

Metodologia para o estudo da formação de valores: uma investigação para além de Jean Piaget

Methodology for values formation research: an investigation beyond Jean Piaget

Afonso Mancuso de MESQUITA¹
Suely Amaral MELLO²

Resumo

O tema deste artigo é o método de investigação da formação dos valores na ontogênese. Polemizaremos com Piaget e defendemos que o princípio do paralelismo intelecto-moral sustentado pelo autor leva a equívocos na compreensão do fenómeno e na definição de diretrizes pedagógicas. Para ele, a educação moral deve ser orientada pela cooperação entre pares, preterindo a participação do adulto e privilegiando métodos escolanovistas. Encontramos na tradição vigotskiana a tese de que a articulação entre cognição e valoração é autenticamente nova na ontogênese, e não o desdobramento de tendências *a priori*. Conclui-se que a formação de valores pode ser pedagogicamente dirigida.

Palavras-chave: Método em Psicologia. Valores Morais. Paralelismo Intelecto-Moral. Jean Piaget.

Abstract

This paper theme is the investigation method of value formation in ontogenesis. We intend to polemize with J. Piaget and state that moral-intellectual parallelism, held by the author, leads to misunderstandings in both the comprehension of the problem and the further pedagogic guidelines emerged from it. Piaget states that moral education should be held by cooperation between children, dismissing adult's participation. We find in the Vygotskian tradition a thesis that sustain the mutual dependency between thinking and evaluation development. Its articulation is authentically new in development and not just the unfolding of aprioristic tendencies. The conclusion is that values can pedagogically guided.

Keywords: Method in Psychology. Moral Values. Moral-Intellectual Parallelism. Jean Piaget.

-
- 1 Mestre em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara, membro do Grupo de Estudos em Psicologia Concreta (GEPSCO). É professor do instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel. Email: <afonso.mancuso.mesquita@gmail.com>.
 - 2 Doutora em educação pela UFSCAR, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, campus de Marília, vice-líder do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. Email: <suepedro@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 57	p. 569-590	set./dez. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Apresentação

Este artigo foi elaborado a partir dos estudos de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a formação de valores na infância e sobre o papel da escola nesse processo. Ele versa sobre questões teórico-metodológicas da investigação da formação de valores morais da ontogênese. Sua estrutura derivou de uma análise crítica do livro *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget. A partir e para além de Piaget, delineamos outro caminho teórico-metodológico para o estudo da formação de valores morais.

Introdução

Os anos dez do século XXI nos mostram que há tempos não vivíamos uma disputa por ideias e valores tão acirrada. A profunda crise pela qual passa a sociedade capitalista faz emergir posições que explicitam essa disputa. Vemos nascer uma nova esquerda e uma nova direita, ambas tentando explicar a realidade a partir de sua própria narrativa. Em vários países, os povos se movem com vigor, como nos atesta a Primavera Árabe, o movimento *Occupy*, as manifestações contra a União Europeia na Grécia, as manifestações de junho de 2013 no Brasil, os protestos contra o campeonato mundial da FIFA, a ascensão de novos sujeitos políticos, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), e o fenômeno da *justiça com as próprias mãos*, os linchamentos sumários, evidenciados em 2013 e 2014. O debate presidencial brasileiro de 2014 evidenciou uma grande polarização de ideias e valores em torno dos candidatos Aécio Neves e Dilma Rousseff. O começo de 2015 já nos revela uma profunda crise na educação pública, com grandes movimentos da categoria docente no estado do Paraná. Além disso, a crise da água em São Paulo nos coloca frente a valores e hábitos.

Como se tudo isso não fosse evidência suficiente, observamos ainda que a direita começa a se diferenciar e adotar posições mais extremistas. A ascensão do fascismo na Europa dá sinais de que ele veio para ficar. Os partidos políticos: *Front National*, francês, o Aurora Dourada, grego, e o *Svoboda*, ucraniano, são apenas alguns exemplos da avançada organização parlamentar do fascismo. Nesse clima de disputa, a distinção entre o certo e o errado se torna cada vez mais incerta, pelo menos para quem tem seus valores morais em formação.

Essas mudanças não são, de fato, novidades ou específicas do nosso tempo, mas a agudização de tendências já colocadas. É muito curioso o que afirma Yves de La Taille³, na década de noventa do século vinte:

3 Prefácio à edição brasileira de *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget. 2.ed.São Paulo: Summus, 1994.

Ideologias nazistas e fascistas, que, acreditava-se, estavam enterradas ressurgem em países do Primeiro Mundo. O individualismo burguês infantilizou-se pelo narcisismo, levando ao descaso generalizado pelo espaço público, à apatia nas questões políticas, ao desprezo pelos deveres da cidadania, etc. Até a Igreja Católica manifesta sua preocupação através de sua encíclica *Veritatis Splendor* (1993), quase inteiramente dedicada ao resgate da moral crista, ‘ameaçada por uma verdadeira crise’, como escreve João Paulo II. Enfim, há um mal-estar inegável, pelo menos entre aqueles minimamente atentos à evolução das relações sociais. (LA TAILLE, 1994, p. 14, grifo no original).

O que pensar sobre o desenvolvimento moral de uma criança neste contexto? Consideramos que sua formação depende das condições materiais de sua vida, mas, ao mesmo tempo, não podemos perder de vista que também o destino das disputas ideológicas do nosso tempo não deixará de influenciar seu desenvolvimento. Em outras palavras, tanto a base material da vida quanto as disputas ideológicas influenciarão o desenvolvimento dos valores morais de uma criança. Então, a forma como o mundo adulto interpreta e transmite à criança a síntese dos grandes acontecimentos sociais de nosso tempo afeta, significativamente, a definição desse caminho. Se ponderarmos brevemente sobre isso, perceberemos que a síntese possível aos adultos depende também de suas próprias condições históricas, tanto de suas formas de vida, como da organização dos partidos políticos, das universidades, dos movimentos sociais e da ideologia oficial dos governos e corporações, transmitidas por grandes meios de comunicação. Tudo isso resultará na experiência moral das pessoas. Por isso, há um grande conjunto de determinações que devem ser consideradas, o que nos mostra a complexidade do fenômeno.

