



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Bruno Corrêa Sartini

Da ética marxista à psicologia vigotskiana: apontamentos para uma síntese

UBERLÂNDIA

2021



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Bruno Corrêa Sartini

Da ética marxista à psicologia vigotskiana: apontamentos para uma síntese

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2021

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

S249 2021	<p>Sartini, Bruno Corrêa, 1992- Da ética marxista à psicologia vigotskiana [recurso eletrônico] : apontamentos para uma síntese / Bruno Corrêa Sartini. - 2021.</p> <p>Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.169 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>CDU: 159.9</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umuarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 366, PGPSI				
Data:	Trinta e um de março de dois mil e vinte e um	Hora de início:	09:30	Hora de encerramento:	12:05
Matrícula do Discente:	11812PSI007				
Nome do Discente:	Bruno Corrêa Sartini				
Título do Trabalho:	Da ética marxista à psicologia vigotskiana: apontamentos para uma síntese				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Psicologia Escolar e Medicalização				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Prof.^ª Dr.^ª Alayde Maria Pinto Digiovanni - UNICENTRO; Mitsuko Aparecida Makino Antunes - PUC/SP; Silvia Maria Cintra da Silva, orientadora do candidato. Ressalta-se que todos os membros da banca participaram por web conferência, sendo que a orientadora do candidato Silvia Maria Cintra da Silva e o candidato Bruno Corrêa Sartini participaram da cidade de Uberlândia - MG, a Prof.^ª Dr.^ª Alayde Maria Pinto Digiovanni participará da cidade de Curitiba - PR e a Prof.^ª Dr.^ª Mitsuko Aparecida Makino Antunes da cidade de São Paulo - SP, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

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

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

Aprovado.

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

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas

do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

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



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2021, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alayde Maria Pinto Digiovanni, Usuário Externo**, em 31/03/2021, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Usuário Externo**, em 08/04/2021, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2641902** e o código CRC **C466ED10**.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Bruno Corrêa Sartini

Da ética marxista à psicologia vigotskiana: apontamentos para uma síntese

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 31 de março de 2021

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Alayde Maria Pinto Digiovanni (Examinadora)
Universidade Estadual do Centro-oeste – Irati, PR

Prof.^a Dr.^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Examinadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora suplente)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

UBERLÂNDIA

2021

*Aos trabalhadores e trabalhadoras que diante da miséria, fome, doença e morte,
escolheram lutar por um mundo melhor.*

Agradecimentos

Investigar algo nunca é uma tarefa solitária, e por mais que o processo de pesquisa e escrita seja algo que ocorra concretamente por uma pessoa, se plasmam na escrita um conjunto enorme de outras pessoas, o social se faz presente em cada momento da escrita. Essa pesquisa se propôs estudar a moral, encontrou no meio do caminho um momento histórico turbulento e em suas etapas finais, uma pandemia. É importante, portanto, mais do que nunca, agradecer àquelas e àqueles que tornaram essa pesquisa possível.

Em determinado momento da obra “A vida de Galileu”, de Bertold Brecht (1838-1839/1991, p. 95), a personagem principal (Galileu) relata a oportunidade que teve: “Eu tive a felicidade inimaginável de encontrar um instrumento novo, que permite examinar mais de perto, não muito, uma franja do universo”. Esse instrumento foi o mestrado e todos os conhecimentos descobertos ao longo desses dois anos e meio. Instrumento esse que modificou profundamente a minha vida acadêmica e pessoal.

Dito isso, não existe outra maneira de iniciar esses agradecimentos sem falar da Dona Joana (minha mãe), que me apoiou profundamente nos estudos e no gosto pela leitura desde minha infância e principalmente no mestrado, mesmo que isso implicasse aguentar o filho estudando até tarde e perturbando seu sono. Sem você essa pesquisa nunca seria possível, já que foi você que me deu condições materiais para fazê-la.

Falar de mãe sempre traz a mente a figura de quem foi minha grande cuidadora na vida acadêmica, agradeço à Silvia Maria Cintra da Silva, por ser essa pesquisadora incrível e com uma imensa preocupação com os discentes. Não consigo pensar onde estaria se você não tivesse me acolhido (e adotado) em meu momento de crise com o mestrado. Obrigado por ser quem possibilitou um daqueles pontos de virada em minha vida e que trouxe contribuições em tantos campos na minha formação que nem consigo dizer todos.

Agradeço infinitamente àqueles que me acompanham e aturam há tanto tempo que os dedos das mãos não conseguem mais contar. Ao Tony, Vinícius, Ana, Harry, Willian, Débora, Belmont, Gui, Danilo, Lívia, Guilherme, Marco Túlio e Luizinho, obrigado por serem meus amigos nos momentos mais divertidos e difíceis, pelas viagens e momentos de conversa franca e desabafo. Só eu sei a sorte que tenho de ter amizades com tanto companheirismo e amor.

Com todas as minhas sinapses, agradeço à Fabi por ser essa amiga sensacional que conheci na graduação e que é responsável por colocar várias dúvidas na minha cabeça, dúvidas que me fizeram chegar onde cheguei. Obrigado por ouvir meus desabafos e sempre estar disponível para ler o que escrevo ou o que descubro no meio da madrugada e resolvo te mandar por puro entusiasmo.

Agradeço profundamente ao Netto, não só por aceitar o convite de participar desta banca, mas por ser aquele professor incrível que me ensinou mais do que conseguiria contar aqui. Obrigado por ser essa referência, seja fora ou dentro da sala de aula, pelas várias vezes que me acolheu e por todas as caronas que me deu. Tive a oportunidade de fazer o estágio em docência com você e não me arrependo em nada. Aqui fica também um segundo agradecimento à Silvia, já que ambos são para mim referências de como ser um bom professor e educador. Se olho para o futuro, espero conseguir chegar perto desses gigantes da minha formação.

Obrigado a todas e todos que me auxiliaram, mesmo com a distância impedindo um contato mais direto. Obrigado Letícia, Alice, Kyuu, Julio, Douglas, Glauber e Érika. Muitas outras pessoas contribuíram para a minha formação e para esse trabalho, cabe agradecer cada uma delas, mesmo que o esquecimento de algumas seja inevitável. Agradeço a Bárbara, Priscilla, Isabela, Taty, Raissa, Vitória, Ana Luiza, Amanda, Juh, Larissa e Thaynara pelas diversas contribuições em diferentes momentos.

Obrigado, Nina, por retomar uma amizade perdida comigo. Por ser essa amiga sensacional, famosa e super qualificada. Guardo com prazer na minha memória todos os momentos de leveza que visitar a torradinha e tomar café com você me trouxeram no mestrado.

Agradeço aos companheiros que se organizam na luta por condições melhores dos trabalhadores e pela mudança radical da sociedade. Todos os momentos de formação e lazer foram vitais para esse texto.

Acompanharam-me nessa trajetória irmãs de mestrado, que sempre me puxaram de volta para o chão quando tentava esticar meus braços mais do que devia. Obrigado, Valéria, Mariana, Wanessa e Daniela. Que momentos de troca e de formação em pesquisa consigam ser mais próximos da nossa experiência.

Obrigado, Mitsuko (Mimi) Antunes, por aceitar participar da banca e por trazer contribuições tão relevantes para meu trabalho. É uma honra imensa contar com sua participação e com tanto conhecimento que só consigo admirar o que o cérebro humano consegue produzir.

Agradeço também, à Alayde Maria Pinto Digiovanni pela participação na defesa da dissertação e por contribuir com várias críticas e ideias que me são caras para a discussão futura do tema tratado nessa dissertação.

Obrigado, Dog, por ser esse cachorro tão importante em minha vida, que me fez companhia nas leituras diurnas e noturnas e que me acolhia sempre que eu precisava.

Agradeço meu pai, por ter auxiliado financeiramente meus estudos a vida inteira e me incentivar na busca por um trabalho. Apesar das várias discordâncias e decepções, sigo te amando e desejando que fique bem.

Agradeço aos diversos entregadores com quem tive contato e que na execução de seu trabalho trouxeram um pouco de alegria para um jovem com seus livros ou comidas.

Agradeço ao professor Joaquim Carlos Rossini por ter acolhido minha angústia e possibilitado a minha mudança de área do mestrado. Ao professor João Fernando Rech Wachelke, por aceitar a coorientação deste trabalho.

Resumo

A ética surge como uma disciplina que busca explicar os diversos comportamentos morais, ou seja, aqueles comportamentos, valores, princípios que regulam a vida em nossa sociedade e que são apropriados pelos seres humanos da maneira mais íntima possível. Esta pesquisa, fundamentada na Psicologia Histórico-cultural, procura possíveis relações entre as formulações teóricas realizadas a partir da Ética marxista e da Psicologia proposta por Vigotski. O objetivo foi apontar os principais elementos que possibilitam a realização de uma síntese entre a ética marxista e a psicologia vigotskiana. Desse modo, este trabalho se propôs a realizar uma síntese teórica e para tal utilizamos textos clássicos da ética marxista e alguns textos escolhidos da fase mais madura do desenvolvimento teórico de Vigotski (1930-1934). Percebemos uma preocupação em seus textos iniciais pelo comportamento moral; nestes Vigotski já demonstra ter encontrado a sociogênese dos valores morais. Constatamos também que os elementos trabalhados pelo autor sobre esse tema em seus primeiros textos e obras se encontram incorporados em sua obra e compõem parte de suas análises do desenvolvimento humano, principalmente ao discutir a periodização deste desenvolvimento. Assim, localizamos em Vigotski algumas formulações teóricas sobre o processo de apropriação das normas morais, ou seja, é possível falarmos de um desenvolvimento moral a partir de Vigotski, que nos abre caminho para uma compreensão maior acerca do desenvolvimento da personalidade.

Palavras-chave: ética, psicologia histórico-cultural, Marx, Vigotski.

Abstract

Ethics appears as a discipline that seeks to explain the various moral behaviors, that is, those behaviors, values, principles that regulate life in our society and that are appropriated by human beings in the most intimate way possible. This research, based on Historical-Cultural Psychology, looks for possible relations between the theoretical formulations made from the Marxist Ethics and the Psychology proposed by Vigotski. The objective was to point out the main elements that make it possible to achieve a synthesis between Marxist ethics and Vygotskian psychology. This work proposed to carry out a theoretical synthesis and for that we used classic texts of Marxist ethics and some texts chosen from the more mature phase of Vygotsky's theoretical development (1930-1934). We perceive a concern in his initial texts for moral behavior; in these Vygotsky already demonstrates having found the sociogenesis of moral values. We also found that the elements worked on by the author on this theme in his first texts and works are incorporated in his work and make up part of his analyzes of human development, especially when discussing the periodization of this development. Thus, we found in Vigotski some theoretical formulations on the process of appropriation of moral norms, that is, it is possible to speak of a moral development from Vigotski, which opens the way for a greater understanding about the development of personality.

Keywords: ethics, historical-cultural psychology, Marx, Vigotski.

Resumen

La ética aparece como una disciplina que busca explicar los diversos comportamientos morales, es decir, aquellos comportamientos, valores, principios que regulan la vida en nuestra sociedad y que son apropiados por el ser humano de la forma más íntima posible. Esta investigación, basada en la Psicología Histórico-Cultural, busca posibles relaciones entre las formulaciones teóricas hechas desde la Ética marxista y la Psicología propuesta por Vigotski. El objetivo fue señalar los principales elementos que permiten lograr una síntesis entre la ética marxista y la psicología vigotskiana. De esta manera, este trabajo se propuso realizar una síntesis teórica y para ello se utilizaron textos clásicos de la ética marxista y algunos textos elegidos de la fase más madura del desarrollo teórico de Vygotsky (1930-1934). Percibimos una preocupación en sus textos iniciales por el comportamiento moral; en estos Vygotsky ya demuestra haber encontrado la sociogénesis de los valores morales. También encontramos que los elementos trabajados por el autor sobre este tema en sus primeros textos y obras se incorporan a su obra y forman parte de sus análisis del desarrollo humano, especialmente cuando se habla de la periodización de este desarrollo. Así, encontramos en Vigotski algunas formulaciones teóricas sobre el proceso de apropiación de las normas morales, es decir, se puede hablar de un desarrollo moral desde Vigotski, que abre el camino a una mayor comprensión sobre el desarrollo de la personalidad.

Palabras clave: ética, psicología histórico-cultural, Marx, Vigotski.

Sumário

Apresentação	13
1 Conceituação da Ética e da Moral à Luz do Marxismo	21
1.1 Gênese e desenvolvimento dos complexos valorativos de Ética e Moral.....	39
1.2 Desenvolvimento da Moral no Capitalismo.....	41
2 Conceitos necessários para uma discussão moral em Vigotski.....	52
3 Percurso Metodológico	74
4 Análises	81
4.1 Um universo em constante expansão: o lugar da moral na obra vigotskiana	81
4.2 Desenvolvimento, moral e sociabilidade	89
4.3 Apontamentos para uma síntese	106
5 Conclusões	112
REFERÊNCIAS.....	118

Apresentação

Olhar para o passado se configura como um exercício de reflexão importante para a compreensão de quais pedras me indicaram caminhos e quais impediram aventuras descuidadas. Ao olhar para o passado, foi preciso, inicialmente, assumir um método para que não fique preso a aspectos subjetivistas e seja possível extrair desse passado aquilo que objetivamente permitiu o desenvolvimento pessoal e possibilitou as várias mudanças que ocorreram na minha história. O método assumido nesta dissertação é o Materialismo Histórico-Dialético; assim, é no movimento do real e nas suas contradições que conseguiremos encontrar os elementos que levaram à produção desta dissertação. Deste modo, me parece vital compreender quais processos objetivos possibilitaram avanços e retrocessos na consciência.

Em um exame da história da minha vida por uma perspectiva idealista, não conseguiríamos encontrar aquilo que foi determinante nos pontos de mudança ocorridos ao longo da vida. No entanto, seria possível saber que meu interesse por ciência e desejo ser cientista desde criança, que meu interesse por Filosofia existe desde meus primeiros contatos com tal disciplina, ainda no Ensino Médio, quando me aproximava bastante de Nietzsche. Que iniciei meus estudos em Psicologia no Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) e, ao ingressar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo processo de Transferência Externa, minhas perspectivas teóricas mudaram e fui me aprofundando cada vez mais numa perspectiva crítica. Seria possível saber que apesar desses pontos de contato, acabei me aproximando da área experimental da Psicologia e participei de estágios na Psicologia Organizacional. Se seguirmos uma linha subjetivista, ou seja, sem considerar os processos que ocorrem na materialidade, iremos encontrar alguém insatisfeito com ambas as áreas, que sentia uma forte incoerência entre aquilo que pensava e realizava na prática cotidiana.

Ainda sob a perspectiva subjetiva, poderíamos dizer que, ao mesmo tempo em que isso ocorria, começava a flertar com um autor soviético para o qual não havia dado muita atenção

anteriormente: Lev S. Vigotski.¹ Tal pensador começava a influenciar minhas avaliações a partir das conversas e discussões com uma amiga que sempre discutia comigo sobre ciência e modernidade. Tais apresentações e discussões, proporcionadas pela amiga Fabiana da Silva Marinho tanto na graduação quanto no mestrado, foram fundamentais para as mudanças que viriam a ocorrer no futuro. Outro evento que demarcaríamos seria o contato mais uma vez com Vigotski em uma disciplina optativa – “Psicologia Escolar, adolescência e contextos educacionais” – ministrada pelo Professor Dr. Nilson Berenchtein Netto, que me permitiu acessar o marxismo.

É nesse período que inicio meu mestrado, vinculado à área experimental da Psicologia, na linha de pesquisa Processos Cognitivos,² utilizando a teoria cognitiva como explicação da realidade. Tais explicações começaram a entrar em conflito com a maneira como estava lendo a realidade, pois já me considerava marxista e as teorias cognitivistas não bastavam para explicar os fenômenos psicológicos. Esse conflito acabou gerando um sofrimento e me fez mudar a linha de pesquisa (deixando Processos Cognitivos e me vinculando aos Processos Psicossociais em Saúde e Educação) e o tema de minha dissertação. Dessa forma, a professora Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva assumiu a orientação de meu mestrado.

Antes de tal mudança, existia um conflito (utilizava a teoria cognitiva no mestrado, mas me aproximava de outras teorias que eram conflitantes com a teoria cognitiva) que demandou uma escolha individual. Tal escolha abrangia uma série de necessidades e possibilidades, que iam de deixar o mestrado a mudar de linha de pesquisa. Havia um problema moral, contudo: deveria continuar o mestrado em uma área com que não me identificava mesmo que isso me fizesse sofrer mais? A escolha individual tomada foi a de mudar de linha. Retomando a

¹ Nesta dissertação utilizamos os textos escritos por Vigotski traduzidos para o espanhol. As obras originais do autor foram produzidas e publicadas em russo.

² No Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFU, o ingresso sempre se dá em uma das quatro linhas de pesquisa: Processos Cognitivos, Processos Organizacionais, Processos Psicossociais em Saúde e Educação e Psicanálise e Cultura.

perspectiva utilizada para pensarmos tal história, a partir de pontos subjetivos, tal escolha parece algo ideal, ocorrida longe do movimento econômico e político de nossa sociedade e fadada a pairar pelos ares, apenas encontrando o chão quando inevitavelmente encontrar uma crítica que queime suas asas, assim como as de Ícaro.³

Devemos, então, retomar essa história individual, não apenas a partir dela mesma, mas sim considerando os elementos objetivos da realidade que a produzem, para que só assim possamos entender a constituição deste trabalho por meio do movimento histórico. Para não precisarmos repetir a história desde o início, iremos elencar aqui quatro pontos principais que podem ser identificados como determinantes na constituição de uma consciência de classes e como os vários conflitos enfrentados nesse processo fizeram surgir esta dissertação.

O primeiro desses elementos diz respeito ao fato de que, ao me transferir para a UFU, tive meu primeiro contato direto com uma greve, no caso a greve dos professores e técnicos administrativos ocorrida em 2012. Fui avisado à época de que precisaria checar os sites da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) para conseguir informações sobre quando a greve acabaria. O que começou como uma busca por informações, acabou se tornando um ganho de consciência ao ler os boletins de greve e frequentar algumas reuniões de apoio organizadas pelos movimentos estudantis da universidade.

A greve representa, portanto, um avanço de consciência e a partir dela, ou seja, entrando em contato com as contradições que uma greve apresenta, surgiram questões que acabaram por encontrar respostas muito mais tarde. Por hora é importante averiguar a importância que o processo de greve teve na formação da consciência, principalmente por levantar questões sobre

³ No mito, o pai de Ícaro, Dédalo, constrói asas para que ambos possam fugir do labirinto de Creta. Antes de fugirem Dédalo orienta seu filho para que não voe muito alto ou muito baixo, possibilitando assim que as asas não se desfçam com o sol ou com a água. Entretanto, Ícaro voou alto, se esquecendo das orientações de seu pai e o sol queimou-lhe as asas, fazendo com que ele caísse no mar (Siqueira, 2008).

qual era meu posicionamento em meio àquela situação, assim como qual era o papel dos sindicatos e como eles agiam, lutando ou boicotando os trabalhadores.

O segundo elemento importante para a realização desta dissertação foi o acúmulo que a experiência na participação das manifestações de junho de 2013⁴ possibilitou em minha consciência. A partir desse momento, era preciso encontrar uma resposta que conseguisse explicar porque estávamos vivendo um período de profunda agitação e indignação popular com a situação política e econômica do país e como mudar as insatisfações e conseguir transformar o mundo em um local melhor era algo que me movia.

