante disso, a conclusão a que se chega é que Bozhovich manteve-se fiel aos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, podendo ser considerada continuadora de sua obra.

Como foi abordado, ela amplia conceitos postulados por Vigotski, mas sempre mantendo-se leal às premissas desenvolvidas pelo autor. Nesse sentido, também consideramos que “L. I Bozhovich não foi uma simples continuadora de Vygotsky. Com originalidade, ela desenvolveu uma direção de pesquisas e de produção que Vygotsky não conseguiu elaborar” (Martínez, 2013, p. 171).

Referências

- Bozhovich, L. I. (1960). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In Smirnov, A. A., Rubinstein, S. L., Leontiev, A. N., & Tiéplov, B. M. Psicología (pp. 504-522). Ciudad de México: Editorial Grijalbo.
- Bozhovich, L. I. (1987) Las etapas de formacion de la personalidad em la ontogenesis. In Davidov, V., & Shuare, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antologia (pp. 250-273). Moscou: Progreso.
- Bozhovich, L. I. (2004a). Developmental phases of personality formation in childhood (I). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 35-54.
- Bozhovich, L. I. (2004b). Developmental phases of personality formation in childhood (II). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 55-70.
- Bozhovich, L. I. (2004c). Developmental phases of personality formation in childhood (III). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4).71-88
- Bozhovich, L. I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 59-86.
- Martínez, A. M. (2013). L. I. Bozhovich, vida, pensamento e obra. In: longarezi, A. M. & Puentes, R. V (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 165-196). Uberlândia: Edufu.

- Robbins, D. (2004). Guest Editor's Introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 3-6.
- Vigotski, L. S. (2001). Estudos do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 241-395). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). O comportamento moral. In: Vigotski, L. S. *Psicologia Pedagógica* (pp. 209-224). Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L. S. *Obras escogidas III* (p. 11-340). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas IV*. Madrid: Machado Libros.