Entretanto, na escola esta análise se torna possível, pois podemos avaliar como esses valores estão se formando e o que ela própria pode fazer para ensiná-los, guiá-los ou criticá-los. A escola é um dos contextos para a análise da formação de valores se tornar possível.

A formação de valores como problema de pesquisa

Levando a análise da formação de valores a sério, nos questionemos rapidamente: Como podemos entender a formação de valores na ontogênese? O que são valores e do quê eles dependem para se formar? Esse processo é mensurável? Dirigível? É predominantemente racional? Talvez nenhuma das questões alcance

uma resposta consensual. Isso é comum nas ciências humanas, que analisam cientificamente objetos desde certas visões de mundo, de ser humano, sociedade, história e conhecimento. O problema não é a falta de respostas consensuais, é a falta de estudos em geral. Antes houvesse múltiplas respostas e teses em disputa sobre a formação de valores. O que temos é um tema mal explorado, aproximações tímidas e uma incerteza metodológica de como conhecê-los.

O que defendemos como tese básica, neste artigo, é que *os estudos sobre a formação de valores na ontogênese são insuficientes*. E mais insuficientes ainda são as diretrizes pedagógicas que se podem extrair da análise psicológica de tal formação e desenvolvimento. Para começar a enfrentar essa lacuna, precisamos definir um caminho que possibilite o estudo da formação de valores na escola, um que coloque a dimensão histórica e cultural em primeiro plano na análise.

O juízo moral na criança, de Jean Piaget

Um dos estudos de maior repercussão sobre o tema é o de Jean Piaget (1994), no livro *O juízo moral na criança*. Apesar de ser relativamente marginal na obra do autor, é um estudo sistemático que resultou em uma das obras mais reconhecidas sobre os temas do desenvolvimento moral e da formação de valores. No livro, o autor publica os experimentos em que entrevistou crianças de várias idades sobre seus jogos. A principal constatação do iminente pesquisador suíço foi que a moralidade da criança, sua forma de julgar entre o certo e o errado, se desenvolve na ontogênese em, basicamente, três etapas. De um estado de anomia evolui para um de heteronomia e, deste último, finalmente, a um de autonomia.

O primeiro estágio consiste em uma ausência de regras e valores que transcendam o bem-estar fisiológico do corpo. A criança é simplesmente anômica, ou seja, não há normas para sua conduta. Seu pensamento não é desenvolvido e sua capacidade de julgar não ultrapassa a de sentir. O bem é indiferenciado do bem-estar. Ou seja, a criança julga de forma a se sentir bem. Não há propriamente julgamento, mas uma interpretação emotiva do certo e do errado.

O segundo é um estágio bastante complexo, que anuncia a noção de verdade e o julgamento moral da criança.

Do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem por feito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente. Assim tem origem

uma distinção equivalente àquela do verdadeiro e do falso: algumas afirmações são reconhecidas como válidas, quando outras não. (PIAGET, 1994, p. 298).

Mas, apesar do nascimento da capacidade de julgar e valorar, esta tem um defeito fundamental: ela é heterônoma. A criança ainda não julga propriamente, mas assume para si as concepções de certo e errado dos adultos, apreende a regra em seu aspecto aparente e, por isso, como lei absoluta. E isso se dá por, basicamente, dois motivos: um, elas não têm condições de pensar as regras e normas e entendê-las como construção humana para regular suas ações, isto é, não compreendem que as regras antecipam consequências para ações, não as entendem como flexíveis e negociáveis; e dois, sua relação afetiva de dependência do adulto as leva a esse estágio. E complementa: “[...] a razão fica ainda bem longe desta autonomia: o verdadeiro é o que está de acordo com a Palavra adulta” (PIAGET, 1994, p. 298).

Na fase da moral heterônoma, o bel-prazer do eu é substituído pelo bel-prazer da autoridade soberana, e tal substituição é considerada um avanço no desenvolvimento, é a conquista típica dessa etapa. A criança começa a valorar, pode expressar opinião entre o certo e o errado, mas a heteronomia de sua moralidade nesta fase revela que, no fundo, ela apenas obedece, é coagida, sem que o perceba, pela moral do adulto. A moral do dever e da obediência confunde a criança entre o justo e o adequado à lei, incorporada do mundo adulto.

Portanto, o respeito unilateral da criança em relação ao adulto lhe ensina a primeira noção de dever, mas não é suficiente para uma verdadeira moralidade.

Para que uma conduta seja qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhes propomos. (PIAGET, 1994, p. 299).

Ou seja, só quando a criança é capaz de refletir as regras e o próprio julgamento na consciência, é que age de forma autenticamente moral. Poderíamos dizer, em outras palavras, que a verdadeira moralidade é a *moral autoconsciente*.

Quando a criança se torna capaz de refletir conscientemente a regra, podemos dizer que sua moral se torna finalmente autônoma. Seu nascimento está ligado a duas condições cruciais, a evolução intelectual da criança e a atividade cooperativa entre iguais. É apenas a relação de cooperação que pode livrar a criança da referência soberana do julgamento adulto. E o autor conclui: “Ora, a crítica nasce

da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (PIAGET, 1994, p. 298-299). Para Piaget, a autonomia moral passa, necessariamente, pela relação entre iguais, pela suspensão da autoridade do adulto.

Assim, a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para construir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, 1994, p. 239).