Como mencionado anteriormente, tenho um apreço pela ciência desde criança e nela fui buscar as respostas necessárias para compreender como melhorar o mundo. Assim, de 2013 até 2016, busquei na ciência as respostas de que precisava, mesmo que fossem insuficientes. Um elemento que surgiu nesse tempo foi participar e conhecer um grupo de divulgadores científicos que possuíam grupos de debate no *Facebook*, espaço em que acabei precisando me apropriar de vários conteúdos produzidos sobre as ciências sociais para compreender melhor os debates que ali eram feitos. Desde esse momento, Marx era alguém com quem tinha um contato distante, mas que se colocava como uma explicação científica e plausível para a nossa sociedade. Para além disso, frequentemente discutia com a amiga citada anteriormente do curso de Psicologia sobre pós-modernidade, e ela abordava a questão a partir de Vigotski, o que me fez ter um gosto pela maneira como aquele Vigotski me era apresentado, completamente diferente de outros lugares⁵ e trazia uma correspondência grande com o que já havia encontrado de respostas.

⁴ Em junho de 2013, ocorreram vários momentos em que multidões saíram às ruas, inicialmente com pautas voltadas para a mobilidade urbana, mas que em seu desenvolvimento acabaram ampliando-se para diversas pautas. Esse movimento foi disputado pela direita e pela esquerda e se apresentou como um período com muitos aspectos despolitizados (Fernandes, 2019).

⁵ Meus primeiros contatos com Vigotski se assemelham aos descritos por Duarte (2001) ao discutir a apropriação construtivista da teoria vigotskiana e com a apropriação construcionista de Vigotski discutida por Costa e Tuleski (2017). O contato mais significativo, entretanto ocorreu ao me deparar com referências a Luria e Vigotski em um livro que estudei para ingressar no mestrado na linha de processos cognitivos (Baddeley, Anderson, & Eysenck, 2011), apesar de citarem as contribuições de Vigotski e de Luria para a psicologia, o fazem separando e excluindo o método materialista histórico dialético desses autores.

Outro elemento importante foi a greve de 2015 e suas repercussões, principalmente ao ver a baixa adesão docente comparada à greve de 2012. A falta de mobilização me incomodou na época, mas tampouco sabia como agir. Nessa ânsia de saber como transformar o mundo e buscando nas ciências as respostas, um elemento faltava: saber por que, mesmo com a ciência e vários órgãos como a Organização das Nações Unidas⁶ (ONU) apontando o que era necessário ser feito no mundo para que todos tivessem uma vida digna (reunidos na Agenda 2030, na qual os países participantes da ONU firmaram 17 objetivos para serem alcançados até 2030, dentre eles: erradicação da pobreza, redução das desigualdades, fome zero, saúde e bem estar, educação de qualidade, e outros), isso não acontecia?⁷

Os caminhos possíveis se mostraram em 2016. Pouco antes dos movimentos de ocupação das escolas por alunos secundaristas⁸ e a greve de 2016 realizada por docentes e técnicos universitários, participei de um curso – Como funciona a Sociedade – realizado pelo Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de Maio.⁹ Esse curso trouxe não só respostas, mas também um caminho metodológico para mudar o mundo a partir de uma perspectiva materialista. Desde então comecei a me aprofundar no marxismo e a considerar as análises dentro desse campo as mais apropriadas para a compreensão da realidade social. Nesse mesmo ano tentei iniciar o mestrado em Psicologia, mas não passei no processo seletivo pois meu currículo não possuía a pontuação suficiente. Assim, em 2017 busquei maneiras de melhorar a pontuação de meu currículo e uma das maneiras encontradas foi participar de alguns cursos

⁶ Compreendemos que a ONU, assim como todos os órgãos ligados a ela, faz parte da ordem dessa sociedade e buscam justificá-la e mantê-la. Por vezes, entretanto, a ciência burguesa acaba revelando mais do que deveria. Nesses casos, ela acaba revelando o limite máximo a que consegue chegar sem propor a mudança radical da sociedade.

⁷Naquele momento, essa pergunta era muito importante, a resposta para ela acabou vindo da obra *Vida de Galileu*, de Bertolt Brecht (1898-1956), ao dizer, através de Galileu, que a “única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana” (Brecht, 1938-1939/1991, p. 165).

⁸ Em 2016, os alunos secundaristas e estudantes das universidades federais ocuparam nacionalmente suas escolas, em protesto à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 que restringiu os gastos públicos por 20 anos (Boutin & Flach, 2017).

⁹ O NEP 13 de maio é uma entidade sem ligação partidária voltada para a formação política no campo da esquerda com viés anticapitalista (Silva, 2008).

online com temas que me interessavam – foi quando a Ética surgiu como um tema de estudo importante para mim e permaneceu no plano de fundo do meu mestrado em Psicologia Cognitiva, um tema que estudava à parte e sempre que possível.

O último elemento que gostaria de apresentar é justamente o que ocorria nacionalmente enquanto sofria meu conflito com o mestrado. A eleição de Jair Bolsonaro para a presidência do Brasil marcou um momento tenso para todos que estão no campo da esquerda. Pessoalmente, foi um momento que me deixou atordoado, mas que também trouxe várias questões, principalmente buscando entender o motivo para as pessoas terem visto um candidato da extrema direita como a resolução de seus problemas. Havia, portanto, a necessidade de entender o senso comum do nosso tempo e seu movimento, entender o que provocou e porque a ciência se tornou algo tão rebaixado e que aparentemente não possui a menor influência na vida das pessoas.

Era constante encontrar uma preocupação moral nos eleitores de Bolsonaro, seja uma preocupação com a corrupção ou com inimigos que não existiam na realidade. Assim, a moral e a ética retornam mais uma vez como tema de estudo. Surgia, dessa forma, a necessidade de entender nosso momento histórico, necessidade que impulsionou o sofrimento vivido no mestrado ao estar em uma linha de pesquisa que não me permitia pesquisar ou falar sobre isso e que me fez mudar e pensar na discussão trazida nesta dissertação. Cabem aqui outras perguntas que surgiram: se nós, socialistas e comunistas, pautados no marxismo,¹⁰ buscamos outra sociedade, a transformação da sociedade criaria outra moral? Logo, qual é a moral dos comunistas? O que nos rege eticamente? Por que existe um descompasso tão enorme entre ciência e senso comum no nosso tempo? Como o capitalismo tem produzido cada vez mais irracionalidade, ao ponto de as pessoas acreditarem em tantos absurdos e “*Fake News*”?

¹⁰ Compreendo, em concordância com Martins (2006) e Vázquez (1969/2011), que a produção dentro do marxismo e partindo do método materialista histórico dialético se coloca como uma Filosofia da Práxis, sendo, portanto, não apenas uma teoria que explica a realidade, mas que explicitamente se coloca a serviço da promoção de uma transformação social radical, ou seja, a construção do socialismo e comunismo.

Talvez o elemento mais importante na verdade seja aquilo que determinou e produziu todas essas situações, sejam as greves, ocupações ou eleições que levam um candidato oportunista de uma direita irracionalista ao governo. Todas essas situações estão ligadas por uma crise econômica¹¹ iniciada em 2007/2008 e que produziu e ainda produz vários efeitos em nosso cotidiano, visto que nosso país, periférico econômico, ainda está se recuperando dela.

As pautas morais aparecem justamente nesse momento; assim, de certo modo, não são mentiras as alegações de Bolsonaro sobre uma crise moral e ética. É justamente nesses períodos de crise econômica que surgem crises morais, nas quais a burguesia necessita escolher moralmente salvar sua própria classe e, por isso, elevar os lucros intensificando as jornadas de trabalho, queimando mercadorias e aumentando a quantidade de mais-valia produzida (Marx & Engels, 1848/2010). Nesses momentos, quando a burguesia começa a se recuperar da crise, surge na classe trabalhadora uma crise moral, visto que as ações tomadas pela burguesia ameaçam a sobrevivência dos trabalhadores, criando fome, desemprego e morte.

A crise moral existe apenas para mediar, assim como outros complexos valorativos, as escolhas que serão tomadas pelos trabalhadores. Em momentos de crise, surge aquela velha pergunta para a classe trabalhadora: “Você compra remédio ou comida?”.¹² É importante notar que não existe de fato escolha nesses casos, já que o que vai inevitavelmente reger essa escolha será a necessidade maior ou menor de um ou outro item.

Desse contexto econômico, político e subjetivo surgiram as questões que ajudaram a delimitar o objetivo desta dissertação. Se a questão que permanecia para mim era saber qual o papel da ética na consciência histórica de nosso tempo, era preciso recorrer a um método - já explicitado anteriormente. Dessa forma, foi necessário apreender a ética e a moral a partir de

¹¹ A crise econômica de 2007/2008 surge como Crise Financeira, monetária e econômica, expressada inicialmente no mercado de hipotecas do EUA e que se alastrou por todo o mundo (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2008).

¹² Reportagem publicada em 8 de agosto de 2017 pela BBC Brasil com o título “‘Você compra remédio ou comida’: as escolhas das famílias que vivem com um salário mínimo em SP”.

uma teoria que as considerasse historicamente e socialmente. Para além disso, por ter me formado psicólogo, era preciso delimitar qual teoria psicológica seria mais coerente e poderia contribuir para uma melhor compreensão dos atos morais.

Outro ponto a ser ressaltado é a importância da ética como tema de pesquisa e preocupação nas Ciências Humanas. No último Diagnóstico da situação atual das CHSSALLA brasileiras, publicado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), averiguou-se que a Ética era um tema transversal que permeava boa parte das pesquisas (2019).

Desse modo, nosso objetivo é apontar alguns elementos necessários para a realização de uma síntese¹³ teórica entre algumas produções realizadas por Vigotski e as contribuições tanto da ética marxista quanto da Teoria Histórico-cultural para a compreensão da questão moral, na possibilidade de obter um melhor entendimento sobre a moral em uma perspectiva marxista.

Para alcançar esse objetivo, abordamos na primeira seção uma apresentação e teorização sobre a ética e seu objeto de estudo (a moral), partindo da teoria marxista, buscando tratar o desenvolvimento e a gênese da moral no capitalismo e suas implicações na vida cotidiana. A segunda seção adentrou na Teoria Histórico-Cultural mais especificamente, realizando uma apresentação de parte da produção teórica de Vigotski ao elencar alguns elementos que julgamos importantes para a realização da análise e para isso partimos dos seguintes textos: História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotski, 1931/2012a), Dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente (Vygotski, 1931/2012b), O problema da idade (Vygotski, 1932/2012c), O primeiro ano (Vygotski, 1932/2012d), A insanidade moral (Vygotski, 19??/2012f), Teoria das emoções. Investigação histórico-psicológica (Vygotski,

¹³ Por síntese, compreendemos a apreensão dos fenômenos “no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (Martins & Lavoura, 2018, p. 226); nesse sentido, a síntese nos possibilita uma análise da totalidade do objeto de estudo não nos limitando apenas à descrição aprofundada deste, mas também de sua dinâmica interna, contradições e relações (Pasqualini & Martins, 2015).

1933/2012f). Na quarta seção apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa e como realizamos a análise e a síntese referente ao material encontrado sobre moral nos textos de Vigotski. A quinta seção se dedicou à análise e apresentou três eixos principais: Um universo em constante expansão: o lugar da moral na obra vigotskiana; Desenvolvimento moral e sociabilidade; Apontamentos para uma síntese. Através desses eixos foi possível elaborar alguns caminhos que nos parecem necessários para a realização de uma síntese entre as formulações de Vigotski e a ética marxista, nos oferecendo contribuições importantes para a compreensão dos atos morais.

1 Conceituação da Ética e da Moral à Luz do Marxismo

*Os homens enganam-se ao se julgarem livres,
julgamento a que chegam apenas porque estão
conscientes de suas ações, mas ignoram as causas
pelas quais são determinados. É pois, por*

ignorarem a causa de suas ações que os homens têm essa ideia de liberdade. Com efeito, ao dizerem que as ações humanas dependem da vontade estão apenas pronunciando palavras sobre as quais não têm a mínima ideia.

(Spinoza, 1677/2015, p. 77)

"Os proletários de Paris", dizia o Comitê Central em seu manifesto de 18 de março, em meio a fracassos e às traições das classes dominantes, compreenderam que é chegada a hora de salvar a situação, tomando em suas próprias mãos a direção dos negócios públicos (...) Compreenderam que é seu dever imperioso e seu direito absoluto tornar-se donos de seus próprios destinos, tomando o poder governamental.

(Marx, 1871/2011, p. 54)

Iniciar esta dissertação com essa epígrafe de Marx relatando sobre a experiência da Comuna de Paris tem seu próprio peso; a mensagem do comitê central da guarda nacional que inaugurou a Comuna de Paris marca um momento único na luta de classes mundial, marca, em 1871, a primeira experiência de Estado socialista. A Comuna, fundada em 1871, em Paris, se caracterizava por uma revolta proletária contra o governo francês durante a guerra entre França e Prússia ocorrida entre 1870 e 1871. Marca, de um ponto de vista ético, a descoberta pelo proletariado da possibilidade de transformação do mundo em algo completamente inédito na

história. Anteriormente a 1871, já haviam ocorrido movimentos de revolta da classe trabalhadora, sendo que os ocorridos em 1848¹⁴ marcaram mais intensamente a participação dos trabalhadores. A burguesia, percebendo a ameaça que esses levantes representavam, os reprimia com violência e sangue. Assim o foi, também, em 1871.

A Comuna de Paris representa também a descoberta, pelo proletariado, de que poderiam ser senhores de seus destinos, e tal fato reflete algumas das ações tomadas pela Comuna em sua existência, dentre elas a que mais representa essa descoberta é a separação entre Estado e igreja. Essa proposição feita pela Comuna marca um rompimento público dos trabalhadores com a Igreja e com um destino predestinado, não mais a religião determinaria o destino daquelas pessoas, mas apenas sua prática social.

A burguesia já havia encontrado essa resposta ao realizar suas revoluções (industrial, americana e francesa), ou seja, dentre os elementos ideológicos que buscam justificar as revoluções burguesas podemos encontrar uma série de produções de conhecimento filosófico com essa forte preocupação ética. Os principais avanços teóricos neste campo irão surgir justamente devido à possibilidade e ação dos homens sobre o mundo para que ocorra a mudança social. Antes, porém, nos cabe compreender historicamente esse fenômeno; cabe, portanto, estudar historicamente o destino dos seres humanos e o que os leva a questionar aquilo que antes era definido como dado e correto e criar caminhos jamais percorridos antes pela humanidade.

A história da Ética nos leva diretamente a história de como os seres humanos, em seu longo processo de desenvolvimento, descobriram racionalmente que eram senhores de seus destinos. Adolfo Sánchez Vázquez, ao definir o que é Ética, caminha justamente por essa trilha. Para esse autor, ética seria “a ciência do comportamento moral dos homens” (Vázquez,

¹⁴ A revolução de fevereiro de 1848 marca a derrubada da monarquia burguesa na França por parte dos trabalhadores, artífices e estudantes franceses. Estes, após derrubarem o governo, proclamaram a Segunda república francesa. (Schneider, 2011)

1969/2017, p.22), ou seja, o estudo da moral, com o propósito de descrever, explicar e normatizar sobre um tipo específico de comportamento humano, o ato moral.

Ao olharmos historicamente para os momentos de crise social, os diversos turbilhões pelos quais a sociedade humana passou, iremos encontrar concomitantemente avanços no campo da moral, ou seja, transformações profundas no modo de se relacionar.

Esta dissertação não foge desse momento de grande crise social, pois se olharmos para os diversos elementos descritos na apresentação deste trabalho, veremos que o momento em que escrevo também é um período de turbulência social devido à pandemia mundial, entre outros sofrimentos, e que demanda respostas sobre a questão moral. Essas respostas vêm das diversas visões de mundo existentes hoje em nossa sociedade e podem ser encontradas em seus diferentes divulgadores. Assim, por exemplo, seja nas várias vezes em que o presidente Jair Bolsonaro relata uma crise moral e tenta retomar os valores morais de um passado que valoriza ou nas falas de divulgadores como Mário Sérgio Cortella,¹⁵ Leandro Karnal¹⁶ ou Clóvis de Barros Filho¹⁷ sobre a corrupção e como viver uma vida ética demonstram como o próprio momento em que esta pesquisa foi realizada demandava, necessariamente, um olhar sobre a moral.

É partindo dessas questões que ao pensarmos no objeto de estudo deste trabalho (a moral) e em como abordá-lo, nos parece equivocado ignorar os diversos elementos históricos que o compõem; entretanto, não realizaremos uma longa exposição do desenvolvimento histórico da moral e das propostas éticas desenvolvidas ao longo da história humana.¹⁸ Neste trabalho, partimos da ética marxista, apoiando-nos principalmente em alguns autores que

¹⁵ Mário Sérgio Cortella (1954-) é filósofo, professor, escritor, político e palestrante que se dedica ao estudo e publicação de livros voltados para a discussão ética.

¹⁶ Leandro Karnal é professor, historiador, palestrante e escritor que palestra, discute e publica livros sobre ética e história.

¹⁷ Clóvis de Barros Filho é professor e palestrante, possui publicações sobre Ética.

¹⁸ Tal exposição fugiria ao escopo desta dissertação e não seria possível no curto tempo de realização de um Mestrado. Assim, recomendamos os trabalhos de Kenan Malik (2015) e o clássico História da Filosofia Ocidental, de Bertrand Russel (1945 - 2015).

consideramos importantes para essa discussão, como Karl Marx (1888/2007; 1848/2010; 1859/2008; 1844/2010; 1848/2011; 1867/2017; 1867/2018), Friedrich Engels (1886/2012; 1878/2015; 1878/1976), Vázquez (1967/2011; 1969/2017), Agnes Heller (1970/2000), Sérgio Lessa (2013; 2016) e Leon Trotski (1923/2009; 1923/1945).

Para compreendermos melhor o que é ética e moral, iremos delimitar a ética como o estudo das normas morais, sendo estas aceitas livre e conscientemente pelos indivíduos, que regulam o comportamento destes, em suas manifestações individuais e sociais (Vázquez, 1969/2017). Partindo dessa definição, é necessário, antes de mais nada, esclarecer algumas características essenciais das normas morais.

Adolfo Sánchez Vázquez (1969/2017, p. 83) elencou seis aspectos essenciais da moral. O primeiro é que “a moral é uma forma de comportamento humano que compreende tanto um aspecto normativo (regras de ação) quanto um aspecto fático (atos que se conformam num sentido ou no outro com as normas mencionadas)”. Com isso, compreendemos que a moral é constituída por algum imperativo e algum comportamento que é realizado e que se relaciona com os imperativos morais, cumprindo tal norma ou a contrariando. Esse aspecto significa que, independentemente de a ação ser o cumprimento ou a desobediência a alguma regra moral, tal ação permanece no campo moral, apenas mudando sua orientação.

A segunda característica é que “a moral é um fato social. Verifica-se somente na sociedade, em correspondência com necessidades sociais e cumprindo uma função social” (Vázquez, 1969/2017, p. 83). Através dessa característica, Vázquez reafirma o caráter social da moral, ou seja, apesar do fato de a moral se expressar em indivíduos (sob a forma de princípios, valores, motivos), estes não se encontram apartados do conjunto das relações sociais nas quais estão inseridos, sendo produtos de um tempo histórico específico e de uma sociedade específica.

O autor destaca que a sociedade não existe independente desses sujeitos. Dessa forma, cada indivíduo interioriza um conjunto de normas, princípios, valores que são considerados

válidos para a relação social dominante na qual ele se encontra. O comportamento moral é, então, “tanto comportamento de indivíduos, quanto de grupos sociais humanos, cujas ações têm um caráter coletivo, mas deliberado, livre e consciente” (Vázquez, 1969/2017, p. 68). Entretanto, esse comportamento só pode ser avaliado por outros se houver consequências para esses atos. Assim, os atos passíveis de uma avaliação moral são atos que livre e conscientemente possuem consequências para outros indivíduos, grupos ou para a sociedade como um todo.