Em síntese, uma questão central nas constatações de Piaget é que existe entre adultos e crianças uma disparidade insuperável. O respeito afetivo da criança em relação ao adulto e a estrutura de seu pensamento a colocam numa posição subalterna, cuja coação faz associar o bem à autoridade. Só a cooperação entre iguais pode gerar uma moral autônoma. Ou, para usar as palavras do autor, “[...] só a cooperação leva à autonomia” (PIAGET, 1994, p. 299).

A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais parece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções complementares e coerentes que caracterizam a mentalidade racional. (PIAGET, 1994, p. 243).

O paralelismo intelecto-moral como problema metodológico

Para começarmos a investigação do tema da formação de valores, precisamos definir metodologicamente como abordaremos o problema, como compreendemos sua natureza. Destacamos como chave para a organização da investigação *o problema do paralelismo intelecto-moral*, que consiste na seguinte tese: a moralidade e a intelectualidade da criança têm raízes genéticas distintas, se desenvolvem paralelamente, e toda evolução intelectual *corresponde* a um desenvolvimento moral e vice-versa. Em outras palavras, nesta perspectiva,

as estruturas do pensamento interagem constantemente com as mudanças no julgamento moral das crianças e vice-versa.

Esta convergência entre nossos resultados e aqueles da análise histórico-crítica ou lógico-sociológica conduz-nos a um segundo ponto: o paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. Todos notaram o parentesco que existe entre as normais (sic) morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. Do apriorismo, para o qual é a razão pura que comanda, ao mesmo tempo, a reflexão teórica e a vida prática, à teoria sociológica dos valores morais e do conhecimento, quase todas as doutrinas contemporâneas concordam em reconhecer a existência deste paralelismo. (PIAGET, 1994, p. 295).

Piaget percebe que a *evolução intelectual* se relaciona de forma curiosa com o desenvolvimento moral. O momento em que a criança consegue pensar de forma mais independente corresponde ao momento em que sua moral se autonomiza. É na adolescência que o jovem se equipara moralmente ao adulto. É também quando seu pensamento se torna apto a lidar com as mais altas abstrações. Contudo, a persistência da ideia de paralelismo esteriliza todo o terreno e impede a sequência da análise. O paralelismo intelecto-moral revela um grave problema metodológico, comum a todas as abordagens não dialéticas do desenvolvimento psicológico. E aqui já começamos a delinear o campo filosófico da nossa crítica.

Esse paralelismo é só um aspecto do paralelismo intelecto-afetivo em psicologia, contra o qual alertaram Vigotski (2001) e alguns de seus discípulos, como o principal problema metodológico da psicologia ocidental. E “[...] sem superar o dualismo e o paralelismo [intelecto-afetivo] não se pode compreender o desenvolvimento psíquico da criança como um processo único e integral” (ELKONIN, 1987, p. 110).

Revejamos esta última citação de Piaget. Primeiro, ele admite que muitos também consideram dito paralelismo como existente e verdadeiro, o que o afilia a certas escolas de pensamento, mas não lhe garante acerto de forma alguma. Em segundo lugar, ele diz que tanto o apriorismo da razão pura (Kant) como a teoria sociológica positivista (notemos que Piaget acompanha os argumentos de Durkheim) concordam com esse paralelismo. Ora, o apriorismo da razão pura e o positivismo (desde Locke) são escolas de pensamentos antagônicos e, nada mais eficiente que o paralelismo, para conciliar tendências filosóficas antagônicas. É possível comparar o pensamento de Piaget ao de Kant na Filosofia, pois,

enquanto o alemão tentou fazer uma síntese entre racionalismo e empirismo, o suíço apostou no interacionismo para explicar a origem do conhecimento. Mas, isso é ainda especulação e não podemos afirmá-lo sem uma investigação mais profunda⁴.

O fato que queremos enfatizar e destacar como central em nossa discussão metodológica é que *a insistência no paralelismo é incoerente com uma compreensão do desenvolvimento psíquico enquanto processo único e integral*. Ou seja, é incoerente com uma compreensão dialética de psicologia. O paralelismo é um sintoma de algo muito mais grave que afirmar que a evolução intelectual acompanha e corresponde ao desenvolvimento moral: indica que o problema da origem, da natureza e das forças motrizes do desenvolvimento intelecto-moral não está bem resolvido.

Segundo Piaget, essas forças advêm da interação de fatores endógenos e exógenos. Como ele não compreende que o principal meio de desenvolvimento psicológico é a integração de todas as funções psíquicas, tenta encontrar fora dos campos intelectual e moral as tendências de desenvolvimento.

Antes de tudo, é permitido dizer, em certo sentido, que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual. Sem dúvida, encontramos, mesmo antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade. Assim, a inteligência sensório-motora movimenta as operações de assimilação e construção, nas quais não é difícil encontrar o equivalente funcional da lógica das classes e das relações. Do mesmo modo, o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofo para todas as condutas morais ulteriores. (PIAGET, 1994, p. 296).

Piaget se lança, no final de seu livro, ao terreno filosoficamente mais escorregadio. Ao mesmo tempo em que afirma que as normas lógicas e morais não são inatas da consciência, diz que suas funções de desenvolvimento o são. Mesmo antes da linguagem, insiste, encontramos todos os elementos da racionalidade

4 Encontramos dois artigos que o comentam: 1) Kant e Piaget: articulações discursivas entre a filosofia transcendental e a epistemologia genética, de Pablo Severiano Benevides e Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, publicado nos Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 56, n. 1, (2004); 2) Piaget e a Consciência Moral: um Kantismo Evolutivo? de Lia Beatriz de Lucca Freitas, publicada na revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 15, n. 2, p. 303-308 (2002). Mas, por impossibilidade de uma análise minimamente apurada, preferimos não comentá-los, só deixar sinalizado que essa discussão está sendo enfrentada pela comunidade acadêmica.

e da moralidade. Ele pode afirmá-lo, porque entende que há tendências de desenvolvimento que organizam, desde o início (sensório-motricidade), o desenvolvimento da inteligência e da moral. Em relação à inteligência, ele vê que as operações de assimilação e construção⁵ antecipam a lógica das classes e das reações, ou seja, as tendências apriorísticas do equilíbrio antecipam o pensamento conceitual. Em relação à moralidade, as tendências à simpatia e as reações afetivas em relação às pessoas antecipam suas formas mais desenvolvidas.

Mas, onde reside o problema desse procedimento? Não é exatamente um erro dizer que as tendências do desenvolvimento natural são base para o desenvolvimento psíquico da criança. Muito menos dizer que a moralidade tem uma base afetiva. Ou mesmo, que as operações sensório-motoras, ações balizadas pela empiria, são base para o desenvolvimento da inteligência. Desde a perspectiva histórico-cultural, identifica-se uma fragilidade metodológica, que consiste no fato de *não haver nada de substancialmente novo que a vida social introduz no desenvolvimento da criança*, ela só força a realização das tendências que já estão colocadas para o desenvolvimento desde o princípio. Como sua compreensão não prevê a novidade que aparecerá *a posteriori* na vida cultural da criança, sua investigação não sabe procurar essa novidade. E isso é um problema metodológico.

Isso pode ser comprovado pelo esforço do autor em delinear as *tendências iniciais de desenvolvimento*, o que se revela no conceito de *a priori*. Para ele o *a priori* não é o inato, mas o inevitável, o obrigatório. “O *a priori* é o obrigatório, e as conexões necessárias só se impõe gradualmente, no decorrer da própria evolução: é o (sic) fim do saber e não no seu começo que o espírito toma consciência das leis que lhes são imanentes”⁶ (PIAGET, 1994, p. 296, grifo do autor). O obrigatório seria a evolução do espírito dessa forma semiconsciente, pois suas leis imanentes lhe são desconhecidas até que seu desenvolvimento se cumpra. As *tendências apriorísticas* de desenvolvimento se organizam como *leis funcionais de equilíbrio*. Há uma tendência à organização e a um equilíbrio ideal indefinível como estrutura, mas que participa desse funcionamento.

5 Conceitos que mais tarde se sofisticarão em Epistemologia Genética, mas manterão a mesma base. O processo de adaptação reunirá em si os processos de desequilíbrio, assimilação, acomodação e reequilíbrio.

6 Provavelmente o que o autor quis dizer é: “é no fim do saber e não no seu começo que o espírito toma consciência das leis que lhes são imanentes”. Mas, na referência confere: “é o fim do saber...”

Porém, quando o desenvolvimento atinge um grau em que o espírito pode compreender as leis que lhe são imanentes, algo muda.

Basta, para que a procura funcional de organização, a qual atesta a atividade sensório-motora e afetiva inicial, dê nascimento a regras propriamente ditas de organização, que o espírito toma consciência desta procura e de suas leis, e traduza deste modo, em estrutura o que até aí era simples funcionamento. (PIAGET, 1994, p. 297).

O que Piaget tenta empreender está entre as teorias condutivistas (que analisam exclusivamente a conduta, como o behaviorismo), bastante coerentes com sua formação em biologia, e as tendências intelectualistas ou mentalistas em psicologia, que sustentam a tese de que a mente se organiza em estruturas próprias. É a consciência que emerge como a estruturação das tendências funcionais colocadas desde o princípio. Então, podemos dizer que a consciência altera o processo que a faz nascer. Piaget chega muito perto da noção que coloca a consciência como totalidade psíquica humana, mas, ato contínuo, se afasta dela e volta aos pressupostos interacionistas, quando complementa:

Mas, esta tomada de consciência não é uma operação simples e encontra-se *ligada a um conjunto de condições psicológicas*. É aí que a pesquisa psicossociológica se torna indispensável à teoria das normas e que se observa o paralelismo genético entre a constituição da consciência lógica e da consciência moral. (PIAGET, 1994, p. 297, grifo nosso).

Primeiramente destacamos que, segundo a perspectiva histórico-cultural, não existem dois tipos de consciência, uma lógica e moral, a primeira pertencente ao campo do pensamento verbal, do planejamento e do raciocínio; a segunda, ao campo dos afetos, apetências e valores. A consciência é uma só e remete à totalidade psíquica. E como é totalidade, não precisa ser duplicada. Em segundo lugar, é precisamente o paralelismo, que aqui se explicita, que deve ser superado metodologicamente, pois a ideia de um sistema íntegro em desenvolvimento o dispensa francamente. Não existe paralelismo entre funções psíquicas distintas, essa é justamente a abordagem equivocada do problema, a que fecha todas as vias para sua compreensão. Deixemos de pensar pela perspectiva do paralelismo e pensemos pelo da mútua dependência entre o desenvolvimento moral e o intelectual. É a interfuncionalidade psíquica radical que explica a natureza da tomada de consciência; a qual, para Piaget, se encontra apenas *ligada a um conjunto de condições psicológicas*.

Aporte teórico-metodológico vigotskiano para a análise da formação de valores

A principal questão teórico-metodológica que deve estar clara para o estudo da formação de valores é a *irreduzibilidade das formações psíquicas autenticamente novas a funções psíquicas elementares ou tendências apriorísticas*. Como escreveu Lídia Bozhóvich⁷ (1987, p. 250, tradução nossa do espanhol para o português),

Atualmente, se pode considerar estabelecido que no processo de desenvolvimento ontogenético surge, na psique da criança, formações qualitativamente novas, não redutíveis às funções psíquicas elementares.

A formação moral da criança deve ser compreendida como um sistema complexo irreduzível a funções elementares, ou mesmo às suas tendências funcionais ao equilíbrio e à simpatia, como postulou Piaget. Nesses termos, o aporte à formação de valores na criança muda radicalmente, *passa da sofisticação progressiva de tendências apriorísticas ao surgimento do autenticamente novo*.