Toda norma moral possui a função social de regular as relações entre os homens, possibilitando uma ordem social. Os valores, princípios e normas “nascem e se desenvolvem em correspondência com uma necessidade social” (Vázquez, 1969/2017, p. 68), e é por isso que nenhuma sociedade até hoje conseguiu prescindir de alguma forma de norma moral. Desse modo, ao regular as relações em sociedade, a moral busca “que os indivíduos aceitem também íntima e livremente, por convicção pessoal, os fins, princípios, valores e interesses dominantes numa determinada sociedade” (Vázquez, 1969/2017, p. 69).

Apesar da função social que a moral possui na sociedade, ela depende dessa aceitação dos indivíduos e não pode se realizar concretamente sem que exista essa interiorização. Sem estas, a moral ficaria fadada a permanecer no campo ideal e não ter uma concretude prática. Assim, a terceira característica essencial da moral é que “ainda que a moral possua um caráter social, o indivíduo nela desempenha um papel essencial, porque existe a das normas e deveres em cada homem individual, sua adesão íntima ou reconhecimento interior das normas estabelecidas e sancionadas pela comunidade” (Vázquez, 1969/2017, p. 83).

Ao possuir um aspecto normativo, a moral tende a ser realizada como ato concreto, e essa característica essencial da moral, de ser um ato concreto, delimita sua quarta característica essencial

como manifestação concreta do comportamento moral dos indivíduos reais, é unidade indissolúvel dos aspectos ou elementos que o integram: motivo, intenção, decisão, meios e resultados, e, por isso, o seu significado não se pode encontrar num só deles com exclusão dos demais. (Vázquez, 1969/2017, p. 83).

Ao analisar, portanto, os atos morais, não basta avaliar apenas um dos pontos que os constituem, mas todos os pontos que constituem tais atos e suas relações entre si, compreendendo-os como uma totalidade. Dessa forma, “o subjetivo e o objetivo estão aqui como as duas faces de uma mesma moeda” (Vázquez, 1969/2017, p. 80).

Todo ato moral está inserido em determinada sociedade e tempo histórico, isso significa dizer que os atos concretos realizados pelos indivíduos estão inseridos em um conjunto de normas morais dominantes naquela sociedade. É justamente isso que confere ao ato moral concreto um sentido (positivo se em conformidade com a moral dominante e negativo se em desobediência a moral dominante). Esta é a quinta essencialidade da moral: “o ato moral concreto faz parte de um contexto normativo (código moral) que vigora numa determinada comunidade, o qual lhe confere sentido” (Vázquez, 1969/2017, p. 83).

A sexta e última característica dos atos morais é que “o ato moral, como ato consciente e voluntário, supõe participação livre do sujeito em sua realização que, embora incompatível com a imposição forçada das normas, não o é com a necessidade histórico-social que o condiciona” (Vázquez, 1969/2017, p. 83). Quando falamos dessa aceitação livre, íntima e consciente da moral, isso tampouco impede que o indivíduo seja determinado pelas relações sociais de produção, justamente por ser um ser social, ou seja, o caráter de sua liberdade ou consciência dependerá de qual sociedade ele se encontra e como esta se organiza para produzir e reproduzir a vida.

Diante dessas características essenciais, Vázquez (1969/2017, p. 84) define moral como um

sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Para um melhor entendimento deste conceito, recorramos a como ele pode se expressar na realidade e, assim, tomamos como exemplo um artigo escrito por Trotsky em 1923 que tratava do estudo e da transformação moral possível com a revolução socialista realizada na Rússia em 1917. Trotsky nos diz que

a classe operária, que tomou o poder, chama a si a tarefa de submeter a um controle e direção conscientes a base econômica das relações humanas. É exclusivamente isso o que permitirá uma reconstrução deliberada do modo de vida.

Mas tal implica que os nossos êxitos no domínio do modo de vida dependam estreitamente dos nossos êxitos no domínio econômico. Sem dúvida alguma, mesmo considerando nossa situação econômica atual, poderíamos aumentar a crítica, a iniciativa e a racionalidade no que concerne ao nosso modo de vida. É nisso que consiste uma das tarefas fundamentais da nossa época. Mas é evidente que uma reconstrução radical do modo de vida (libertar a mulher de sua situação de escrava doméstica, educar as crianças em um espírito coletivista, libertar o casamento das imposições econômicas etc.), não é possível senão à medida que as formas socialistas de economia substituam as formas capitalistas. A análise crítica do modo de vida é hoje a condição necessária

para que ele, conservador devido às suas tradições milenares, não se mantenha em atraso em relação às possibilidades de progresso presente e futuro que nos abrem nossos recursos econômicos atuais. (Trotsky, 1923/2009, p.34).

Ao elencar as possíveis mudanças na moral que um novo conjunto de relações sociais de produção promove, Trotsky (1923/2009) nos apresenta duas maneiras que a ética pode assumir no estudo da moral. Desse modo, quando diz que as mudanças econômicas possibilitam uma mudança no campo moral, ele está nos descrevendo e explicitando o aspecto social da moral, ou seja, o fato de a moral ser histórica e social e depender diretamente da sociedade na qual se encontra (Vázquez, 1969/2017). Para além disso, Trotsky nos traz outro aspecto da ética ao dizer na citação acima que “mesmo considerando nossa situação econômica atual, poderíamos aumentar a crítica, a iniciativa e a racionalidade no que concerne ao nosso modo de vida” (p. 34). Esse aspecto diz respeito à ética normativa, ou seja, ao conjunto dos estudos sobre a moral que tende a propor como a moral deveria ser. Desse modo, ao delimitar nesse parágrafo aquilo que deveria ser feito (a emancipação da mulher da escravidão doméstica, a educação social das crianças, a emancipação do matrimônio de toda compulsão econômica etc.), Trotsky delimita normas morais para o movimento comunista.

Essa delimitação da Ética dentro do marxismo, não apenas como modelo explicativo da moral, mas também como delimitação de normas morais para a práxis dos movimentos que tenham o marxismo como base, nos parece acertada, pois consideramos, assim como Vázquez (1967/2011), que o marxismo se propõe como filosofia da práxis, buscando não apenas compreender o mundo mas também transformá-lo. Tal princípio se encontra sintetizado na tese

onze proposta por Marx sobre Feurbach:¹⁹ “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (1888/2007, p. 535, grifos do autor).

Portanto, se o marxismo parte de uma filosofia da práxis, que tem por objetivo a transformação social, delimitando, então, um campo de atuação teórico-prática, cabe, por conseguinte, dentro do marxismo, não apenas um modelo explicativo da moral, mas também discutir sobre aspectos morais das ações conduzidas pelos movimentos pautados no marxismo.²⁰ Tal constatação é relatada também por Agnes Heller (1970/2000), ao escrever que a ética marxista só pode se desenvolver no centro dos movimentos sociais que se propõem a modificar o mundo.

De acordo com a proposição 35 da segunda parte de *Ética*, de Spinoza, citada como epígrafe deste capítulo, os homens ignoram aquilo que determina suas ações. E, desdobrando tal proposição, para avançarmos no estudo da moral, é imprescindível examinar de modo mais aprofundado aquilo que a determina. Consequentemente, para compreendermos melhor a relação desses temas dentro do marxismo, é importante estudar primeiro a gênese, o movimento e o desenvolvimento desses conceitos na realidade. Como ponto de partida iremos buscar a gênese da sociedade em que vivemos, seu desenvolvimento na forma de sociedade capitalista e imperialista e como essa gênese e seu desenvolvimento criam valores, dos mais simples aos mais complexos (valores éticos).

De início, nos atentaremos à síntese que Marx (1859/2008, p. 47) realiza no prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*:

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a

¹⁹Ludwig Feuerbach (1804 - 1872) foi um filósofo alemão, discípulo de Hegel e que rompe com Hegel postulando um materialismo ainda metafísico, seus estudos influenciaram Marx a romper com o idealismo (Engels, 1886/2012).

²⁰ Nesta pesquisa, nos limitaremos ao estudo explicativo da moral.

um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Vários elementos podem ser analisados nessa pequena citação, mas nos atentaremos a três categorias que julgamos vitais para a compreensão da gênese dos valores, da moral e da ética. São elas: trabalho, estrutura-superestrutura e consciência.

Para sobreviver, é necessária a atividade humana sobre a natureza, buscando maneiras de satisfazer suas necessidades mais básicas de alimento, vestimenta e moradia. Damos a essa interação o nome de trabalho. Dessa forma, o trabalho possui centralidade no desenvolvimento histórico da humanidade, pois, ao alterar a natureza, todo o conjunto das relações com esta se modifica na medida em que, ao realizar um trabalho qualquer, a quantidade de recursos disponíveis se modifica e, assim, a natureza não é mais a mesma ao sofrer as consequências do trabalho. Nesse mesmo sentido, ao transformar a natureza o ser humano se transforma.

Do mesmo modo, o humano também se modifica nesse processo, já que, com a confecção de novos objetos, estes passam a ter utilidades que antes não havia na história da humanidade, mudando completamente a relação do ser humano com a natureza. Outro aspecto importante desse processo é a criação de novas necessidades, ocasionadas por que o processo do trabalho, em sua essência, só se torna possível pelo desenvolvimento de uma consciência nos seres humanos. Desse modo, antes de concretizar o trabalho na realidade, é necessária uma ideação prévia, uma teleologia daquilo que se pretende realizar na concretude material e, ao passarmos desse momento inicial e concretizarmos nossas ações no mundo, estamos objetivando essa teleologia (Lessa, 2016).

Outra etapa de tal processo salientada por Lessa (2016) se inicia no fim da objetivação, em que ocorre uma avaliação daquilo que foi objetivado na realidade. Esse processo avaliativo só pode ocorrer mediante a criação de valores básicos como bom, ruim, útil, inútil. São esses valores que irão determinar socialmente a necessidade da reprodução daqueles objetos e da criação de outros e são, portanto, responsáveis pela reprodução da matéria social em sua totalidade. É nesse processo de avaliação, decorrente do processo produtivo, que surgem os valores, ou seja, nesse ínterim encontramos, então, a gênese dos valores éticos e morais em sua forma mais simples: a de *valores avaliativos do processo de trabalho*.

Outro fator importante que é viável analisar quando observamos essa relação entre trabalho e valores é a necessidade histórica que os valores têm para o desenvolvimento da humanidade. Sem eles, não seria possível à humanidade o longo desenvolvimento das forças produtivas materiais, já que, sem a necessidade ontológica de realizar uma avaliação daquilo que foi produzido, os diversos instrumentos criados pela humanidade permaneceriam em sua forma mais primitiva. Como apontado por Lessa (2016, p. 98), uma das funções sociais que os complexos valorativos cumprem é justamente “mediar a transformação do mundo e a transformação, a ela articulada, dos indivíduos pelo desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e da sensibilidade”.

Esse elemento talvez seja o mais importante na diferenciação entre o trabalho humano e as transformações realizadas por outros animais na natureza. Assim, apesar de necessidades materiais idênticas (como satisfazer a fome ou a sede), as transformações produzidas pelos animais, mesmo os mais evoluídos, se expressam na criação de instrumentos para satisfazer tais necessidades. De maneira diversa, por meio dessa avaliação do processo de trabalho, é viável aos humanos não só satisfazerem imediatamente suas necessidades, mas criar ferramentas cada vez mais desenvolvidas para isso.

Foi justamente esse processo dinâmico, de satisfação de necessidades-trabalho-criação de novas necessidades, que permitiu ao ser humano um afastamento das barreiras naturais. Assim, mesmo com as limitações biológicas, foi possível ao homem²¹ realizar, por meio do trabalho, um conjunto de possibilidades que não estaria dado biologicamente, seja construindo vestimentas específicas para climas mais frios ou para sobreviver no vácuo do espaço. Entretanto, esse processo não foi instantâneo; foi, na verdade, resultado de um longo processo de evolução e desenvolvimento da matéria, desde sua forma inorgânica até a forma mais desenvolvida que conhecemos: a matéria social.

No longo desenvolvimento das espécies que antecederam o *Homo Sapiens*,²² o trabalho foi se constituindo como elemento principal da vida desses antepassados que precisavam sobreviver em ambientes cada vez menos propícios para seu desenvolvimento. Apenas por intermédio do uso de ferramentas e da formação de grupos sociais e familiares foi possível, pela cooperação,²³ que esse processo evolutivo sobrevivesse. Os primeiros usos de ferramentas de pedra datam de cerca de 2,5 milhões de anos atrás, colocando, portanto, o *Homo Habilis* como o primeiro de nossos ancestrais a utilizar ferramentas para cortar ossos, acessando assim um conjunto de nutrientes que antes não lhes era acessível (Bowen & Gleeson, 2019).

Ao avançarmos um pouco mais na história evolutiva, encontraremos, como derivação do *Homo Erectus*, o *Homo Sapiens* e o *Homo Neanderthalensis*. Os neandertais são nossos antecedentes mais próximos, eram mais fortes, resistentes e possuíam um cérebro maior do que o dos *Homo Sapiens*. Entretanto, a história nos mostra que a espécie que acabou sobrevivendo e gerando os humanos modernos foi o *Homo Sapiens* (Bowen & Gleeson, 2019). Os *Homo*

²¹ Ao longo desta dissertação, utilizaremos o termo “homem” para nos referirmos à espécie humana, por entendermos que tal expressão foi utilizada pelos autores aos quais nos referimos neste texto.

²² *Ardipithecus Ramidus*, *Australopithecus Afarensis*, *Homo Habilis*, *Homo Erectus* e *Homo Neanderthalensis* são alguns dos hominídeos antigos que possibilitam uma compreensão mais aprofundada acerca desse longo processo (Roberts, 2018).

²³ Um dos fósseis importantes que nos indicam a cooperação como algo importante no processo evolutivo foi a descoberta do fóssil de um *Homo Erectus* idoso, sem dentição e com a mandíbula deformada. Isso sugere que esse hominídeo antigo viveu vários anos sem os dentes, provavelmente devido à cooperação, compaixão e solidariedade de outros membros de sua comunidade (Cunha, 2016).

Sapiens surgiram há cerca de 300 a 200 mil anos, no leste do continente africano e podemos encontrar alguns motivos para que eles tenham sobrevivido olhando para o trabalho exercido por essas duas espécies. Apesar de todas suas vantagens, os neandertais viviam em grupos familiares pequenos, enquanto os humanos antigos viviam em sociedades mais complexas (Bowen & Gleeson, 2019).

Esses achados nos revelam uma característica importante da vida dessas pessoas: como o trabalho social se torna extremamente importante para o surgimento de novas necessidades e para o desenvolvimento das forças produtivas. Ao compararmos o desenvolvimento de ferramentas de corte ao longo dos anos pelas duas espécies, iremos encontrar um alto grau de desenvolvimento e complexidade das ferramentas desenvolvidas pelos *Homo Sapiens*; entretanto, as ferramentas criadas pelos neandertais quase não se alteraram ao longo de sua existência (Bowen & Gleeson, 2019).

Assim, mais uma vez, encontramos no trabalho, ou seja, numa atividade socialmente necessária para a reprodução da espécie, um dos principais fatores para a sobrevivência do *Homo Sapiens*. Caso não houvesse comunidades maiores de *Homo Sapiens*, trabalhando e avaliando suas ferramentas, possibilitando o desenvolvimento tecnológico e um conjunto de recursos para que essas comunidades se mantivessem, muito provavelmente os neandertais teriam uma vantagem maior sobre nossa fraca espécie (Bowen & Gleeson, 2019).

A necessidade material de trabalhar para sua sobrevivência é, enfim, uma necessidade social da humanidade. Ao se organizarem para satisfazer tais necessidades, os seres humanos criam aquilo que Marx (1859/2008) chama de estrutura econômica, que engloba todos os aspectos necessários para a produção da vida de determinada sociedade, essa organização imprescindível para as relações sociais de produção. Tais relações dão origem a uma superestrutura, composta pela consciência social daquela sociedade (e aqui é possível localizar a moral e a ética), seus componentes políticos e jurídicos. Os componentes da superestrutura

possuem funções sociais específicas e podem, a depender do momento, sobredeterminar a estrutura econômica, seja reorganizando as formas de trabalho ou modificando outros aspectos da vida social.

Até agora, explicamos esses elementos sem nos atentarmos a uma sociedade específica; entretanto, vivemos em uma sociedade que possui peculiaridades que precisam ser tratadas. Assim, é preciso analisar esses aspectos (trabalho, estrutura-superestrutura e consciência) em nossa sociedade, a sociedade capitalista.

Vivemos em uma sociedade de classes, na qual, dentre várias classes, duas se tornam as mais importantes e determinantes desse processo histórico, a burguesia e o proletariado. A burguesia surgiu no feudalismo como força política importante e realizou sua revolução nas conhecidas revoluções burguesas (Revoluções Industrial, Americana e Francesa). Entretanto, antes desses acontecimentos, a burguesia já realizava um processo de acumulação primitiva do capital, ou seja, aos poucos expulsava de maneira violenta os diversos povos que viviam nos campos para que pudessem ser cercados para o uso pecuário, movimento descrito por Marx no Capítulo XXIV do Capital, como “o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção” (Marx, 1867/2018, p. 836). É por meio da violência que se cria a dissociação necessária para a produção capitalista, entre trabalhadores e burguesia. Os primeiros trabalhadores das fábricas surgiram desse despejo de suas terras e isso fez com que boa parte dessas pessoas, desapropriadas da terra e de suas ferramentas, se voltassem para as cidades e nestas encontrassem nas fábricas a única forma de sobrevivência (Marx, 1867/2018).

A classe trabalhadora, diferentemente da burguesia, não possui os meios para produzir a própria vida. Ao não possuir esses meios para a sobrevivência, a única maneira de fazê-lo é vender a única coisa que possui, sua força de trabalho, para a burguesia crescente. É por meio desse processo de compra da força de trabalho pela burguesia e de venda de tal força pelos

trabalhadores que se desenvolve o capital com todas as suas peculiaridades (Marx & Engels, 1848/2010).

O ponto elementar desse processo, elencado por Marx (1867/2017) no primeiro capítulo de *O Capital*, é que as relações burguesas transformam tudo aquilo que é produzido pelo homem em mercadoria, dotada de valor de uso (utilidade para satisfazer as necessidades humanas) e valor (quantidade de trabalho humano abstrato socialmente necessário para a produção de uma mercadoria). Desse modo, tanto os objetos criados pela ação humana quanto os valores morais se tornam mercadoria para a burguesia comprar.

Portanto, o trabalho possui características particulares na sociedade capitalista. Como assinalamos anteriormente, ao objetivar, na realidade, através do trabalho, um objeto completamente inédito no mundo, o ser humano consome, avalia tal objeto à luz de valores simples, que permitem a reprodução e a criação de novas necessidades para estes humanos (Lessa, 2016). Dessa forma, o ser humano modifica a natureza, cria a si mesmo nesse processo e cria um mundo cada vez mais humanizado.

Entretanto, no capitalismo, esse processo não acontece da mesma forma e Vázquez (1967/2011, p. 130) nos auxilia na compreensão sobre o surgimento da alienação e sua relação com o trabalho social:

o trabalho – a produção – é o que eleva o homem sobre a natureza exterior e sobre sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste propriamente sua autoprodução. Mas, historicamente - e isso é o que faz com que a objetivação acarrete, por sua vez, a negatividade própria do trabalho alienado, o homem só pode objetivar-se, dominar a natureza, caindo em uma dependência com respeito aos outros. Nesse sentido, podemos dizer que, para Marx, a alienação aparece como uma fase necessária

do processo de objetivação, mas uma fase que o homem há de superar, quando se derem as condições necessárias, a fim de que possa desdobrar sua verdadeira essência.