É por isso que temos que tratar o desenvolvimento da valoração na ontogênese como a formação de sistemas integrativos, de neoformações psíquicas. É precisamente o vigotskianismo a tendência na psicologia que nos oferece o melhor aporte teórico e metodológico para este estudo. É essa tradição que entende a consciência como sistema psicológico complexo de natureza social e que nos leva de forma mais segura ao estudo da formação de valores. Pois, se, nas palavras de Bozhóvich (1987, p. 251), “[...] segundo a teoria de Vigotski, no curso do desenvolvimento ontogenético muda a estrutura sistêmica da consciência da criança [...]”, é a partir dessa reestruturação sistêmica que devemos compreender a formação de valores na ontogênese.

Nas palavras do próprio Vigotski:

É necessário compreender que a consciência não se forma pela soma do desenvolvimento de funções simples, mas

7 Psicóloga soviética, discípula de Vigotski. Alguns comentadores (PRIKHOZHAN; TOLSTYKH, 2004) afirmam que ela era sua discípula favorita e que fundou uma escola própria de continuadores, divergindo em alguns pontos da escola de Kharkov, de A. N. Leontiev. Conferir mais informações em: <<http://vigotski.net/nomes.html#bojovitch>>. A transliteração do nome está diferente da grafia da citação. Mantivemos a forma das obras escolhidas na citação e assumimos a forma proposta por Zoia Prestes (2010), por ser foneticamente mais fiel à pronúncia russa.

ao contrário: cada função simples se desenvolve em dependência do desenvolvimento da consciência como um todo. O desenvolvimento da consciência consiste na transformação da relação entre as partes únicas e a formas de atividade, na modificação da relação entre o todo e as partes. Esta modificação dos nexos e suas relações funcionais está em primeiro plano e permite aproximar-se da solução do problema fundamental. (VIGOTSKI, 1934/1976⁸, não paginado).

Nos termos de Vigotski, Piaget apareceria de *cabeça para baixo*; é a consciência enquanto totalidade que rege a mudança de todas as partes e elementos originários e não a realização das tendências iniciais que gera o novo no psiquismo humano. Por isso, se continuarmos a pensar o problema do paralelismo entre intelecto-moral não poderemos abordar adequadamente o problema, pois não perceberemos que entre intelecto e moral não existe uma relação de causalidade externa, em que ambos interagem, se influenciam, intercambiam avanços; trata-se de uma *relação de causalidade interna*, dialética, em que ambas compartilham uma dependência existencial mútua. O caminho metodologicamente frutífero para compreendermos a formação psicológica de valores é a *unidade contraditória entre valores e pensamento*. Em outros termos, o que procuraremos entender é a integração radical entre moral e intelecto, e não seu paralelismo.

A outra face do paralelismo que criticamos é o apriorismo, pois, se o intelecto e a moralidade se desenvolvem paralelamente, ambos têm origens diferentes e devem encontrar a força motora de seu desenvolvimento fora de si. Essa força está nas tendências *a priori*, como já descrevemos. E o apriorismo é também sintoma de algo mais grave, o da origem da moralidade. Piaget afirmava que, inicialmente, o indivíduo é egocêntrico intelectual e moralmente, que há uma espécie de alogismo e anomia nas etapas iniciais de seu desenvolvimento. Os pensamentos aparecem como crença e não como hipótese a se testar. Os sentimentos aparecem como tendo valor próprio e não como sujeitos a avaliação ulterior. A superação do egocentrismo inicial é a socialização do espírito, que culmina em uma inteligência finalista e uma moral autorrefletida, enfim, em um psiquismo desenvolvido,

8 Conferência apresentada no Instituto de Medicina Experimental da União Soviética em 28 de abril de 1934, e publicada pela primeira vez em *Razvítie vuísshij psijícheskij fúnktziy* (Desenvolvimento das funções psíquicas superiores), Moscou: Acad. Pedag. Nauk RSFSR, p. 364-383, 1960. Nota-se dois fatos muito interessantes. Essa conferência foi proferida cerca de um mês e meio antes da morte de Vigotski (11-06-34), revelando-se uma de suas últimas falas públicas. Outro ponto interessante é que ela não de separa no tempo da edição do livro analisado de J. Piaget, publicado em 1932.

equiparável ao do adulto. E ao se perguntar sobre o que move a socialização do espírito, Piaget (1994, p. 298) afirma: “É só pelo contato com os julgamentos e as avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas”.

O mais importante, que escapa a Piaget, é que a origem da moralidade humana é social, e, portanto, adquirida *a posteriori*, e não aprioristicamente; que a moralidade coletiva e a disputa social por valores são a fonte geradora da moralidade individual e não um mero parâmetro de aproximação, que tensiona a socialização da moralidade individual. Ele não pode reconhecer que a lógica de seu desenvolvimento não são tendências funcionais imanentes ao equilíbrio ou à simpatia, mas um elemento realmente novo, que a vida social cria no desenvolvimento da criança. Essa novidade radical do desenvolvimento é a formação de um *sistema de funções psicológicas superiores*, ou a *consciência*.

Reafirmamos, assim, que a pesquisa sobre a formação de valores se volte para a integração das funções e não para o paralelismo de facetas semoventes da realidade psíquica. O apriorismo de Piaget mostra o caminho oposto ao que pretendemos seguir.

A psicologia da consciência e a verbalização como princípio central do desenvolvimento

A pergunta que emerge agora é: qual a natureza dessas neoformações? Ou, como Vigotski nos ensinou a questionar, quais são a sua gênese, estrutura e função? Foi ele mesmo que, em *História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores* (1995) e no clássico *Pensamento e Linguagem* (2001, traduzido integralmente em português como *A Construção do Pensamento da Linguagem*)⁹ melhor teorizou sobre isso, quando afirma que a unificação do pensamento com a fala¹⁰ é o salto qualitativo mais importante para a formação

9 As duas obras têm entre si uma continuidade e uma ruptura. A primeira, publicada originalmente em 1931, marca o fim de uma etapa (1924-1931) da produção intelectual de Vigotski, apresenta a natureza social das funções psíquicas especificamente humanas. A segunda, publicada pela primeira vez em 1934, marca o cume da segunda etapa da produção vigotskiana (1931-1934), em que ele define a natureza sistêmica e semântica da consciência humana. Tudo isso escrito por D. Elkonin, no epílogo do Tomo 3 das obras escolhidas de Vigotski. A continuidade reside no fato de Vigotski conceber a consciência como sistema de funções psíquicas superiores, a ruptura está no conceito de signo, que é praticamente subsumido pelo de significado.

10 De acordo com Prestes (2010), o título do livro clássico de Vigotski “*Michlenie i Recht*” seria melhor traduzido como *Pensamento e Fala* ao invés de *Pensamento e Linguagem*.

da consciência humana, e a verbalização o caminho revolucionário do seu desenvolvimento. A conscientização depende da verbalização (enunciação) como processo estruturante, e esta última, por sua vez, se dá na relação social humana. Podemos afirmar, com tranquilidade, que a origem da consciência humana é a relação social. O pensamento cumpre, nesse processo, um papel diretor, pois a comunicação inter-humana é ontologicamente necessária. A articulação da linguagem em fala externa é impreterível, uma vez que garante a compreensão do outro. E é essa compreensão, a do outro, o elemento da relação que não pode faltar. O fato é: essa articulação da fala externa é um ato de linguagem tanto quanto é um ato de pensamento. Como revelou Vigotski (2001), a linguagem externa, a linguagem que visa ser inteligível para o outro, deve passar pela organização mínima do pensamento, que permita a comunicação. Enquanto a linguagem interna é marcada por ser afetiva, abreviada e predicativa, a externa deve se compor em enunciados gramaticalmente estruturados, inteligíveis. Deve ser, portanto, pensada.

Não há muito espaço, em um texto no formato de artigo, para explicar o que realmente significa a articulação entre pensamento e linguagem. Vigotski dedicou ao tema centenas de páginas. Mas, podemos colocar em brusco resumo o seguinte: o significado é a única e mais poderosa ferramenta psíquica de que temos notícia. A verbalização (ou o emprego dos significados, como queiramos) funde o pensamento a uma linguagem articulada (um idioma), o que compõe estruturalmente o desenvolvimento psíquico humano. O significado nasce na relação social inter-humana e, quando entra em cena, é capaz de reestruturar as funções psíquicas elementares, interligando-as, conscientizando-as e tornando-as subordinadas à vontade humana.

Não nos resta dúvida, então, que não existe tal coisa como um paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. O que há, de fato, é uma reestruturação de todas as funções psíquicas superiores que, sistematizadas e ligadas internamente, formam a consciência. A verbalização, ou significação, é o princípio de desenvolvimento de todas as funções psíquicas e, portanto, tanto do pensamento quanto da formação de valores.

Isso nos impede de concordar com Piaget, que afirmou:

A vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. (PIAGET, 1994, p. 297).

A consciência, para ele, é só um coroamento de uma tendência prévia, os equilíbrios funcionais imanentes. Ela até acrescenta qualidades novas, cria estruturas desde onde houvera simples funções, mas, permanece mal explicado o caráter de novidade radical que a consciência implica ao funcionamento psíquico como um todo.

A base afetiva da moralidade e as crises do desenvolvimento como princípio de investigação

A nossa insistência em partir dos erros de Piaget, para definir outra abordagem da formação de valores, pode dar a impressão que seu estudo foi de todo equivocado. Afirmá-lo seria uma simplificação. Ele dá uma noção clara do caráter afetivo da moralidade, o que é, ao que tudo indica, um ponto decisivo para a correta abordagem do problema. Em outras palavras, a base para o desenvolvimento da moralidade é sumamente afetiva. Yves de La Taille deixa isso claro, no prefácio à edição brasileira do livro:

Em JM [O juízo moral da criança], Piaget tem justamente o cuidado de pensar a moralidade associando-a ao desenvolvimento geral da criança. As fases desse desenvolvimento são solidárias da evolução da afetividade, da socialização e, naturalmente, da inteligência. Escreve Piaget que 'a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação'. E seu aspecto valorativo é sinal da evolução da afetivação que acaba por investir-se em ideias e ideais. (LA TAILLE, 1994, p. 17, grifos do autor).

Encontramos a mesma conclusão em Bozhóvich (1987): a valoração tem uma base afetiva. O que não nos parece simples coincidência, mas um princípio de seu desenvolvimento. De todo modo, essa tese deve ser investigada e não tomada como fato inquestionável. Se Bozhóvich estiver certa, a base afetiva da valoração é certa, mas só *a ponta do iceberg*. Em primeiro lugar, ela identifica que a própria consciência e a personalidade, os sistemas integrativos mais gerais e abrangentes do psiquismo, têm também uma base afetiva, ou emocional:

[...] em sua consciência desde o começo prevalecem os componentes afetivos; em que qualquer aquisição na atividade cognoscitiva se realiza inicialmente só em

presença de necessidades que atuam de maneira direta, em que as primeiras palavras da criança expressam afetos ou estão ligadas com sua satisfação. Tudo isso permite concluir que o conceito de conhecimento de si, que culmina com o conceito Eu, se realiza sobre a base não só de generalizações intelectuais, mas também afetivas. Mais ainda, alguns fatos testemunham que a identificação afetiva de si (a autoconsciência afetiva, se se pode dizer assim) surge antes que a racional. (BOZHÓVICH, 1987, p. 261, tradução nossa do espanhol para o português).