Na sociedade capitalista, as relações de dependência entre os homens se tornam cada vez mais importantes à medida em que não somos capazes de produzir individualmente o que é necessário para a nossa sobrevivência. Em nossa sociedade, devido à divisão de classes, isso se explicita em relações alienadas do trabalhador com seu trabalho, com o produto de seu trabalho que é apropriado pelo capitalista, com a não identificação com o gênero humano (como um todo e com seus pares), com a natureza e consigo (Vázquez, 1967/2011). Para compreendermos melhor esse processo, é preciso retornar aos estudos de Marx (2010/1844) sobre a questão judaica, pois estes nos possibilitam uma relação direta com o tema da Moral e da Ética e nos ajudam a compreender como, em nossa sociedade, as escolhas são tomadas e como a ética acaba se tornando apenas uma teorização abstrata sobre os atos morais.

Marx, em 1844, ao escrever *Sobre a Questão Judaica*, responde aos argumentos realizados por Bruno Bauer,²⁴ que colocava na religião o problema central da possibilidade de emancipação política dos judeus. Marx, indo por outro caminho, busca na vida real e nas sociedades mais desenvolvidas de seu tempo aquilo que possibilitaria aos judeus a emancipação política. Ao analisar a sociedade em que vive, chega a alguns pontos de contato com a questão da ética e da moral, isto é, à análise do Estado burguês e como ocorre uma cisão entre vida privada e vida pública.

Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida

²⁴ Bruno Bauer (1809 - 1882) foi um hegeliano de esquerda contemporâneo de Marx e que teve grande influência em suas primeiras críticas a Hegel, Bauer se dedicou a realizar uma crítica de Hegel mantendo-se no campo idealista (Netto, 2009).

concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um brinquedo na mão de poderes estranhos a ele. (Marx, 1844/2010, p. 40).

Assim, devido à contradição criada pela propriedade privada dos meios de produção e à divisão de classes, surge uma cisão concreta na vida dos indivíduos, divisão que aparece também em suas consciências como um rompimento entre ente genérico da humanidade (*Citoyen*) e membro da sociedade Burguesa (*Bourgeois*). É nesta desarmonia que iremos nos concentrar para retornar à gênese dos complexos valorativos no capitalismo, dentre eles a Ética e a Moral. Vale também citar que alguns pontos já podem ser destacados das contribuições de Marx, dentre eles: (a) existe uma separação na consciência dos humanos que possui suas raízes no mundo real; e (b) essas cisões se diferenciam de acordo com a classe à qual os indivíduos pertencem (Marx, 1844/2010).

É nesse contexto que se desenvolve uma inversão muito importante para o estudo da ética e da moral, a porção genérica do humano, ou seja, sua porção mais universal, como integrante da espécie humana, não aparece como uma porção real da vida das pessoas; em seu lugar

o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como o homem *propriamente dito*, como o *homme* em distinção ao *citoyen*, porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem *político* constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem como pessoa *alegórica, moral*.

O homem real só chega a ser reconhecido na forma do indivíduo *egoísta*, o homem *verdadeiro*, só na forma do *citoyen abstrato*. (Marx, 1844/2010, p. 53).

Voltar-nos-emos agora para a gênese desse processo histórico na sociedade capitalista, para compreendermos o que produz essa cisão e como ela se desenvolve em nossa sociedade.

1.1 Gênese e desenvolvimento dos complexos valorativos de Ética e Moral

Já dissemos que existe uma cisão na personalidade dos indivíduos, provocada pela relação social na qual estes estão inscritos. Assim, na sociedade de classes, em especial a burguesa, esse conflito entre particularidade e generidade, ou seja, entre seu componente de classe e a forma mais geral dos valores humanos, aparece sob a forma do conflito entre *bourgeois* e *citoyen*, *vida privada* e *vida pública*, *membro da sociedade burguesa* e *cidadão*.

É através dos diversos trabalhos exercidos pelos humanos para garantir sua sobrevivência, que surgem, como resultado dessa organização social para a produção da vida, as relações sociais de produção. Os complexos valorativos surgem justamente da necessidade posta pela reprodução da vida social, que produz tensões entre as necessidades mais gerais da humanidade e as individuais. À medida que a reprodução social faz com que a vida dos homens e mulheres se afaste cada vez mais das barreiras impostas pela natureza, ou seja, quanto maior for o desenvolvimento das forças produtivas e a capacidade humana de alterar a natureza, depreendem-se, cada vez mais, relações mediadas por complexos valorativos. Assim, quanto menos a vida social depender da natureza, mais intensos e maiores serão os conflitos entre os interesses universais da humanidade e os interesses de classe, mais os destinos individuais e coletivos dependerão das relações sociais e maior será a necessidade por mediações que consigam expressar as necessidades geradas pelos conflitos entre o gênero humano e sua particularidade (Lessa, 2016).

É justamente esse movimento, realizado pelo trabalho, de humanizar e distanciar o humano de suas barreiras biológicas que torna possível o surgimento dos complexos valorativos, tais como a Ética, a Moral, o Direito, as tradições e os costumes.²⁵ A Ética e a Moral surgem e se desenvolvem para atender à necessidade de explicitação consciente das contradições entre indivíduo e sociedade (Lessa, 2016).

Em um ponto que parece divergente da definição inicial que fornecemos sobre ética e moral, Lessa (2016) aponta que a Ética atende à necessidade social pela superação dessa relação antinômica entre indivíduo e sociedade, ao passo que a Moral atende a essa necessidade por meio da manutenção dessa relação dicotômica. Entretanto, apesar de haver uma convergência nas definições de moral para Lessa (2016) e Vázquez (2017), o mesmo não aparenta ocorrer na definição de ética; acontece que, ao verificarmos mais de perto tais definições, iremos descobrir que não existe oposição.

Toda ética versa sobre normas, condutas morais e isso é explicitado na definição de Vázquez (2017). Ao mesmo tempo, por vivermos em uma sociedade de classes, é impossível a existência de uma moral universal, ou seja, de uma moral que consiga superar a antinomia entre *citoyen* e membro da sociedade burguesa, e é nesse sentido que ambas as definições de ética (para Lessa) e moral universal (para Vázquez) se encontram. Tal moral, universal e que supera, em virtude disso, essa antinomia, só é possível através da superação da sociedade de classes. Logo, como bem explicou Vázquez (2017), qualquer tentativa de criar uma teoria ética que pressuponha valores morais universais está fadada a reproduzir os valores morais da classe dominante de seu tempo histórico.

Desse modo, à medida que a humanidade trabalhou e construiu um novo mundo, ela também se modificou; foi, a cada desenvolvimento histórico, se modificando e transformando as diversas maneiras de reprodução social e em cada momento histórico, constituiu seus valores

²⁵ As tradições e os costumes se constituem como complexos valorativos à parte em nossa sociedade, apesar de em sua forma mais primitiva assumirem papéis semelhantes ao da moral (Vázquez, 1969/2017).

morais e éticos.²⁶ No capitalismo, diferentemente de outros momentos históricos, ocorre a fundação da *forma mercadoria* como forma elementar da sociedade. Assim, com a saída da sociedade feudal e a entrada em um novo modo de produção, surgem os trabalhadores e a força de trabalho – antes uma característica própria do humano, que, através de sua ação, modifica a natureza – se transforma em mercadoria. Consequentemente, enquanto alguns poucos, por meio da expropriação da força de trabalho de outros, se tornam capitalistas, a grande porção dos trabalhadores se vê obrigada a vender sua força de trabalho como meio de subsistência (Marx & Engels, 1848/2010).

Ao analisarmos no plano histórico as questões éticas e morais, encontraremos que existem mudanças tanto naquilo que é aceito moralmente por uma sociedade quanto naquilo que se teoriza sobre a moral. Essas mudanças ocorrem na medida em que se mudam as bases sociais da produção da vida. Assim, a cada desenvolvimento histórico da humanidade ocorre um desenvolvimento moral subsequente. Dito isso, pressupõe-se, como proposto por Vázquez (1969/2017), a existência de um desenvolvimento moral no qual cada desenvolvimento social possibilita um avanço nas questões morais postas pela sociedade anterior, seja pela superação ou contraposição a estas.

1.2 Desenvolvimento da Moral no Capitalismo

Como já analisamos no item anterior a esta Seção, existe uma antinomia geral entre indivíduo e sociedade, que se desdobra em nossa sociedade na forma mais ampla desta antinomia, o surgimento do individualismo burguês. É nesse individualismo que encontramos a cisão na personalidade entre vida pública e privada, entre *citoyen* e *membro da sociedade burguesa*.

²⁶ Não iremos nos atentar para quais valores surgiram em cada momento histórico, cabendo apenas dizer que iremos nos concentrar no ponto mais desenvolvido que o desenvolvimento desses complexos valorativos alcançou, a saber, o desenvolvimento da ética e da moral na sociedade capitalista. Compreendemos também que isso não significa que morais de outros tempos históricos e sociais ainda não se façam presentes hoje.

É nessa antinomia que reside o elemento principal para a compreensão da moral no capitalismo. Observamos também o fenômeno no qual, de acordo com a classe social que ocupa (se burguês ou trabalhador), sua vida cotidiana aparece como representante universal do homem (Marx, 1844/2010). É nessa exata medida que Vázquez nos auxilia na compreensão de como os destinos individuais estão em profunda relação com a matéria social na qual se encontram, partindo desta consideração:

a consciência individual é a esfera em que se operam as decisões de caráter moral, mas, por estar condicionada socialmente, não pode deixar de refletir uma situação social concreta e, por conseguinte, diferentes indivíduos que, numa mesma época, pertencem ao mesmo grupo social, reagem de maneira análoga. Desta maneira, mais uma vez se evidencia como também a individualidade é um produto social e que são as relações sociais dominantes numa época determinada que determinam a forma como a individualidade expressa a sua própria natureza social (Vázquez, 1969/2017, p. 73).

Em consequência disso, cada classe presente no sistema capitalista possui algum conjunto de normas morais, ou seja, coexistem, numa mesma sociedade de classes, diversas morais e, dentre estas, a moral da classe dominante possui maior relevância e influência nos diversos grupos sociais. Historicamente, a burguesia precisou se contrapor à moral feudal e consolidar a sua como a moral dominante da sociedade que estava fundando (Vázquez, 1969/2017). Logo, a moral está presente como um elemento ideológico importante da luta de classes.

É justamente pensando nesse caráter de classe da moral, que ao discutir moral e direito, Engels (1878/2015) descreve quais morais estão presentes no capitalismo de seu tempo, encontrando mais uma vez a diversidade moral entre as diferentes classes. Ele, então, pergunta:

Que moral é pregada hoje? Há primeiramente a moral cristã feudal, herdada de tempos de crença mais antigos, que, por sua vez, divide-se essencialmente em católica e protestante, não faltando as subdivisões que vão da moral católico-jesuíta e da protestante-ortodoxa até a moral esclarecida permissiva. Ao lado dela, figura a moral burguesa moderna e, ao lado desta, a moral proletária do futuro, de modo que passado, presente e futuro fornecem, só nos países mais avançados da Europa, três grandes grupos de teorias morais simultânea e paralelamente válidas. Então, qual delas é a verdadeira? Em termos de validade definitiva e absoluta, nenhuma delas; mas com certeza possuirá a maior parte dos elementos que prometem ser duradouros a moral que, no presente, representa a revolução do presente, ou seja, a moral que representa o futuro, a moral proletária. (Engels, 1878/2015, p. 125).

Com isso, Engels quer dizer que somente a superação da sociedade de classes, realizada pela classe proletária, pode conduzir a uma moral de fato universal. Dessa maneira, “a moral proletária é a moral de uma classe que está destinada historicamente a abolir a si mesma como classe, para ceder lugar a uma sociedade verdadeiramente humana; por isto, prepara também a passagem a uma moral universalmente humana.” (Vázquez, 1969/2017, p. 294). Logo, é no desenvolvimento da sociedade de classes, por meio da luta de classes, que encontramos o funcionamento efetivo da moral, sua função social e, conseqüentemente, “ou ela justificou a dominação e os interesses da classe dominante, ou então, quando a classe oprimida se tornou suficientemente forte, representou a indignação contra essa dominação e os interesses futuros dos oprimidos.” (Engels, 1878/2015, pp. 125-126). Justamente essa característica faz com que a moral seja um dos elementos da superestrutura ideológica.

Procurando atualizar essas questões, Agnes Heller dedica um capítulo para tratar do “Lugar da Ética no Marxismo” e nos oferece algumas análises a respeito do estado

contemporâneo do capitalismo e, ao elencar o papel da ética no movimento que busca a transformação social e perceber mudanças em como o capital agia no mundo, nos traz a seguinte contribuição:

As sociedades eminentemente “manipuladas” da América e da Europa, que asseguram a todos um crescente, embora relativo, bem-estar material, colocam em termos novos o problema do *Que fazer?*²⁷ A libertação ou descartamento da miséria passa a ter apenas uma função que agora já passa a ser secundária e logo será até mesmo terciária. Já não se trata mais de criar as condições elementares para a vida humana e depois chegar a uma vida verdadeiramente humana: o nosso objetivo imediato é, desde logo, chegar efetivamente a esta última. (Heller, 2000, pp. 116-117).

Ao olhar para sua realidade concreta, Heller encontra operários cujas necessidades mais básicas já estão satisfeitas; partindo dessa constatação, “o problema que se coloca é o das exigências relativas à humanização da vida em geral” (Heller, 2000, p. 117). Em sua avaliação, a Ética possui um papel importante, agindo decisivamente na consolidação do movimento comunista e na base da transformação social. Portanto, para os trabalhadores que vivem nos países nórdicos,²⁸ as pautas não se centram mais na satisfação das necessidades básicas, mas sim na humanização. É essencial, diante dessa análise, que os trabalhadores tenham consciência da necessidade dessa humanização que só pode ser realizada discutindo ética. Assim, a recomendação que Heller faz é de que “não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformarmos nós mesmos” (Heller, 2000, p. 117).

²⁷ A autora nessa citação se refere à obra de Lenin (1870-1924), *Que fazer? Problemas candentes de nosso movimento* (1900/2015).

²⁸ Os países nórdicos são considerados como modelos exemplares do Estado de bem-estar social (Lessa, 2013).

A consequência dessa avaliação realizada por Heller é a busca individual por uma mudança ética, para que, então, nos movimentos sociais, seja possível a transformação social. Entretanto, nem tudo que reluz é ouro; ao analisar o capitalismo atual e chegar a estas conclusões Heller individualiza a questão ética e perde vários dados da realidade que poderiam levá-la a considerar a profunda relação estabelecida entre os diversos países do mundo. Esse erro faz com que, ao analisar a situação de alguns países, veja condições de vida melhores para seus trabalhadores e trabalhadoras, mas não veja como tais países se relacionam com outros países e como, ao mesmo tempo em que alguns trabalhadores podem ter uma vida menos desigual, outros morrem pela fome, pela guerra e pela exploração.²⁹

Dessa maneira, em coerência com o método que nos propomos, a explicação ética e da sociedade atual proposta por Heller se encontra em profundo desacordo com a busca pela totalidade,³⁰ na medida em que não consegue relacionar o capitalismo atual com outros elementos que encontramos na realidade. É necessário compreendermos as relações que o capitalismo assume hoje, não nos restringindo a apenas um país ou a uma fronteira, ou, como encontrado por Marx e Engels como característica das ações da burguesia no Manifesto Comunista:

A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas

²⁹ De acordo com dados da economia burguesa, representada pelo Banco Mundial, cerca de 3,4 bilhões de pessoas ainda possuem sérias dificuldades para suprir as necessidades mais básicas, tendo que sobreviver com cerca de US\$ 3,20 por dia em países com renda-média baixa e US\$ 5,50 por dia em países com renda-média alta (Banco Mundial, 2018).

³⁰ Como explanado por J. Pasqualini & L. M. Martins (2015, p. 363): “Dentre os preceitos do método marxiano, fundamento primário tanto das elaborações de Lukács quanto da Escola de Vigotski, destaca-se a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza.”

transformações foi a centralização política. Províncias independentes, ligadas apenas por débeis laços federativos, possuindo interesses, leis, governos e tarifas aduaneiras diferentes, foram reunidas em uma só nação, com um só governo, uma só lei, um só interesse nacional de classe, uma só barreira alfandegária. (Marx & Engels, 1848/2015, p. 44).

Portanto, necessitamos de uma explicação acerca das características atuais do capitalismo que nos permita analisar como a moral se expressa em seu caráter global, se relacionando nos mais diversos países e adentrando cada aspecto das vidas individuais. Isso nos leva aos estudos que Lenin³¹ desenvolveu sobre o imperialismo.

Lenin se propôs a estudar a formação social russa, compreender como o capitalismo se apresentava na Rússia e quais as tarefas necessárias para a sua superação.³² Nesse sentido, Lenin procurou avançar nos conceitos apontados por Marx e, como apontamos anteriormente, o capitalismo havia se espreado pelo mundo, transformando de maneira violenta todas as relações antes existentes, adentrando de modo violento todos os diversos países e submetendo todos os povos à Sua vontade. Segundo Lenin, em *O Capital*, Marx já apontava como tendência “que a livre concorrência gera a concentração de produção, a qual num certo grau do seu desenvolvimento conduz ao monopólio” (Lenin, 1917/2012, p. 42). Esse capital monopolista é o objeto de estudo de Lenin e, segundo ele, “o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista.” (Lenin, 1917/2012, p. 165).

Quando historicamente os monopólios passam a ser uma das bases da vida econômica, o capitalismo se transforma em imperialismo. Com isso Lenin relata que o imperialismo é uma

³¹ Pseudônimo de Vladimir Ilyich Ulianov (1870-1924), considerado um dos principais continuadores das obras de Marx e Engels, além de ter sido um dos principais líderes bolcheviques durante a Revolução socialista de 1917 na Rússia (Braz, 2015).

³² Duas obras de Lenin pré-revolução russa que buscam integrar essas questões se destacam; são elas: *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* (1899) e *Que fazer? Problemas candentes de nosso tempo* (1902/2015).

forma superior de desenvolvimento do capitalismo. Nesse estágio, os bancos se desenvolveram ao ponto de se tornarem “monopolistas onipotentes que dispõem de quase todo o capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e de pequenos patrões” (Lenin, 1917/2012, p. 55), processo que acaba por produzir ainda mais monopólios e opera uma junção entre capital industrial e financeiro.

Outra característica importante do imperialismo é a exportação de capitais; isso ocorre de maneira diferente em cada país, assim, os primeiros países a se tornarem capitalistas, em seu desenvolvimento, acabaram por realizar o imperialismo de formas diferentes, seja por meio do colonialismo, através de empréstimo ou outras formas. É através dessa exportação de capital que ocorre a partilha do mundo e Lenin (1921/2012, p. 26), em seu prefácio às edições francesa e alemã do livro, assinala muito bem como a guerra de 1914 a 1918 teve por objetivo essa partilha do mundo pelo capital:

(...) prova-se que a guerra de 1914-1918 foi, de ambos os lados, uma guerra imperialista (isto é, uma guerra de conquista, de banditismo e de rapina), uma guerra pela partilha do mundo, pela divisão e nova partilha das colônias, das “esferas de influência” do capital financeiro etc.

Diante disso, Lenin propõe uma definição do imperialismo que abarque as características fundamentais do imperialismo (monopólio, fusão do capital bancário e industrial, exportação de capitais, criação de associações internacionais monopolistas e a partilha do mundo). Define o imperialismo como:

o capitalismo no estágio de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro; em que a exportação de capitais adquiriu marcada

importância; em que a partilha do mundo pelos trustes internacionais começou; em que a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes terminou (Lenin, 1917/2012, p. 124-125).

Resta, então, estabelecer a relação entre o Imperialismo e a moral. Iremos realizar um esboço dessa relação partindo de dois pontos, visto que cada um desses pontos é complexo e exige estudos mais aprofundados: 1) relação entre exportação de capital e moral; 2) relação entre imperialismo e consciência.

O imperialismo tem por característica a exportação de capitais, e tal evento não ocorre de maneira pacífica e tranquila, muito pelo contrário, essa exportação ocorre de maneira violenta, rompe de maneira brutal todos os laços existentes, subordina todos ao capital. À primeira vista, a internalização de processos capitalistas em um determinado lugar que não os possui ainda pode parecer ao olhar desavisado como um grande desenvolvimento ou um passo para um futuro melhor. Entretanto, para além do que os olhos podem ver, se esconde um processo extremamente violento, que extirpa todas as relações sociais existentes em determinado lugar. Olhemos mais de perto como ocorre esse processo e sua relação com as normas morais.

Como vimos, através da constituição de relações de produção, o ser humano constitui normas e regras, condutas morais que possuem como função social regular a vida dos membros daquela comunidade (Lessa, 2016). Tais regras têm por base fundante o processo de trabalho e a avaliação resultante dele e, assim, diferentes modos de produzir a vida terão necessariamente diferentes normas morais. O processo de acumulação primitiva, descrito por Marx (1867/2018), destrói todas as relações antigas, assim como as normas morais de determinado lugar, substituídas (não sem luta) pela nova forma social. O mesmo ocorre diante da exportação de

capital no imperialismo, seja através do colonialismo ou subordinando através de empréstimos por outros países ao capital.

Parece importante ressaltar que, ao exportar o capital para outros países, existe um conflito entre os diferentes modos de vida, o anterior (seja qual for) e o capitalista. No campo moral, ocorre uma verdadeira luta entre os diferentes valores que cada relação social carrega. Em nossa exposição, vimos como Engels (1878/2015), ao tratar da relação da moral com a classe, nos traz que a moral pode ser utilizada para justificar a dominação ou para representar a indignação dos oprimidos, constituindo, portanto, um elemento importante da ideologia.

Nesse sentido, o que parece ocorrer nesses casos é um conflito no qual a norma moral antiga é destruída violentamente, todos os diferentes complexos (moral, ética, tradição, costumes, direito) são transformados ou subordinados ao novo complexo dominante. Portanto, em uma mesma sociedade existem diversas morais particulares, morais antigas e de sociedades primitivas convivem com a moral burguesa e feudal.

Entretanto, essas morais não existem por si só, dependem, é claro, da existência da atividade social das pessoas. Cabe, então, analisarmos como esses diversos complexos – a moral, em específico – operam na consciência das pessoas. Para isso, iremos recorrer a Antonio Gramsci,³³ que, em seu texto “Todo homem é filósofo”, nos alerta sobre como participamos das diversas concepções de mundo existentes. O autor busca criticar essa participação espontânea da concepção do mundo, sugerindo que devemos analisar criticamente nossas próprias concepções, descobrindo, por meio de uma análise rigorosa, a quais grupos sociais tais concepções servem. Propõe, então, que

³³ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo nascido na Itália, foi dirigente do partido comunista italiano; encarcerado pelo governo fascista em 1926, passou os últimos 10 anos de sua vida na prisão, conseguindo a liberdade nos últimos dias de sua vida.

quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (Gramsci, 1977/1999)

Em nossas últimas discussões, vimos que diversas morais convivem ao mesmo tempo em uma sociedade, cada uma delas parte de uma diferente concepção de mundo e traz em si aspectos filosóficos dos mais diversos. Habita, parafraseando Gramsci, uma multiplicidade de morais em uma mesma personalidade. Cada concepção de mundo trará consigo alguma direção para a história humana, podendo ser de maneira isolada ou conjunta, reacionária, conservadora ou revolucionária.

Por fim, tudo o que descrevemos até este ponto nos levanta algumas afirmações e uma questão que levaremos para a próxima seção. Vimos que a moral possui características próprias: varia historicamente; a gênese desse complexo valorativo é o trabalho; é social, possui função de regular as relações entre as pessoas em determinada sociedade; pode responder ideologicamente aos interesses da classe dominante ou servir aos interesses dos oprimidos para legitimar sua revolta e luta.

Vimos também como a sociedade capitalista se estrutura e como o trabalho se encontra alienado no capitalismo. Essa característica também se aplica à moral que, nesse sentido, também é alienada em nossa sociedade, impedida de alcançar seu patamar mais universal justamente pela divisão de classes e pela contradição que a propriedade privada dos meios de produção coloca em nossas vidas.

Por fim, apresentamos um esboço da relação entre o imperialismo e a moral, trazendo para a discussão como se plasam na consciência as diversas concepções de mundo. Desse modo, a ética marxista nos possibilita um olhar histórico que explica a gênese, o desenvolvimento e a finalidade dos diversos complexos morais. Entretanto, ao olhar para a Psicologia, pouco se tem formulado sobre como se dá essa gênese no singular. Nesse sentido, ao elencar quais outras ciências poderiam colaborar com o estudo da moral, Vázquez (1969/2017) nos diz que

a psicologia vem em ajuda da ética quando põe em evidência as leis que regem as motivações internas do comportamento do indivíduo, assim como quando nos mostra a estrutura do caráter e da personalidade. Dá a sua ajuda quando examina os atos voluntários, a formação dos hábitos, a gênese da consciência moral e dos juízos morais. (Vázquez, 1969/2017, p. 29).

Adentrar no terreno da Psicologia é necessário para compreender integralmente a moral e poder explicá-la a partir da ética marxista. Devemos, em rigor ao método, aplicar nossa análise realizada até agora sobre a sociedade (a partir do materialismo histórico-dialético) para buscarmos na Psicologia as respostas para o desenvolvimento moral. Para além do compromisso com o método, existe uma escolha feita nesta pesquisa. Acreditamos que Lev Semionovitch Vigotski, por ter se apropriado do método marxista em sua formação e buscado a consolidação de uma Psicologia nova que conseguisse analisar, explicar e apontar as tendências históricas do psiquismo humano, responde às necessidades que este trabalho impõe para analisarmos, através do materialismo, como ocorre o desenvolvimento da moral no psiquismo. Trataremos destas questões na próxima seção.

2 Conceitos necessários para uma discussão moral em Vigotski

Mas a revolução é acima de tudo o despertar da personalidade humana em camadas que outrora nenhuma personalidade possuía. Apesar de toda a crueza e sangrenta ferocidade de seus métodos, a revolução é, sobretudo, um despertar do sentimento humano; permite progredir, dar mais atenção à dignidade própria e alheia, ajudar os fracos e sem defesa. A revolução não é uma revolução se, com todas as suas forças e por todos os meios, não permite que a mulher, dupla e triplamente, se desenvolva pessoal e socialmente. A revolução não é uma revolução se não dispensa o maior interesse às crianças, que são o futuro em cujo nome ela se efetua.

(Trotsky, 1923/2009, p. 55).

Não nos é possível realizar uma apresentação das contribuições da teoria proposta por Lev Semionovich Vigotski (1897-1934) sem antes comentarmos o rico período histórico em que este viveu. Sua vida vem acompanhada paradoxalmente por dois grandes marcos, a doença que o acompanhou por muitos anos e a Revolução Russa de 1917.

É nesse sentido que, antes que possamos passar ao autor propriamente dito e ao desenvolvimento de seus pressupostos teóricos, precisamos contextualizar historicamente a Revolução Russa e as questões sociais que estavam colocadas à mesa durante o período de desenvolvimento de sua teoria. Esperamos com isso ressaltar a importância da discussão ética

e moral na nascente sociedade soviética e como as preocupações que Vigotski expressou em seus estudos são também produto histórico de seu tempo. Na primeira seção desta dissertação, buscamos em Trotsky alguns apontamentos sobre as mudanças morais que poderiam ser realizadas diante da nova sociedade que ali nascia. Retornaremos nesta seção a esse mesmo autor para exemplificarmos as questões morais colocadas para aqueles homens e mulheres que viveram a revolução e a construção de algo novo.

Em 1923, Trotsky (1923/2009) se dedicou a conhecer e qualificar o debate sobre o modo de vida. Em seu texto *Questões do modo de vida*, aborda as principais questões morais que deveriam ser enfrentadas pelos soviéticos e tais questões seriam, como evidenciadas na epígrafe desta seção, necessárias para a consolidação de uma nova sociedade. Ao definir o modo de vida como “meio ambiente e hábitos cotidianos” e “soma das experiências desorganizadas dos indivíduos” (Trotsky, 1923/2009, p. 29), o autor coloca como ponto de partida as experiências mais cotidianas e que devem ser destruídas pela nova sociedade para que outras formas surjam. Assim, Trotsky aborda os problemas cotidianos de sua época: Igreja, imprensa e jornal do partido, família, liberação das mulheres da escravidão doméstica, cinema, educação, alcoolismo e a maneira como os trabalhadores soviéticos tratavam uns aos outros.

Essas questões que se expressam em um desenvolvimento teórico produzido por Trotsky são problemas gerais da União Soviética, problemas que iremos reunir em um termo único nesta dissertação. Assim, quando falarmos em *formação de um novo homem e uma nova mulher*, estaremos nos referindo a essas questões que eram pertinentes naquele país. É assim que nos aproximamos de Vigotski, embebido das questões de seu tempo histórico e da preocupação com a formação de um novo homem e mulher. O autor foi um dos maiores expoentes da Psicologia soviética e será a partir de suas teorizações acerca do desenvolvimento humano que iremos tecer nossa síntese entre suas proposições e a discussão da ética marxista.

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos que julgamos importantes para que possamos entrelaçar as relações destes com a discussão ética e moral. Tais conceitos são os desenvolvidos por Vigotski nos tomos III (Vygotsky, 1931/2012a), IV (Vygotsky, 1931/2012b; Vygotski, 1932/2012c; Vygotski, 1932/2012d, Vygotski, 1933/2012e), V (1933/2012f) e VI (1933/2017) das *Obras Escogidas*. Nesses tomos encontramos obras publicadas por Vigotski entre 1930 e 1934 e optamos por estes escritos porque representam um desenvolvimento já amadurecido dos estudos do autor acerca do desenvolvimento humano.

No texto “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, Vigotski (1931/2012) analisa as funções psicológicas superiores partindo da perspectiva materialista dialética, ou seja, se interessa não só pelo produto final (a função psicológica em sua forma final), mas também por sua gênese e seu desenvolvimento. Busca, diferentemente da Psicologia Experimental e da Reflexologia, o processo pelo qual se desenvolveram as funções psicológicas desde seu surgimento até seu resultado mais desenvolvido. Ao fazer isso, não apenas nega a Psicologia daquele momento, mas a supera, ao investigar a gênese dos processos psicológicos e seu desenvolvimento histórico. e, portanto, supera essa Psicologia de seu tempo apontando os diversos processos que a análise experimental ignora por focar o resultado imediato do processo psicológico desconsiderando a história que o produziu.

É notável a preocupação metodológica do autor por encontrar a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano; tal objetivo e modo de tratar a questão psicológica não surgem ao acaso. A história pessoal de Vigotski nos mostra como na sua juventude e em trabalhos iniciais se encontrava alguém que tinha uma forte formação filosófica, com influências de Espinosa³⁴ e a leitura de diversos outros autores. Além disso, segundo Toassa (2009), os textos vigotskianos a partir de 1924 têm um recorte metodológico marxista; entretanto, segundo a autora, Leontiev afirmava que Vigotski já mostrava tal afinidade entre

³⁴ Baruch Espinosa foi um filósofo holandês, excomungado da comunidade judaica em 1656 e é responsável por boa parte da noção moderna de liberdade, igualdade e da possibilidade de uma moralidade secular (Malik, 2015).

1916-1917. Somente partindo desse pressuposto é possível compreender com clareza a superação empreendida pela Psicologia soviética e por Vigotski.

O objeto de estudo da Psicologia Experimental se concentrava em estudar as diversas funções psicológicas de maneira isolada; assim, ao elencar uma determinada característica psicológica, como por exemplo, a memória, eram elaborados experimentos que envolviam uma série de tarefas isoladas, como por exemplo memorizar números. Tais resultados, para Vigotski (1931/2012a), representavam apenas o final do processo histórico de desenvolvimento das funções psicológicas. Para solucionar essa questão, Vigotski propõe deslocar o problema de pesquisa dessas características consolidadas e passa então a buscar o processo que as produziu historicamente.

É através dessa abordagem histórica do processo de desenvolvimento a partir do método materialista histórico-dialético que ele encontra um complexo mecanismo pelo qual o ser humano, pelas características de seu ser social, integra o desenvolvimento mais recente da matéria, ou seja, o desenvolvimento da matéria social. Essa constatação é importante, pois nos aponta justamente o enfoque materialista de sua teoria, refletida principalmente na importância dada para a Psicologia experimental, para os aspectos biológicos do desenvolvimento corporal e psicológico e, não menos importante, para a relação do homem com a natureza mediada pelo trabalho (Vygotski, 1931/2012a).

Ao investigar, então, o desenvolvimento humano tendo por objetivo encontrar a totalidade deste, Vigotski começa por distinguir o desenvolvimento biológico (que engloba todo o processo histórico evolutivo das espécies animais até o *Homo Sapiens* e a maturação do corpo) do desenvolvimento histórico (mudanças culturais promovidas pela interação do homem com a natureza e que o modificam sem alterar seus aspectos biológicos essenciais), e é a partir disso que ele nos diz que

O comportamento de um adulto culturalizado de nossos dias – se deixarmos de lado o problema da ontogênese e o problema do desenvolvimento infantil – é o resultado de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico. Por uma parte, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie *Homo Sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser culturalizado³⁵ (Vygotski, 1931/2012a, p. 29, tradução nossa).

Assim, ao buscar o desenvolvimento filogenético do ser humano, Vygotski encontra esses dois processos ocorrendo de maneira distinta: o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento cultural. Entretanto, ao olhar para o desenvolvimento normal, o que vemos é que “ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro³⁶ (Vygotski, 1931/2012a, p. 36, tradução nossa)” e torna-se difícil, através de uma análise superficial, encontrar e diferenciar esses desenvolvimentos. Apenas através da abstração é possível separarmos esses elementos e encontrarmos na filogênese aquilo que na ontogênese está amalgamado.

Esse processo, no qual natural e cultural se tornam um todo na ontogênese, ocorre porque o desenvolvimento cultural “sobrepõe os processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo³⁷ (Vygotski, 1931/2012a, p. 36, tradução nossa). Assim, pelo fato de que geralmente o desenvolvimento orgânico ocorre dentro de um meio social específico, este desenvolvimento biológico será historicamente

³⁵“El comportamiento de un adulto culturizado de nuestros días – si dejamos de lado el problema de la ontogénesis y el problema del desarrollo infantil – es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de especie *Homo Sapiens*; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado.”

³⁶“Ambos planos de desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se amalgaman el uno con el otro.”

³⁷“El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo.”

condicionado. Isso significa que, ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças orgânicas importantes na criança, ela poderá se apropriar das diversas ferramentas criadas pela humanidade, que lhe possibilitam uma relação completamente diversa com a natureza, uma relação mediada, desde que lhes sejam fornecidas condições para tanto.

Vigotski aponta uma diferença fundamental no desenvolvimento do humano quando comparado a outros animais. Segundo ele, ambas as formas de desenvolvimento (natural e cultural) ocorrem simultaneamente no humano e, nesse sentido, o sistema de atividade da criança é determinado por esses dois momentos, que ocorrem separadamente na filogênese, mas que se unificam na ontogênese.

Diante disso, resta tecermos ainda as considerações do psicólogo soviético sobre as diversas formas de comportamento e sobre a personalidade. Vigotski, em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, analisa os diversos tipos de conduta, caracterizando-as em superiores e elementares. É importante salientar que estas se encontram em uma relação dialética, na qual as formas superiores são a superação dialética das inferiores e, nesse sentido, “toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior”³⁸ (Vygotski, 1931/2012a, p.119, tradução nossa).

Ao realizar esse procedimento, Vigotski encontra a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, constituída de estruturas mais primitivas que geram novas estruturas superiores e mais complexas do que as primeiras. Desse modo, toda função psicológica superior passa de uma fase primitiva a uma fase superior. A fase primitiva é caracterizada pelas características mais biológicas, naturais e elementares de alguma função, enquanto que as superiores são caracterizadas por formas de comportamento mais complexas,

³⁸“Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o acesorias no agota la esencia de la superior.”

apresentando mediações nas quais estímulos intermediários cumprem o papel de signo e são o determinante funcional ou o foco de todo o processo (Vygotski, 1931/2012a).

É justamente através das formas superiores de comportamento e do domínio dos signos que é possível o domínio da própria conduta. Tal domínio só pode ocorrer por meio do uso de órgãos sociais, ou seja, de ferramentas externas e do uso de signos que se colocam na relação do ser humano com o ambiente. Partindo da relação mediada que o signo e o uso de ferramentas produzem na relação da humanidade com a natureza, Vigotski postula que “o homem, ao subordinar sob seu poder os processos naturais, ao intervir no curso deles mesmos, não exclui tampouco sua própria conduta”³⁹ (Vygotski, 1931/2012a, p. 126, tradução nossa). Ou seja, o domínio de seu próprio comportamento é um *processo mediado* e é somente por meio desse processo de utilização de signos que se torna possível ao ser humano subordinar suas funções primitivas e com isso sujeitar seus aspectos naturais aos elementos culturais.

Partindo dessa abstração das funções psicológicas superiores, Vigotski encontra a unidade dialética existente entre funções superiores-elementares. Desse modo, a função psicológica superior é a superação dialética da forma primitiva de conduta, ou seja, anula, subordina e nega a forma primitiva ao mesmo tempo em que a conserva. Tal conclusão faz com que Vigotski encontre o que se esconde por trás do amálgama existente na ontogênese: a relação dialética entre as formas superiores e primitivas de conduta e sua hierarquia.

Ao suprasumir a forma elementar das funções psicológicas, as formas superiores, através da utilização do signo e das ferramentas, tornam possível ao ser humano a capacidade de dominar as formas mais naturais de comportamento e assim dominar sua própria conduta e a dos outros. A utilização dos signos cria vias colaterais, nas quais se modifica algo na reação ou conduta do próprio homem sem que se altere o objeto; isso produz uma nova orientação ou reestrutura a operação psíquica, tornando-a mais complexa, mediada, superior. Dessa maneira,

³⁹“El hombre al subordinar a su poder los procesos naturales, al intervenir en el curso de los mismos, no excluye tampoco su propia conducta.”

enquanto a ferramenta é um órgão artificial externo, o signo se configura como órgão artificial interno.

Ao analisarmos o percurso de desenvolvimento das funções psicológicas, de sua fase mais primitiva até as superiores, ou seja, de sua forma mais elementar e direta até sua forma complexa e mediada, descobrimos que reside aí a gênese de todas as funções sociais, em sua forma mais desenvolvida. A função psicológica adquire um aspecto mais complexo, utiliza os signos para mediar a conduta e dessa forma domina, rearranja as funções psicológicas superiores. Esse aspecto é fundamentalmente interno, ao passo que seu componente mais elementar é externo. Desse modo, “toda função psicológica superior passa indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, ao princípio, é social.”⁴⁰ (Vygotski, 1931/2012a, p. 150, tradução nossa).