Esta tese é radicalíssima, pois recoloca nada menos que a dialética entre corpo e cultura do desenvolvimento psíquico! O desenvolvimento afetivo precede o intelectual, racional. Quando o significado se consolida na vida psíquica, ele o faz sobre uma base já constituída, toda composta de sensações, emoções, memórias afetivas e relações de gosto e desgosto. É evidente que essa base será transformada e todas as funções psíquicas elementares serão convertidas em superiores, se desenvolverá a consciência. Em outros termos, a transformação cultural do psiquismo permanece como o eixo do desenvolvimento da criança, só que seu ponto de partida fica mais claro para nós. Encontramos em Vigotski apenas indícios desta tese. Pertence a Bozhóvich sua formulação explícita.

Seu argumento continua explicando que cada neoformação psíquica tem componentes afetivos tão importantes quanto os cognitivos. Para ela, a unidade afetivo-cognitiva revela o fio condutor de todo o desenvolvimento psíquico. Mas essa unidade não é simples e nem se desenvolve homogeneamente, como dissemos. Quando a significação começa a traçar suas mudanças no psiquismo da criança, a sensação e a emoção já faziam parte das vivências infantis. E tal princípio se estende à aparição das primeiras avaliações da criança.

De acordo com muitas observações, a autoavaliação já se manifesta claramente até o final do segundo ano de vida, mas ela não deriva da avaliação que a criança faz de suas próprias ações, aparece antes e tem um caráter emocional. Pelo visto, na autoavaliação primária falta quase por completo o componente racional, ela surge sobre o terreno do desejo da criança em receber aprovação por parte do adulto e, desta forma, de conservar seu bem estar emocional. (BOZHÓVICH, 1987, p. 261-262, tradução nossa do espanhol para o português).

Se ela estiver certa, não há propriamente avaliação. Podemos afirmar que a autoavaliação, nesta idade, assenta bases no desejo da criança de receber a aprovação do adulto e conservar seu bem estar emocional. Resta-nos respeitar,

em nossa metodologia de estudo, esses dois fatos: a base afetiva da valoração e sua transformação cultural qualitativa. E, para isso, a investigação das *crises do desenvolvimento* pode nos ajudar a reconhecer a aparição do novo no desenvolvimento psíquico da criança e, a partir daí, analisar a formação de valores.

Bozhóvich (1987) tem uma compreensão bastante interessante e original da periodização do desenvolvimento. Ela destaca a força motora e a importância das transformações que sofrem as motivações da criança e seus sentimentos, como os grandes indícios de mudança de período. Como cada neoformação psíquica tem componentes afetivos e intelectivos, em relação dialética, a cada mudança de idade e período do desenvolvimento, surgem, junto às novas formas de pensamento, novas necessidades e desejos. E é nas crises do desenvolvimento que ficam mais evidentes essas transformações. Ela destaca as três grandes crises do desenvolvimento como momentos decisivos da formação da personalidade. São elas as crises dos três, sete e doze anos.

A crise dos três anos é caracterizada pela aparição da autoconsciência da criança e pela formação de seu *Eu*, como sistema psíquico. A diferenciação de si em relação ao adulto culmina nesta idade, e a necessidade de fazer tudo por si mesma e do seu próprio jeito entra em contradição com outra necessidade, mais antiga, a de ter aprovação do adulto. Isso complica demasiado a vida psíquica da criança. E Bozhóvich acrescenta:

Logo depois do surgimento do ‘sistema Eu’ na psique da criança, aparecem também outras neoformações. As mais importantes são a autoavaliação e a aspiração, a ela ligada, de corresponder às exigências do adulto de ser ‘bom’. (BOZHÓVICH, 1987, p. 261, grifos do autor, tradução nossa do espanhol para português).

Essa crise se resolve apenas com o surgimento de uma atividade nova para a criança, os jogos de papéis sociais.

A crise dos sete anos é caracterizada pela diferenciação do campo interno da criança (VIGOTSKI, 1996a). Para ela é como se o mundo se duplicasse em externo e interno. Ela consegue identificar o que é proveniente de fora e de si mesma, passa a ter vivências de vivências. Como diz o próprio Vigotski:

Aos sete anos se formam na criança uma estrutura de vivências que permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou triste’, ‘estou enfadado’, ‘sou bom’, ‘sou mau’, ou seja, surge a orientação consciente de suas próprias vivências. (VYGOTSKI, 1996a, p.380, grifos do autor,

tradução nossa do espanhol para o português).

Durante essa crise, que coincide com a idade escolar, a criança perde subitamente a espontaneidade e a ingenuidade, características da idade pré-escolar. Sua atitude muda, se comporta como uma bufona e até seu jeito de andar fica diferente. É comum também as crianças serem particularmente difíceis de educar. É nessa idade que surgem as primeiras instâncias propriamente éticas na consciência da criança. Essa crise se resolve com a realização de uma atividade valorizada socialmente. O que, para os estudos clássicos da periodização, é a entrada na escola.

A crise dos doze anos, ou crise da adolescência, é a menos estudada. “Entretanto, precisamente a passagem ao período adolescente é considerada em psicologia como a mais crítica” (ELKONIN, 1987, p. 119). Ela é caracterizada pela destituição do adulto como grande referência afetiva do jovem, e os coetâneos passam a ocupar esse lugar. Isso os leva a uma nova atividade, a comunicação íntima-pessoal. O mais importante, nesse momento, são as relações de companheirismo, respeito mútuo, amizade e comunidade da vida interior entre os jovens. Eles, subordinando-se a esse *código moral especial*, reproduzem em sua própria vida as principais formas de atividade social. A formação e as relações no interior desses grupos de afinidade têm grande importância para a edificação da personalidade do adolescente.

Em todas as formas da atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial ‘código de companheirismo’. [...] O ‘código de companheirismo’ reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada. (ELKONIN, 1987, p.120, grifos do autor, tradução nossa do espanhol para o português).