Assim, um dos problemas centrais colocados ao encontrar a gênese das funções psicológicas superiores, ou seja, seu aspecto social e externo, se torna buscar justamente qual o caminho pelo qual tais funções se interiorizam ao longo do desenvolvimento cultural da criança. Vygotski consegue responder a essa pergunta exemplificando o desenvolvimento do gesto indicativo, de seu aspecto indicativo até seu ponto mais alto, no qual assume o uso dos signos, internamente, para coordenar sua própria conduta (Vygotski, 1931/2012a). Góes (1991, pp. 17-18) sintetiza de maneira clara esse processo que Vygotski analisou deste modo:

Inicialmente, diante de um objeto inacessível, a criança apresenta os movimentos de alcançar e agarrar. Esses movimentos são naturalmente interpretados pelo adulto e, através da ação deste, o objeto é “alcançado” pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não o objeto diretamente. A atribuição de significado que o adulto dá à ação da criança permite que esta passe a transformar o movimento de

⁴⁰“toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social.”

agarrar em gesto de apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e de estrutura dos movimentos, que deixam de conter os componentes do agarrar. Uma ação dirigida ao objeto transforma-se num sinal para o outro agir em relação ao objeto. E o gesto, com seu caráter comunicativo, é criado na interação. Desse modo, a criança passa a ter controle de uma forma de sinal (ainda que rudimentar) a partir das relações sociais.

Partindo desse exemplo, Vigotski postula por meio do contato da criança com o adulto, como ela passa de uma etapa mais primitiva do gesto indicativo e interioriza o gesto, transformando-o, através do signo, em um elemento de mediação do comportamento de si e dos outros. Ou seja, para o psicólogo soviético, é justamente nas relações sociais que se encontram exteriorizadas as funções psicológicas que posteriormente serão internalizadas. Dessa forma, o autor nos diz que

[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas também à história de cada função isolada. Nisso consiste a essência do processo de desenvolvimento cultural expressado em sua forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para-si o que é em-si, através do que significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade.⁴¹ (Vygotski, 1931/2012a, p. 149, tradução nossa).

Tal constatação é importante, pois é uma dentre outras importantes contribuições de Vigotski para a Psicologia: “a história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz à

⁴¹“Cabe dizer, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad.”

história do desenvolvimento da personalidade”⁴² (Vygotski, 1931/2012a, p. 45, tradução nossa). Vygotski encontra duas categorias centrais para entendermos o desenvolvimento da personalidade; assim, tanto a personalidade como as funções psicológicas superiores possuem uma categoria intersíquica, ou seja, uma etapa externa do desenvolvimento, e uma intrapsíquica, interna e individualizada.

Esse pressuposto fundamental de Vygotski acerca do desenvolvimento da criança encontra um aspecto relacional que lhe permite evitar metodologicamente os aspectos mais naturalizantes e que apresentavam o desenvolvimento como uma via única ascendente. Ao postular as categorias intersíquica e intrapsíquica das funções psicológicas, Vygotski infere como as funções psicológicas, longe de serem produtos exclusivos da evolução natural do organismo, possuem um aspecto dual, sendo, portanto, naturais e sociais.

Após analisar a maneira como os signos atuam e as características mais específicas do desenvolvimento cultural, Vygotski se dedicou ao estudo do desenvolvimento da personalidade, focando principalmente na infância e na adolescência. Sua concepção dialética do desenvolvimento o levou a buscar, na gênese do desenvolvimento e em sua história, os momentos de contradição e de mudança brusca na qualidade das funções psicológicas e na personalidade das crianças.

Ao buscar a gênese do desenvolvimento, Vygotski encontra

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, na desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e

⁴²“La historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad.”

internos, um complexo processo de superação de dificuldades e adaptação.⁴³ (Vygotski, 1931/2012a, p. 141, tradução nossa).

O objetivo de Vygotski, ao investigar tais características, era conhecer a totalidade do desenvolvimento humano. Entretanto, longe de partir apenas do modelo de diagnóstico utilizado em sua época, o russo compreendia que era necessário ir além do imediato. Não era suficiente o diagnóstico que levasse em conta aquilo que já se encontrava desenvolvido, era necessário ir adiante, compreender quais eram as reais possibilidades de desenvolvimento que ainda se encontravam latentes, ou seja, compreender a totalidade do desenvolvimento, suas causas e nexos internos. (Vygotski, 1932/2012c).

Para ele, o diagnóstico do desenvolvimento era composto pela determinação do nível de desenvolvimento real. Tal nível era (e ainda o é) medido através da aplicação de testes e da comparação desses com os resultados padronizados por idade. Quanto a isso, Vygotski (1932/2012c, p. 266 [tradução nossa]) alerta que “o simples estabelecimento do nível real de desenvolvimento e da representação quantitativa da diferença entre a idade cronológica e a padronizada ou de suas relações expressas no coeficiente de desenvolvimento, supõe apenas o primeiro passo no diagnóstico do desenvolvimento”⁴⁴.

Vygotski faz tal alerta pois “Se nos limitarmos somente a determinar e medir os sinais do desenvolvimento, jamais sairemos dos limites de uma constatação puramente empírica de tudo que já é conhecido pelas pessoas que observam a criança”⁴⁵ (Vygotski, 1932/2012c, p. 272). Pensando nisso, ele propõe que o segundo passo consiga elencar quais são os processos

⁴³ “un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos y involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso e superación de dificultades y de adaptación.”

⁴⁴ (...) el simple establecimiento del nivel real de desarrollo y la representación cuantitativa de la diferencia entre la edad cronológica y la estandarizada o de sus relaciones expresadas en el coeficiente del desarrollo, supone tan sólo el primer paso en el camino del diagnóstico del desarrollo.”

⁴⁵ “Si nos limitamos sólo a determinar y medir los síntomas del desarrollo, jamás saldremos de los límites de una constatación puramente empírica de todo que ya es conocido por las personas que observan al niño.”

que ainda estão se desenvolvendo e, para tal, o autor desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

Este conceito delimita que “a esfera dos processos não amadurecidos, mas em via de maturação, configuram a zona de desenvolvimento próximo da criança.”⁴⁶ (Vygotski, 1932/2012c, p. 269) ou seja, nos indica quais são os processos que a criança é capaz de alcançar através da colaboração e/ou explicação de adultos ou coetâneos.. A ZDP possibilita à criança ir além daquilo que conseguiria sozinha em seu estágio de desenvolvimento.

A ZDP representa, portanto, uma forma de olharmos para o presente e futuro do desenvolvimento humano, nos apresentando quais funções e processos a criança é capaz de “adiantar” através da colaboração, que podem se desenvolver nas próximas fases do desenvolvimento. Cabe salientar ainda que a ZDP, além de ser um conceito importante para o estudo e avaliação do desenvolvimento humano e para a ação intencional visando a promoção dele, possui também uma função fundamental na vida como um todo, a ZDP é, em outros termos, o lócus do novo em nossas vidas.

É possível afirmar isso pois, a aprendizagem humana depende da ZDP. Ao sermos apresentados a novos objetos, conteúdos escolares ou ferramentas, aprendemos de maneira mediada, por meio da colaboração de outra pessoa ou de produtos do desenvolvimento histórico humano (Vygotski, 1932/2012c). Tal apreensão acontece justamente na ZDP, por ser onde as potencialidades se encontram: os processos que poderão ser apreendidos pelo sujeito se apresentam primeiro de maneira externa a ele, com a colaboração de outrem, que vincula aos processos já desenvolvidos aquilo que ainda pode surgir.

Indo mais além, como relatamos anteriormente, as funções psicológicas superiores e todas as características propriamente humanas (moral, personalidade, memória, atenção, cognição etc.) possuem gênese externa, ou seja, sua gênese encontra-se no modo de produção

⁴⁶ “La esfera de los procesos inmaduros, pero em vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño.”

social da vida, não são apropriadas naturalmente pelos indivíduos, estas só surgem e são desenvolvidas através da complexa interação e colaboração entre seres humanos (Vygotski, 1932/2012c). Assim, todos esses processos têm sua porta de entrada para a vida interna na ZDP, fazendo com que esta seja fundamental para o processo de humanização do ser humano.

Para Vigotski (Vygotski, 1932/2012c, p. 269), apenas através da compreensão desses dois momentos conseguiríamos realizar uma avaliação correta do desenvolvimento humano. Assim o é, pois, “nos interessa conhecer não só os limites já conseguidos pela criança em seu crescimento e os demais processos que configuram seu desenvolvimento físico, mas também como transcorre o próprio processo de amadurecimento que irá revelar suas conquistas no desenvolvimento posterior”⁴⁷.

É de grande interesse para a Psicologia uma investigação e avaliação que partam desses princípios, pois através deles nos é possível “(...) penetrar nas conexões internas dinâmico-causais e genéticas que condicionam o processo de desenvolvimento mental.”⁴⁸ (Vygotski, 1932/2012c, p. 270). As possibilidades que esses resultados abrem para Vigotski vão ao encontro de sua proposta metodológica no estudo do desenvolvimento.

Assim, para estudar o desenvolvimento humano, não basta conhecer até que ponto determinada função ou processo se encontra desenvolvida, é necessário buscar sua história, a gênese e o desenvolvimento desse processo. Só deste modo será possível compreender o desenvolvimento, realizar uma avaliação precisa de seus nexos internos e apontar quais estradas o desenvolvimento poderá percorrer.

Partindo dessa proposta, Vigotski partiu da concepção de que o desenvolvimento humano não ocorria de maneira simplesmente natural, era necessário compreender quais

⁴⁷ “Nos interesa conocer no sólo los límites ya conseguidos por el niño en el crecimiento y en los demás procesos que configuran su desarrollo físico, sino también como transcurre el propio proceso de su maduración que pondrá de manifiesto sus logros en el desarrollo posterior”.

⁴⁸ “(...) penetrar en las conexiones internas dinâmico-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental.”

elementos históricos e sociais atuavam de maneira determinante no desenvolvimento, em uma unidade dialética com os processos de maturação biológica (Tuleski & Eidt, 2017)

Assim, ao periodizar o desenvolvimento humano, o autor soviético se atentou para como as diversas situações sociais produzem novas fases do desenvolvimento. Buscou, portanto, identificar em quais momentos isso ocorria e para tal utilizou como marcadores as neoformações, ou seja, os novos processos que surgiam no interior da fase anterior e que produzem uma reestruturação de todas as funções psíquicas e da personalidade (Tuleski & Eidt, 2017; Vygotski, 1932/2012c).

Poderíamos, portanto dividir os diversos períodos de desenvolvimento em idades estáveis e idades críticas. Os períodos críticos são períodos em que ocorrem um momento de transição, de ruptura brusca e violenta com os processos existentes até então para o surgimento de algo novo. Já as idades estáveis se caracterizam por períodos onde não existem mudanças tão violentas na estrutura interna ou nas funções.

Ao identificar esses períodos críticos, Vygotski os caracteriza como crises que se dão próximas a algumas idades e em alternância com períodos estáveis; esses períodos são: crise pós natal (dois meses a um ano), crise de um ano (1 a 3 anos), crise dos 3 anos (3 a 7 anos), crise dos 7 anos (8 a 12 anos), crise dos 13 anos (14 a 18 anos) e crise dos 17 anos (Tuleski & Eidt, 2017; Vygotski, 1932/2012c). Um alerta importante é que tais classificações etárias não são rígidas, pois o que vai definir o ritmo do desenvolvimento é a relação entre as neoformações, a situação social na qual a pessoa está inserida e a reestruturação da situação social devido às novas formações (Tuleski & Eidt, 2017).

Não pretendemos aqui realizar uma explicação detalhada de cada uma dessas fases, iremos nos concentrar em três crises que nos parecem fundamentais para o objetivo desta dissertação, entretanto, antes disso, parece importante apontar quais avanços, quais novas formações surgem em cada fase do desenvolvimento pesquisada por Vygotski. Desse modo,

antes de adentrarmos mais profundamente nas crises dos 3, 7 e 13 anos, faremos um breve resumo das neoformações de cada fase e de quais atividades são predominantes em cada uma delas.

Ao elencar as crises, Vigotski considera o nascimento como um momento de ruptura, uma crise, pois em virtude de suas características biológicas os bebês humanos nascem já dependentes de outros seres humanos que possam atender suas necessidades imediatas de cuidado. Essa é uma das características que tornam o ser humano um ser social desde o primeiro momento de sua vida, entretanto, ainda não é de modo ativo, e é justamente esse período de ruptura entre o ambiente uterino e o ambiente externo que marca o início do período delimitado como crise pós natal (Cheroglu & Magalhães, 2017).

O início da vida infantil é um período marcado pela passividade do bebê em relação ao adulto que o cuida, nesse sentido, as primeiras semanas de vida da criança possuem uma interação menor entre a criança e seu cuidador. Isso ocorre principalmente porque não existe ainda uma maturação de alguns centros corticais, assim, a existência do bebê é muito mais marcada por respostas mais elementares.

Como ainda não houve desenvolvimento da linguagem, a única maneira pela qual o bebê consegue comunicar seus afetos e frustrações é justamente por meio de suas emoções simples. Assim, ele estabelece uma comunicação emocional direta, utilizando o choro, o riso e caretas para comunicar seus afetos para o adulto cuidador (Cheroglu & Magalhães, 2017; Vygotski, 1932/2012d).

É na relação entre criança e adulto que se faz viável um conjunto cada vez maior de possibilidades de interação entre o bebê e o mundo ao seu redor. Isso faz com que a situação social na qual a criança se encontre precise mudar profundamente, à medida que ela é capaz de interagir cada vez mais com os adultos e com o mundo ao seu redor. Por volta do quinto ou sexto mês de vida a criança começa a apresentar vários movimentos, resultantes do

desenvolvimento promovido pela comunicação emocional. É a partir desses novos movimentos que a criança começa a ter a possibilidade de manipular os objetos, que será o ponto fundamental da próxima fase do desenvolvimento (Cheroglu & Magalhães, 2017; Vygotski, 1932/2012d).

O próximo período crítico é a crise do primeiro ano (1 a 3 anos). Através dos primeiros usos de objetos a criança acaba conhecendo o mundo social ao seu redor, o que só é possível pela relação estabelecida com a pessoa que realiza os cuidados dela e nessa relação a criança será apresentada aos diversos objetos produzidos pelo trabalho humano, além de conhecer o próprio mundo natural humanizado por meio do outro (Vygotski, 1932/2012d). Outro potencializador dessa relação e da descoberta do mundo social pela criança é o desenvolvimento da capacidade de andar, permitindo-lhe não só se locomover, mas também alcançar e manipular os diversos objetos a sua volta.

É por meio dessa mediação que um objeto como uma colher, que possui em suas características físicas uma infinidade de possibilidades de uso, ganha um modo geral de utilização (ainda que em brincadeiras e outros espaços possa ganhar outras formas de uso), esse manejo de instrumentos, mesmo de forma inicial e rudimentar já traz consigo o sentido social atribuído a cada ferramenta humana. É a partir do primeiro manejo de objetos que podemos indicar que a criança está começando a se apropriar internamente das relações sociais de produção existentes naquela sociedade.

O manejo dos objetos demarca e impulsiona uma nova fase do desenvolvimento, pois ao manejar objetos a criança estabelece uma nova relação com o adulto, ou seja, toda a situação social passa a orbitar essa atividade. É através da manipulação dos objetos apresentados pelo adulto que a criança conhecerá o mundo; assim, apesar da comunicação emocional ainda estar presente, ela deve ser superada por uma comunicação na qual a criança consiga apresentar a

quais objetos ela quer ser apresentada e na qual o adulto consiga ensinar como se manuseia socialmente o objeto.

A comunicação emocional direta é então superada aos poucos ainda no período pós-natal pelo uso de “gestos indicadores”, que na verdade refletem muito mais uma tentativa de alcançar fisicamente os objetos do que de fato uma tentativa de se comunicar com o adulto (Vygotsky, 1932/2012d). Não menos importante, junto a esse período encontramos a conquista da capacidade locomotora como um ganho que eleva a possibilidade da manipulação objetal. Ao adquirir a possibilidade de se locomover e ter as mãos livres, a criança começa então a descobrir o mundo ao seu redor.

O cuidador, ao perceber o gesto como uma maneira da criança indicar que deseja algum objeto ou ir até algum lugar, pode apresentar os objetos ou levar a criança até o local. É por meio dessa nova situação que o desenvolvimento ocorrerá; assim, o manejo de objetos e o maior conhecimento sobre a realidade social vai permitir à criança o desenvolvimento da linguagem ainda nesse período (Vygotski, 1932/2012d). Graças ao conjunto desses ganhos a criança começa a desenvolver aquilo que será um dos elementos principais para a análise do próximo período, o jogo de papéis.

Antes, porém, ao utilizar a palavra e conseguir manipular os diferentes objetos a sua volta, a criança muda completamente sua situação, o que lhe permite iniciar algumas brincadeiras; entretanto, estas ainda não se configuram como jogos, pois não possuem ainda uma situação fictícia, assim, essas brincadeiras podem ser, por exemplo, brincar de abrir e fechar a porta de um armário ou de empurrar uma vassoura de um lado para o outro. Essas brincadeiras, entretanto, já apresentam a gênese do processo do próximo período. Graças a esses ganhos surge na criança a vontade de “realizar ações de maneira independente do adulto, como tomar banho, alimentar-se, vestir-se etc., entretanto nem todas as atividades que ela deseja realizar sozinha poderão ser efetivadas” (Chaves & Franco, 2016, p. 118).

Os principais ganhos ocorridos no desenvolvimento do período entre 3 e 6 anos ocorrem, como assinalamos acima, quando a criança começa a brincar mais seriamente, as brincadeiras começam a ganhar regras, que ainda não são totalmente rígidas como em um jogo, mas que já apresentam delimitações de como se deve brincar. A essas brincadeiras, Vigotski denomina jogos de papéis e nelas ao brincar com seus pares e com os adultos, a criança tem a possibilidade de aprender e testar as relações sociais com as quais já teve contato (Lazaretti, 2016).

Assim, pela mediação dos adultos e de seus pares, a criança brinca com as diversas situações sociais e ao participar delas se apropria das diversas relações sociais existentes e, desse modo, se na fase anterior foi possível à criança o manejo dos objetos produzidos pelos seres humanos e o modo como são utilizados, agora, ela se apropria de como as relações ocorrem. Se antes aprendeu a utilizar uma colher, agora usa a mesma colher para brincar de cozinheiro, já delimitando que para ser cozinheiro são necessárias algumas condições sociais (Lazaretti, 2016).

Já adiantamos que os jogos de papéis representam um salto qualitativo rumo à apropriação das normas morais, representando uma nova fase da interiorização de como nos relacionamos entre nós e com o mundo. Retornaremos adiante a esse tópico para o conectarmos ao desenvolvimento moral de maneira geral. Outro ponto importante nesse período é que a brincadeira, atividade promotora de desenvolvimento, através da inserção da criança na educação pré-escolar, pode permitir um desenvolvimento maior caso haja intenção de se instigar o desenvolvimento das crianças. Assim, mesmo que a brincadeira provoque o desenvolvimento através do contato com seus pares, entendemos que a mediação de um adulto na brincadeira é capaz de promover um desenvolvimento muito mais potente (Lazaretti, 2016).

O próximo período (7 a 12 anos) é marcado pela transição do período pré-escolar ao escolar. Nesse período a criança começa a se apropriar do conhecimento produzido pela

humanidade e, com isso, pode tomar consciência dos diversos conteúdos aprendidos na escola. Tal acontecimento representa um grande salto de qualidade na relação da criança com os adultos e seus pares. A apropriação dos diversos conteúdos permite à criança perder a espontaneidade que ela tinha até aquele momento. Assim, podemos falar que a vida interna e a vida externa a criança não são mais as mesmas (Martins & Facci, 2016).

Surge na criança uma nova estrutura, que Vigotski (Vygotski, 1933/2012e) nomeia como estrutura de vivências⁴⁹ e, com isso, o autor quer dizer que a criança, ao perder sua espontaneidade e diferenciar sua vida interna da vida externa, passa a reconhecer aquilo que já vivenciou em sua vida e começa a ter autonomia sobre seus desejos e vontades. Apesar de utilizar o conceito de vivência para delimitar essa nova estrutura, iremos aqui nos atentar apenas à conotação que Vigotski dá para o conceito de vivência na conferência realizada sobre a crise de sete anos⁵⁰.