Aqui se releva a grande importância desse período, o desenvolvimento pleno dos *valores morais e os sentidos mais gerais da vida humana*. É na adolescência que culmina o processo de formação de valores na ontogênese. Segundo Vigotski (1996b)

Os anos da adolescência são, antes de tudo, anos de formação da concepção de mundo político-social, anos em que se vão formando, fundamentalmente, suas concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, quando nascem umas ou outras simpatias e antipatias sociais.

(VIGOTSKI, 1996b, p. 67, tradução nossa do espanhol para o português).

É nessa idade que se organizam, em um único sistema, os valores morais dos jovens, pois o mundo social, em sua totalidade, pode ser compreendido e julgado. O interesse pela política é de grande importância por ela ser sumamente valorativa! O que faz esse interesse aparecer é a possibilidade de melhor *compreender* o mundo da política. São as novas formas de pensamento conceitual que permitem que interesses e valores políticos apareçam. Devemos levar isso em conta. Compreensão e valoração são faces distintas da mesma moeda. Como ensinaram Vigotski e Bozhóvich, a unidade afetivo-cognitiva é o fio condutor do desenvolvimento.

Nesses termos, delineando uma pesquisa sobre a formação de valores, nos parece coerente organizar, em pesquisa sobre formação de valores, uma série de investigações empíricas que se centrem na análise e interpretação das crises do desenvolvimento, buscando elementos para descrever cientificamente como se formam os valores nesses casos particulares.

As implicações práticas das vias de investigação metodológica

Temos que ter claro que a crítica epistemológica e metodológica é necessária e não um fim em si mesma. O problema da concepção piagetiana não é ser em si um discurso teórico mais ou menos correto sobre o desenvolvimento psíquico, mas, o fato de ele estar ligado umbilicalmente a implicações práticas, como toda teoria. São as implicações pedagógicas que mais geram preocupação. Diz Piaget:

É inútil, por outro lado, pretender transformar o exterior do pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal. Portanto, o adulto deve ser um colaborador, e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. (PIAGET, 1994, p. 300).

Piaget elogia, evidentemente, os métodos da escola ativa e destaca os nomes de Dewey, Cousinet e Sanderson, o brilhantismo dos trabalhos em grupo e

atividades que incentivam o *self-government*¹¹. A escola tradicional, segundo ele, reforça o egocentrismo espontâneo da criança. Ao contrário, devemos colocar a cooperação como princípio pedagógico central para o desenvolvimento moral. Isso é preocupante para um mundo cujas classes em luta disputam valores e significados o tempo todo. Piaget certamente não partilha desta visão de mundo. Ao contrário, o vê como democrático e igualitário:

É evidente que, em nossas sociedades, a moral comum, que dirige as relações dos adultos entre si, sendo *exatamente a da cooperação*, os exemplos ambientes aceleram o desenvolvimento da moral infantil. Somente, em definitivo, é provável que seja necessário ver aí um fenômeno de convergência mais do que simples pressão social. Porque, se as sociedades humanas evoluíram da heteronomia para a autonomia e da teocracia gerontocrática sob todas as suas formas para a *democracia igualitária*, é bem provável que os fenômenos de condensação social, tão bem descritos por Durkheim, favoreceram primeiramente, a emancipação das gerações uma em geração (sic) às outras e tornaram possível, nas crianças adolescentes, a evolução que acabamos de descrever. (PIAGET, 1994, p. 243, grifos nossos).

Provavelmente, é verdade que a moralidade tende naturalmente à evolução normal numa sociedade democrática e cooperativa. O problema é que nosso mundo não é nem democrático, nem cooperativo. É inaceitável afirmá-lo, tanto em 1932, enquanto o fascismo ascendia na Europa, quanto hoje, quando temos que decidir o que é mais bárbaro, o neoliberalismo beligerante ou o fascismo ressuscitado. O fato é que precisamos de outro aporte metodológico para a formação de valores, pois sua formação não pode ser deixada à própria sorte. Temos que entender como eles se formam, para sabermos o que podemos fazer, especialmente na escola.

11 Em inglês no original (PIAGET, 1994, p. 300).

Referências

BENEVIDES, Pablo Severiano; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Kant e Piaget: articulações discursivas entre a filosofia transcendental e a epistemologia genética. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, 2004.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.p.104-124.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a Consciência Moral: um Kantismo Evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, UFRGS, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2. ed.São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2. ed.São Paulo: Summus, 1994.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRIKHOZHAN, A. M.; TOLSTYKH, N. N. InterestingPsychology: L.S. Vygotsky and L. I. Bozhovich. **Journal of Russian and East European Psychology**, M. E. Sharpe, Inc., Armonk, New York, USA, v. 42, n. 4, p. 7-19, jul./aug. 2004. Disponível em: <<http://mesharpe.metapress.com/content/y80dm58f6a1m/?p=785698bc8dbf4b489fff3d781d08abe0&pi=0>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: MartinsFontes, 2001.

_____. **El problema del desarrollo y la desintegración de las funciones psíquicas superiores.** Conferencia dictada en el instituto de Medicina Experimental de la Unión el 28 de abril de 1934 y publicada por vez primera em Razvítie vúísshij psijícheskij fúntkziy (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores), Moskvá: akad. Pedag. Naúk RSFSR, 1960, p. 364-383. Traducción del italiano de Efraín Aguiar do original italiano La psicología soviética 1917-1935, de Luciano Mecacci (Compilador). Roma: Editori Riuniti, p. 330-347, 1976. Disponível em:<http://vygotski-traducido.blogspot.com.br/2008/12/vygotski_27.html>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1995. p. 11-339. (Tomo 3).

_____. La crisis de los siete años. In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1996a. p. 377-386. (Tomo 4).

_____. Paidología del adolescente. In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1996b. p. 9-248. (Tomo 4).

Recebimento em: 05/03/2015.

Aceite em: 16/06/2015.