Para ele, uma das novas formações que se originam do desenvolvimento ocorrido nesse período é a capacidade da criança compreender suas próprias vivências, não mais articulando-as apenas como elementos externos, mas tornando a vivência em uma unidade entre externo e interno, uma unidade afetivo-cognitiva. Ao apresentar o aspecto dual das vivências e como aos sete anos esse desenvolvimento se acentua, Toassa (2009, p. 243) nos diz que

⁴⁹ Ao definir vivência, Vigotski relata que “a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.” (Vigotski, 1933-1934/2010, p.686).

⁵⁰ Consideramos necessário o aprofundamento do tema das vivências e sua relação com a ética, porém, nos limitamos a elencar como a vivência se desenvolve no período apontado, mas recomendamos a tese de doutorado desenvolvida por Gisele Toassa, sob o nome de “Emoções e vivência em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural” (2009) para uma compreensão mais aprofundada do tema e o texto elaborado por Achilles Delari Junior e Iulia Vladimirovna Bobrova Passos, denominado “Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L.S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa (2009)

Temos vivências marcadas por uma base perceptual na realidade (externa) ou no próprio sujeito, ou seja, marcadas pela referência a objetos externos ou ao próprio corpo/ aos processos mentais singulares ao sujeito, indicando, pois, processos distintos, porém articulados, pelos quais o indivíduo conscientiza-se de si próprio no mundo.

Iremos ver, mais adiante, que tal estrutura que permite a consciência de si compõe um aspecto importante da apropriação da moral, visto que, através da formação de uma unidade afetivo-cognitiva nas vivências e da capacidade de avaliar suas próprias vivências possibilitam a valorização destas, Vigotski afirma que é justamente nesse período que surge a valoração, pois “a criança julga seus êxitos, sua própria posição”⁵¹ (Vygotski, 1933/2012e, p. 380).

Um dos fatores importantes para o desenvolvimento nesse período é a presença da educação escolar na vida da criança, o ingresso no sistema educacional representa uma nova situação social que exigirá uma mudança no conjunto das relações estabelecidas pela criança até aquele momento. Desse modo, os contatos estabelecidos com outras crianças e a aquisição dos diversos conhecimentos que foram produzidos socialmente pela humanidade representam inúmeras possibilidades para o desenvolvimento nesse período (Martins & Facci, 2016).

Ao iniciar os estudos, se apropriar dos conhecimentos humanos e, junto a esses elementos, ter um desenvolvimento físico correspondente, a criança pode exercer de maneira mais direcionada sua autonomia; isso faz com que o desenvolvimento alcance novos patamares, exigindo que a situação social na qual a criança se encontrava anteriormente precise ser destruída para ceder lugar ao novo (Martins & Facci, 2016). Todas as relações sociais da criança se modificam nesse período, de fato, demarcando um período crítico e de transformações profundas.

⁵¹ “el niño juzga sus éxitos, su propia posición”

O ganho de uma estrutura de vivências, possibilitando à criança olhar para sua própria vida e os momentos que já viveu, inaugura o caminho para o desenvolvimento da consciência e posteriormente da autoconsciência, ou seja, da capacidade de olhar e analisar sua própria vida interna. Como comentamos no início dessa seção, o desenvolvimento ocorre de maneira dual, primeiro externamente e depois internamente.

É no próximo período crítico (13 anos), marcado principalmente pelo início da puberdade e que em nossa sociedade é delimitado pela adolescência, que esse desenvolvimento da consciência acontecerá. Um dos ganhos nessa fase é o desenvolvimento da autoconsciência, ou seja, o adolescente passa a pensar e avaliar sua vida interna (dos Anjos & Duarte, 2016; Luria, 2017). Isso possibilita ao adolescente pensar sobre quem deseja ser no presente e no futuro e, para tal, olha para seus pares e para os adultos com os quais convive ou tem algum tipo de contato.

Assim, a adolescência se diferencia dos outros períodos por apresentar aos jovens a necessidade de pensar sobre seu futuro. Vale lembrar que, na sociedade capitalista, tais possibilidades ocorrem de maneira desigual. Portanto, na perspectiva histórico-cultural, devemos “compreender as singularidades presentes em adolescências diferentes, pois existem distintas formas de vivenciar a condição de ser adolescente, variando conforme a classe social, o gênero, a raça, o contexto sócio-histórico no qual os adolescentes se situam” (Souza, 2016, p. 63).

Devido a isso, o desenvolvimento ocorrerá de modo desigual e vai “acarretar formas diferentes e peculiares de viver a adolescência, que se manifestará diferentemente nos diferentes segmentos sociais” (Leal, 2016, p. 39). Tais formas, como veremos adiante, produzem uma diversidade de concepções de mundo na adolescência e que são importantes para nosso objeto de estudo.

Cabe ainda lembrar que a adolescência é um fato histórico e social, que não deve ser naturalizado como um fenômeno que aconteça naturalmente e que segue a mesma linha em todas as pessoas, ou seja, a depender da sociedade e do período histórico pode ou não existir, com distintas características (dos Anjos & Duarte, 2016; Leal, 2016). É importante ressaltar isso pois, como veremos adiante, o modo como ocorre o desenvolvimento moral na adolescência está intimamente ligado àquilo que socialmente se espera que ela seja.

O desenvolvimento da autoconsciência é fundamental e marca, como veremos mais adiante, o ponto mais elevado da apropriação dos diversos aspectos morais existentes na sociedade. Para além disso, em nossa sociedade, esse período de transição entre criança e adulto é marcado pela busca dos adolescentes por modelos nos quais se identificam e que são importantes para a consolidação dos princípios e valores morais destes (dos Anjos & Duarte, 2016).

É importante destacar que o desenvolvimento da criança e do adolescente está configurado pelas condições concretas às quais eles têm acesso e se constituem de maneira desigual em nossa sociedade. Assim, apesar desse processo possuir linhas gerais de desenvolvimento, tais avanços podem ou não se concretizar a depender das relações sociais existentes e das possibilidades concretas que lhes forem oferecidas.

Nas próximas seções relatamos e analisamos as questões trazidas ao longo do texto, tentando apontar quais caminhos são possíveis para uma síntese entre o estudo da moral a partir de uma epistemologia marxista e a Psicologia Histórico-cultural. Entendemos e sabemos que existem outros autores dentro da teoria histórico cultural já trabalharam sobre o desenvolvimento moral. Entretanto, em virtude do tempo reduzido e do escopo que a dissertação de mestrado pretende alcançar, optamos por estudar esse tema apenas a partir dos estudos de Vigotski, como veremos a seguir.

3 Percurso Metodológico

O objetivo desta pesquisa foi apontar alguns elementos necessários para a realização de uma síntese teórica entre algumas produções realizadas por Vigotski e as contribuições tanto da ética marxista quanto da Teoria Histórico-cultural para a compreensão da questão moral, na possibilidade de obter um melhor entendimento sobre a moral em uma perspectiva marxista e, para tal, nos apoiamos nos textos apresentados anteriormente e no método materialista histórico dialético.

O método materialista histórico dialético foi desenvolvido por Karl Marx a partir da filosofia idealista proposta por Hegel⁵² realizando sua superação a partir do materialismo. Dessa forma, nega as características idealistas da filosofia hegeliana ao mesmo tempo que mantém aspectos importantes de sua metodologia de estudo da história e da filosofia. Somam-se a isso outras duas fontes, o socialismo utópico francês e a economia política inglesa (Lenin, 1913/1977).

Através desse método é possível analisar a realidade histórica e social a partir de uma lógica materialista, que tem por objetivo desvelar a realidade em sua totalidade, entendendo que totalidade não é somente a soma dos fatores que compõe certo objeto de estudo, mas a síntese

de tudo que o determina. Não se consideram, portanto, apenas os elementos constitutivos, mas suas contradições e relações com o todo e entre si. É nesse movimento que se manifesta a lógica própria de cada objeto de estudo, em sua relação singular-particular-universal (Pasqualini & Martins, 2015).

Essa relação foi sintetizada por Pasqualini e Martins (2015, p. 366) da seguinte maneira:

⁵² Expressão mais desenvolvida da filosofia clássica alemã, sendo a dialética o ponto alto desse desenvolvimento (Lenin, 1913/1977).

Em síntese, temos que: (a) a expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular.

Buscamos, portanto, realizar uma síntese teórica a partir desses preceitos, tentamos postular os aspectos singulares, particulares e universais que regem a moral e quais aspectos psicológicos propostos por Vigotski poderiam contribuir para uma melhor compreensão da moral, ou seja, quais proposições teóricas permitiram estabelecer novas relações a respeito deste objeto. Entretanto, o tempo necessário para uma síntese e o volume de leitura e análise mostraram-se incompatíveis para o porte de uma dissertação e então, nos dedicamos à tarefa de apontar elementos que podem auxiliar na realização futura de uma síntese.

O primeiro desafio dessa decisão foi não recorrer a autores que compõem a teoria Histórico-cultural e que já haviam publicados textos sobre o desenvolvimento moral; assim, apesar de encontrarmos textos de Bozhovich (1985;1987) e Davidov (1988) que poderiam auxiliar na compreensão acerca da moral, nos limitamos à análise de alguns textos da obra de Vigotski. Consideramos os resultados dessa decisão importantes, pois nos permitiram elucidar pontos já elaborados em Vigotski e ordená-los em nossas análises, visto que tais pontos se encontravam dispersos na obra do autor.

Nesse sentido, por esta pesquisa ser um estudo teórico, alguns passos foram importantes para conseguirmos nos organizar diante da vasta bibliografia que se apresentava no campo do marxismo. Os procedimentos necessários para tal foram:

- a) Busca de autores mais representativos sobre o tema do estudo, leitura, fichamento e reflexão sobre o que havia disponível sobre ética marxista e moral a partir do método materialista histórico-dialético. Os principais autores que selecionamos nessa etapa foram: Adolfo Sánchez Vázquez (1967/2011; 1969/2017), Agnes Heller (1970/2000), e Sérgio Lessa (2013; 2016). Após uma leitura inicial, notamos que esses autores aprofundaram suas compreensões a partir de estudos feitos por Karl Marx (1888/2007; 1848/2010; 1859/2008; 1844/2010; 1848/2011; 1867/2017; 1867/2018), Friedrich Engels (1886/2012; 1878/2015; 1878/1976) e Leon Trótski (1923; 2011; 1969/2017). Dessa forma, tornou-se importante buscar esses textos para uma compreensão melhor da ética marxista.
- b) Busca e leitura de teses e artigos sobre os temas principais desta dissertação na plataforma *Google* acadêmico e no Banco de teses da CAPES, por meio das palavras-chave ética marxista, ética e moral, valores morais, Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii. Por meio do levantamento realizado, encontramos trabalhos, em sua maioria, voltados para a educação, que em raras exceções se propunham a discutir qual ética e moral estaria presente nos textos de Vigotski. Apesar disso, selecionamos alguns trabalhos que se aproximavam mais do objetivo proposto nesta dissertação, que nos serviram de base para o aprofundamento teórico na compreensão da ética marxista e sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural. Os mais importantes encontrados foram: “Conceito de Consciência em Vigotski” (Toassa, 2006), “Conceito de Liberdade em Vigotski” (Toassa, 2004), “A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica” (Mesquita, 2018), “Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação” (Delari Junior, 2013) e “Compromisso Ético-Político da

Psicologia na Educação como expressão da perspectiva Histórico-Cultural” (Tanamachi, 2014).

- c) Busca nos índices de matérias das *Obras Escogidas* de Vigotski por termos que poderiam conduzir a uma discussão sobre ética e moral; os termos buscados foram: ética, moral, conduta, vontade, Spinoza, consciência, autoconsciência. Não encontramos nos índices de matérias qualquer referência a ética ou moral; entretanto, encontramos boa parte das referências a Spinoza nos tomos III e VI das Obras escolhidas. A discussão sobre conduta e vontade se encontrou localizada em maior número nos tomos III e IV e os termos consciência e autoconsciência se localizavam com maior frequência nos tomos I e III.
- d) Estudo dos textos de Vigotski: optamos por iniciar os estudos pelo texto “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*” (1931/2012), seguido pelos textos produzidos pelo autor e reunidos no tomo IV das Obras escolhidas, “*Paidología del adolescente*”, principalmente em “*Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente*” (1931/2012) e pelos referentes à periodização do desenvolvimento, reunidos na segunda parte do tomo IV das Obras escolhidas, chamada “*Problemas de la psicología infantil*” (2012). Após iniciarmos os estudos, percebemos que seria necessária a inclusão do texto “*Doctrina de las emociones. Investigación histórico-psicológica*” (1933/2012), visto que nos pareceu fundamental buscar a maneira como Vigotski dialogava com Espinosa. Mais uma vez, nos deparamos com a impossibilidade de retratar de maneira extensa em uma dissertação a relação entre Vigotski e Espinosa; nos limitamos então a constatar e aceitar que tal relação existe e a necessidade de maiores estudos sobre essa relação e a ética contida na Teoria Histórico-cultural.
- e) É necessário ressaltar o efeito que a decisão de limitarmos nossos estudos aos textos de Vigotski teve nesta dissertação. Como relatamos anteriormente, outros autores

produziram textos sobre desenvolvimento moral a partir da Teoria Histórico-cultural. Ao focalizarmos em Vigotski nossos esforços, buscamos organizar aquilo que o autor escreveu sobre moral e que, ao nosso ver, foi elaborado mais profundamente e com maiores avanços por Bozhovich (1985;1987) em seus textos sobre o desenvolvimento da personalidade que adentravam no tema do desenvolvimento moral. Como veremos, nossos resultados nos permitem encontrar em Vigotski aquilo que Bozhovich relata sobre a moral. Acreditamos que isso evidencia a continuidade das elaborações teóricas iniciadas por Vigotski.

- f) A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) compôs o tempo em que essa pesquisa foi desenvolvida e, nesse sentido, os desafios impostos pela necessidade de isolamento e distanciamento social trouxeram alternativas para a realização de reuniões e orientações para a realização e discussão sobre esta dissertação. Entretanto, a pandemia também forneceu a vivência de uma nova crise moral presente em nossa sociedade, caracterizada pelos diversos campos morais disputando os rumos das ações de combate ou não a pandemias. Viver esses momentos de negacionismo e negligência ao mesmo tempo em que pesquisava sobre moral e acessando a explicação marxista sobre esse fenômeno com certeza trouxe uma série de sofrimentos que paralisaram a pesquisa nas primeiras semanas de pandemia.
- g) Após o levantamento teórico dos textos e autores supracitados, realizamos uma leitura cuidadosa desse material e caminhamos para a análise do que encontramos. É importante ressaltar que já no processo de leitura fizemos considerações acerca do que poderia caber na análise e do que poderia permanecer em outras seções. Feita essa delimitação, efetuamos a devida separação e escolha de três eixos de análise: 1) Um universo em constante expansão: o lugar da moral na obra vigotskiana; 2) Periodização

e desenvolvimento moral; 3) Apontamentos para uma síntese entre a teoria vigotskiana e a ética marxista.

No primeiro eixo buscamos ordenar historicamente dentre os textos que acessamos os apontamentos realizados por Vigotski sobre moral. O objetivo dessa organização foi possibilitar uma análise histórica acerca do desenvolvimento teórico do autor soviético sobre o tema da moral; ao realizarmos isso, nos foi possível compreender como o tema se desloca durante os anos de sua produção e integra a teoria de desenvolvimento elaborada por ele.

Justamente por isso, o segundo eixo da análise buscou analisar como ocorre o desenvolvimento moral em relação à periodização do desenvolvimento humano. Para tal, optamos por analisar apenas três períodos do desenvolvimento, apesar de entendermos a necessidade de uma análise global do desenvolvimento moral em todas as idades elencadas por Vigotski. Optamos por esses períodos por apresentarem características que nos permitiram discutir a apropriação da moral de modo mais adensado.

Por fim, tal elaboração nos possibilitou elaborar alguns questionamentos sobre a dimensão ética desses achados e como a apropriação da Teoria Histórico-cultural pode ensejar uma análise mais aprofundada dos diversos elementos psicológicos presentes em um ato moral. Além disso, tal discussão torna possível expandir a definição de moral apresentada por Vázquez (1969/2017) considerando os aspectos psicológicos e o caminho pelo qual a moral é apropriada pelos sujeitos.

Para finalizar esta dissertação, buscamos realizar um apanhado geral do que encontramos e apontar como tais achados se relacionam nos diversos processos educativos que vivemos em nossa sociedade. Para tal, procuramos apresentar algumas questões que podem instigar outras pesquisas e apresentamos as contribuições que os achados desta pesquisa podem fornecer para uma formação baseada na Teoria Histórico-cultural, visto que possibilita a apropriação do desenvolvimento moral em uma perspectiva materialista histórico-dialética.

4 Análises

A partir do levantamento realizado nas obras supracitadas, elaboramos alguns eixos de análise, em busca de organizar e compreender esse material, vislumbrando o objetivo desta pesquisa, que é apontar alguns elementos necessários para a realização de uma síntese teórica entre algumas produções realizadas por Vigotski e as contribuições tanto da ética marxista quanto da Teoria Histórico-cultural para a compreensão da questão moral, na possibilidade de obter um melhor entendimento sobre a moral em uma perspectiva marxista. São eles: 1) Um universo em constante expansão: o lugar da moral na obra vigotskiana; 2) Periodização e desenvolvimento moral, e 3) Apontamentos para uma síntese entre a teoria vigotskiana e a ética marxista. Os eixos são apresentados a seguir.

4.1 Um universo em constante expansão: o lugar da moral na obra vigotskiana

Dentre os achados desta pesquisa, um dos mais significativos parece ser o de ter encontrado nas obras de Vigotski um grande arcabouço teórico que permite a análise dos atos morais, do desenvolvimento moral e das concepções de mundo elaboradas pelos indivíduos. Em vários trechos de suas obras o autor faz referência a aspectos morais ou valorativos, nos permitindo analisar como ocorre o desenvolvimento moral e como a criança passa a valorar os diversos acontecimentos que vivencia. Assim, podemos pensar sobre o mundo atual a partir dessas contribuições e postulados de Vigotski.

Historicamente, em seus primeiros estudos Vigotski já demonstrava possuir uma preocupação com este tema. Em seu primeiro livro, *Psicologia Pedagógica* (Vigotski, 1926/2003), dedica um capítulo (“Comportamento Moral”) para discutir o comportamento moral infantil, e nele já encontramos um posicionamento que considera o aspecto social da moral e com grande influência marxista e de Spinoza. Desde o início do capítulo, Vigotski já

assume a crítica das posturas morais da burguesia, confrontando esta e colocando os limites da educação moral, tornando bem explícita sua crítica a uma educação moral que não possua relação com a realidade. Desse modo, Vigotski (1926/2003, p. 210) nos traz que “enquanto as crianças viam uma coisa na vida e ouviam outra coisa diferente através das palavras, todos os esforços da escola destinavam-se a conciliar essa divergência entre a vida e a moral da maneira mais fácil para a criança.”

É importante notar que essa obra tinha por objetivo auxiliar os educadores na formação das crianças. Assim, a educação e a moral se colocam como questões importantes para o autor, dignas de um aprofundamento maior. O aprofundamento desse tema reflete o posicionamento que o autor adota em um manuscrito chamado “A insanidade moral”. Nesse curto texto, Vigotski (19??/2012f) se coloca na discussão sobre a *insanidade moral* – nome utilizado em sua época para designar “todas as crianças que manifestavam amoralidade em sua conduta, que infringiam as normas geralmente aceitas; figuravam aqui as prostitutas menores de idade, as crianças com dificuldade para serem educadas, vagabundos, abandonados etc.”⁵³ (Vygotski, 19??/2012f., p. 165, tradução nossa).

Nesse manuscrito, Vigotski postula a mesma visão sobre a moral presente em *Psicologia Pedagógica*, considerando-a como *social* e os problemas morais como *problemas ambientais*. O autor aponta em seu manuscrito as decisões de dois congressos, o *Primeiro Congresso Alemão de Pedagogia Terapêutica* (1922) e o *II Congresso de Proteção Social e Jurídica dos Menores de Idade* (1924), que questionam e abolem a concepção de insanidade moral como doença (Vygotski, 19??/2012f.).

Em ambos os textos a moral possui uma similaridade com a reflexologia e com o controle ambiental como maneira de resolução dos problemas relacionados aos

⁵³ “...todos los niños que manifestaban amoralidad en su conducta, que infringían las normas morales generalmente aceptadas; figuraban aquí las prostitutas menores de edad, los niños difícilmente educables, vagabundos, abandonados, etc.”

comportamentos que eram considerados inadequados moralmente. Posteriormente, o autor realizou a crítica à reflexologia e se distanciou dela, entretanto, a preocupação com a moral e sua formação e desenvolvimento não se restringiu apenas a esse período da vida de Vigotski. Como veremos nas próximas linhas, ao longo de seu desenvolvimento teórico o autor traz em diversos momentos elementos sobre a formação moral ou julgamentos sobre os valores desenvolvidos pelas pessoas no decorrer do desenvolvimento psíquico.

Antes de continuarmos, devemos ainda estabelecer quais são as bases das quais o autor soviético partiu para refletir sobre a moral e ética de seu tempo. Nesse sentido, uma das maiores influências do autor foram as contribuições realizadas por Espinosa. Não é incomum, ao olharmos para a obra de Vigotski, encontrarmos várias citações a obras de Espinosa que contribuíram principalmente na compreensão dos afetos (Toassa, 2009). Entretanto, em virtude do pouco tempo para uma pesquisa de Mestrado e por ser um assunto muito vasto, não conseguimos nos aprofundar na relação entre Vigotski e Espinosa e quais as influências deste no desenvolvimento da Psicologia vigotskiana. Para tal, recomendamos como ponto de partida a tese de doutorado de Gisele Toassa intitulada “Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural” (2009). Nela encontramos uma seção dedicada a discutir a relação entre esses dois autores.

Em outro estudo, escrito por Achilles Delari Junior, o autor buscou encontrar quais seriam os princípios éticos existentes em Vigotski. Sua discussão procura incorporar como um dos valores centrais da Psicologia Histórico-cultural, o Humanismo em uma vertente crítica, de raiz marxista, ou seja, um Humanismo que tenha por objetivo a superação dessa sociedade para a realização do verdadeiro humano. Assim, para Delari Junior (2013, p. 47, [grifos do autor])

na visão de Vigotski, os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade. Não sendo seu foco ético na satisfação alheia à de nossos

semelhantes, os *outros* não são “o inferno” que trava nossa realização pessoal, mas sua condição de possibilidade.

Outros três critérios importantes são elencados pelo autor: superação, cooperação e emancipação. Para Delari Junior, esses três critérios caracterizam a visão de mundo de Vigotski e como ela se inseria no Humanismo Crítico. Tais categorias são utilizadas com frequência por Vigotski para explicar o desenvolvimento humano e nos permitem um olhar mais profundo sobre o universo ético existente em sua teoria. Como relatamos anteriormente, esses três critérios irão nos permitir olhar para a obra de Vigotski e perceber que a preocupação com a questão moral foi incorporada em seus estudos posteriores.

O primeiro desses critérios é a superação; caracterizada pelo “ato e necessidade de irmos além de nossos limites atuais” (Delari Junior, 2013, p. 49), se refere à possibilidade que o ser humano possui de superar seus próprios limites. Para Vigotski, o homem não era um ser estático e que já alcançou tudo o que poderia alcançar, mas sim um ser que pode se superar a cada momento e que só se realiza através desta superação constante de si.

Delari Junior (2013) aproveita tal aspecto para que nos lembremos de que nem sempre as condições para a superação estão dadas; assim, a depender das condições materiais tal superação pode não ocorrer. Além disso, ao apontar a raiz marxista dos princípios existentes em Vigotski, se coloca em questão a ideologia liberal e sua implicação ética. Ainda segundo o autor, Vigotski rompe com a ideologia liberal e coloca a cooperação como elemento central do desenvolvimento e superação humana.

O autor soviético, ao analisar o desenvolvimento humano, descobre na cooperação um fato fundamental da vida humana, evidenciada desde os primeiros momentos desta, a necessidade humana do outro para suprir suas necessidades coloca a cooperação como elemento primordial da nossa existência. Assim, encontramos em Vigotski que a superação não deve se

dar pela competição, ou pela destruição do outro, mas sim pela cooperação. É pensando nisso que Delari Junior (2013, p. 50) diz que

a necessidade de atuar junto a alguém para avançarmos não se restringe a aprendermos a andar, falar, cuidar de nossa higiene, ler, escrever, contar. Por toda vida a superação de nossos limites exigirá alguém mais experiente, que provenha mediações necessárias e a quem dirijamos solicitações: para aprender outra língua, exercer uma profissão ou dominar alguma arte. Tal necessidade de cooperar não se limitar a instruímo-nos com alguém bem mais experiente, mas também com pares, amigos, familiares. Aprendemos também com crianças, pessoas mais novas, menos experientes, com suas perguntas, tentando lhes ensinar – momento talvez em que mais devamos nos superar. Se, para no tornarmos nós, necessitamos do outro, cabe eticamente lembrar que para irmos além, o outro é aliado essencial.

É por meio da cooperação que a superação pode acontecer, mas isso não nos diz qual o objetivo de superação, para qual direção ela caminha. Vigotski, seguindo a tradição marxista, coloca a emancipação humana como um dos principais pontos de sua teoria. Isso se evidencia principalmente na preocupação do autor com a formulação de um novo homem, um objetivo que o autor compartilha com a Revolução Russa. Assim, a emancipação humana é o terceiro princípio encontrado em Vigotski e que evidencia sua concepção sobre liberdade; o homem deve se emancipar, conquistar sua liberdade (Delari Junior, 2013).

O conceito de liberdade apropriado por Vigotski se difere da concepção liberal, ou seja, não está centrado na liberdade econômica dos indivíduos na sociedade burguesa de vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência (Delari Junior, 2013). Ao discutir a liberdade, o autor recorre ao marxismo e à Ética proposta por Espinosa para assinalar a sua identificação

com a concepção de liberdade e autodomínio nessas teorias. Diz-nos ele que “não podemos deixar de assinalar que nossa ideia de liberdade e autodomínio coincide com as ideias que Espinosa desenvolveu em sua ‘Ética’”⁵⁴ (Vygotski, 1931/2012a, p.301, [tradução nossa]).

Mais uma vez, encontramos em Espinosa uma referência importante para o autor, sendo inclusive objeto de estudo de sua investigação sobre afetos, e apesar de não ter concluído sua investigação, já apresenta no texto a intenção de realizar a crítica da Ética de Espinosa e sua compreensão sobre os afetos e integrá-la em uma Psicologia materialista. A importância dada pelo autor para a teoria de Espinosa se confirma quando, ao falar da necessária crítica dessa teoria, expõe a importância histórica dela para a Psicologia.

Nós consideramos que a teoria dos afetos de Espinosa pode ter para a psicologia contemporânea um interesse histórico, não no sentido de esclarecer o passado histórico de nossa ciência, mas no sentido de um ponto de virada de toda a história da psicologia e seu desenvolvimento futuro⁵⁵. (Vygotski, 193x/2017, p. 148, [tradução nossa])

Em momento posterior do texto citado acima, Vigotski discute as semelhanças e diferenças entre Espinosa e Descartes, apontando que as teorias propostas por estes filósofos se encontram em polos opostos. Nesse momento, Vigotski relata as diferenças existentes nas concepções de liberdade para estes filósofos e cita uma carta enviada por Espinosa na qual o filósofo holandês diz que “a liberdade não consiste na livre decisão, mas sim na livre necessidade⁵⁶” (Vygotski, 193x/2017, p. 178, [tradução nossa]).

⁵⁴ “No podemos dejar de señalar que nuestra idea de la libertad y el autodomínio coincide con las ideas que Spinoza desarrolló en su ‘Ética’.”

⁵⁵ “nosotros consideramos que la teoría de Spinoza de las pasiones puede tener para la psicología contemporánea un interés realmente histórico, no en el sentido de esclarecer el pasado histórico de nuestra ciencia, sino en el sentido de un punto de giro de toda la historia de la psicología y de su desarrollo futuro”

⁵⁶ “la libertad no consiste en la decisión libre, sino en la necesidad libre.”

Tal concepção se aproxima da concepção de liberdade entendida no marxismo e, não displicentemente, Vigotski também recorre à discussão do conceito de liberdade a partir do marxismo para explicar o livre arbítrio e sua implicação para a Psicologia. O autor russo utiliza Engels para discutir o livre arbítrio e considera que “ninguém havia expressado com tanta clareza a ideia geral de que o livre arbítrio surge e se desenvolve no processo de desenvolvimento histórico da humanidade como Engels⁵⁷ (Vygotski, 1931/2012a, p.300, [tradução nossa])”.

Tal concepção foi explorada por Engels no livro *Anti-duhring*, que já comentamos na segunda seção desta dissertação. Com o intuito de expor as relações existentes entre o pensamento marxista sobre a moral e a produção de Vigotski a respeito, reproduzimos parte do texto escrito por Engels utilizado pelo autor soviético. Segundo Engels (1878/1976, pp. 95-96)

A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem: duas espécies de leis que podemos distinguir, quando muito, em nosso pensamento, mas que, na realidade, são absolutamente inseparáveis. O livre arbítrio não é, portanto, de acordo com o que acabamos de dizer, senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. Assim, pois, quanto mais livre for o juízo de uma pessoa com relação a um determinado problema, tanto mais nítido será o caráter de necessidade determinado pelo conteúdo desse juízo; ao contrário, a falta de segurança que, baseada na ignorância, parece escolher, livremente, entre um mundo de possibilidades distintas e contraditórias, está demonstrando, desse modo, justamente a

⁵⁷ “nadie ha expresado con tanta claridad la idea general de que el libre albedrío surge y se desarrolla en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad como Engels”

sua falta de liberdade, está assim demonstrando que se acha dominada pelo objeto que pretende dominar. A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. Os primeiros homens que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais; cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade.

Engels parte da concepção de liberdade de Hegel e equipara domínio externo ao domínio interno (Vygotski, 1931/2012a) e, para Vigotski, tal feito representa um fato importante para a Psicologia, apresentando uma nova tarefa, “encontrar no desenvolvimento da criança os caminhos do desenvolvimento do livre arbítrio⁵⁸ (Vygotski, 1931/2012a, p.301)” para que assim fosse possível “explicar o progressivo incremento dessa liberdade, colocar em evidência seu mecanismo e conhecê-la como produto do desenvolvimento⁵⁹ (Vygotski, 1931/2012a, p.301)”. Fica evidente, em mais um momento da teoria vigotskiana, a preocupação do autor pela questão moral, pelo interesse em questões éticas, em compreender a liberdade em uma perspectiva materialista e aplicá-la à compreensão dos fenômenos psicológicos.

Como dito na segunda seção desta dissertação, ao estudar o processo de desenvolvimento humano, Vigotski o analisa em seu aspecto dual, como desenvolvimento orgânico e cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural suprassume o desenvolvimento orgânico e permite o controle da própria conduta pelos seres humanos por meio da utilização dos signos. É através dessa mediação por meio dos signos que Vigotski aponta que ocorre a livre escolha; por meio dessa mediação é possível ao ser humano pensar suas ações, avaliá-las e escolher qual caminho percorrer.

⁵⁸ “encontrar en el desarrollo del niño las vías de maduración de su libre albedrío...”

⁵⁹ “explicar el progressivo incremento de dicha libertad, poner de manifiesto su mecanismo y darla a conocer como producto del desarrollo.”

A pesquisadora Gisele Toassa, no texto “O conceito de liberdade em Vigotski” aponta como ocorre esse processo e como para Vigotski “tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social)” (Toassa, 2004, p. 5).

Como assinalado por Delari Junior (2013), a emancipação humana, a busca e conquista da liberdade é um princípio encontrado na teoria de Vigotski e, como observamos, o autor soviético aponta como tarefa para o psicólogo genético⁶⁰ encontrar as vias de desenvolvimento do livre arbítrio. Resta-nos, portanto, analisar como a questão moral surge nos textos sobre desenvolvimento escritos pelo autor. Essa é a tarefa do nosso próximo eixo de análise, encontrar nos textos sobre periodização indícios, momentos e encontros entre ética e desenvolvimento psicológico.

4.2 Desenvolvimento, moral e sociabilidade

Vigotski (1931/2012b; 1933/2012e), ao estudar a autoconsciência, acaba por encontrar um fator importante sobre o desenvolvimento moral. Da mesma forma que as outras funções psicológicas superiores, como a autoconsciência e a vontade, podemos dizer que a moral percorre o mesmo caminho de desenvolvimento, possuindo sua gênese nas relações sociais (categoria intersíquica) e se desenvolvendo até assumir um aspecto mais internalizado (categoria intrapsíquica).

Vigotski encontra algo importantíssimo para a compreensão da moral. Ao analisar as funções psicológicas superiores, acaba por descobrir que a moral não nasce ou surge dos indivíduos, ela surge primeiramente no meio social e posteriormente vai sendo internalizada.

⁶⁰ Por psicologia genética, Vigotski compreendia uma Psicologia que buscasse a gênese e o desenvolvimento dos diferentes processos psicológicos (Vygotski, 1931/2012a).

Todo conjunto de normas, princípios, éticas e valores não possui sua gênese em nós mesmos, mas é produto do meio social e é internalizado de uma determinada maneira. Vigotski encontra, portanto, a sociogênese dos valores morais.

Tal achado distancia Vigotski das considerações individualistas e naturalistas sobre a moral. O caráter social da moral se torna determinante para sua existência e, desse modo, o processo de apropriação dos valores morais, das normas éticas e dos princípios são aspectos importantes para a formação da personalidade. Já havíamos dito que Vigotski (1931/2012a) aponta que a história do desenvolvimento cultural da criança nos leva à história do desenvolvimento da personalidade. É justamente nesse processo que encontraremos o desenvolvimento moral da criança e sua forma mais desenvolvida como elemento da formação da personalidade na adolescência.

Como assinalamos no eixo anterior, Vigotski se preocupava com a questão moral; compreendemos que tais preocupações o levaram a aprofundar suas questões iniciais em textos posteriores, incorporando reflexões sobre liberdade, necessidade e emancipação presentes no Marxismo e em Espinosa. Assim, nesta dissertação, encontramos incorporados aos estudos sobre desenvolvimento humano realizados pelo autor elementos que nos permitem afirmar que Vigotski buscou realizar a tarefa que havia proposto aos psicólogos genéticos, encontrar o caminho de desenvolvimento da liberdade.

Para demonstrar isso, optamos por recorrer a três momentos específicos do desenvolvimento humano que Vigotski (1931/2012a), ao periodizar o desenvolvimento, denominou como: crise dos 3 anos, crise dos 7 anos e crise dos 13 anos. Antes de mais nada, é importante relembrar que ao iniciarmos nossa trajetória para explicar a moral, encontramos sua gênese no trabalho. Aqui também, vale apontar, que a gênese da moral se encontra no trabalho

e que já nos primeiros contatos com outras pessoas e com os objetos frutos do trabalho humano se inicia a apropriação das relações sociais existentes e de suas normas morais.⁶¹

Como assinalado na segunda seção, os períodos de crise se caracterizam por momentos intensos, de ruptura violeta das estruturas anteriores e de mudança profunda em todas as estruturas da criança. Entre tais momentos existem períodos mais estáveis, no quais não acontecem mudanças tão profundas. Entretanto, cabe dizer que, em si, as crises não são negativas, representam, na verdade, a mudança interna em função do desenvolvimento e a necessidade decorrente de mudança da situação social vivida pela criança.

Por volta dos três anos de idade, pode surgir na criança um nova maneira de interação com o mundo, marcada principalmente pelas brincadeiras de papéis sociais. Tais jogos são marcados pela necessidade da criança de ter uma autonomia que ainda não lhe é possível. Assim, se não pode dirigir um ônibus, pode, por meio da brincadeira, fingir que é motorista de ônibus (Lazaretti, 2016). Tais brincadeiras têm sua origem nas fases anteriores de desenvolvimento e como diz Lazaretti (2016, p.130)

Na ação e manipulação com objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais. Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos, inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos.

É a partir dessa apropriação dos objetos que a criança pode ir para um novo patamar do desenvolvimento, substituindo um objeto por outro através da imaginação. Tal substituição

⁶¹ Vale ressaltar, ainda, a necessidade de estudos que busquem, amparados na ética marxista, encontrar o desenvolvimento moral em seus diversos momentos, realizando a síntese entre desenvolvimento moral e ética a partir de Vigotski. Neste sentido, uma retomada dos estudos realizados por Bozhovich parecem necessários para esse avanço.

marca o primeiro passo rumo a brincadeira dos papéis sociais. É na brincadeira dos papéis sociais que a criança se apropria e representa as relações sociais nas quais está inserida. Como nos diz Lazaretti (2016, p.134), “o conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, de procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimentos que medeiam a relação da criança com as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”.

Ao brincar representando algum papel social a criança se apropria dos elementos sociais daquilo que pretende reproduzir. Reproduz os valores, princípios e normas existentes na sociedade, retoma através da brincadeira a gênese dos princípios morais ao brincar que realiza algum trabalho ou que representa algum outro papel na sociedade. A rigor, as normas morais ainda não foram apropriadas nesse momento, não são ainda, como expõe Vázquez (2017), princípios e valores com os quais as crianças têm uma enorme identificação. Ao olharmos para a experiência que a brincadeira de papéis sociais proporciona, podemos encontrar mais um momento do processo de desenvolvimento moral, do interp-síquico para o intrap-síquico.

Ao estudar a brincadeira, Vigotski (1933/2008) aponta que ela é o principal ponto de desenvolvimento na primeira infância (três aos sete anos), já que permite que a criança mude sua relação com a realidade. Como afirmamos anteriormente, a substituição dos objetos se caracteriza como o primeiro passo para o surgimento das brincadeiras de papéis sociais. Isso acontece pois a criança não consegue ainda “separar a ideia (significado da palavra) do objeto” (Vigotski, 1933/2012, p. 30); tal separação ocorre na brincadeira, fazendo com que esta seja um momento de transição rumo à possibilidade de abstração da realidade. Esse processo de transição se inicia justamente com a substituição dos objetos por outros, o que acontece porque a criança não consegue ainda abstrair a realidade e utilizar apenas os conceitos.

Assim, ao substituir um objeto por outro imaginado, a criança modifica completamente sua relação com a realidade. Se antes sua percepção era marcada pela rigidez dos atributos físicos de cada objeto, agora começa a se mostrar possível utilizar as características de outros

objetos para representar o significado de um objeto que não está ali. Ao expressar esse momento de transição, Vigotski (1933/2008, p. 32) apresenta o exemplo de uma criança que brinca de andar a cavalo utilizando uma vassoura, em que

... a separação do significado “cavalo” do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar.

A brincadeira abre caminho para o pensamento, para a apropriação das normas morais e da possibilidade de pensar sobre elas em um momento posterior. Vigotski, ao retomar os estudos de Piaget, relata o avanço realizado por este em relação ao desenvolvimento moral e constata como na brincadeira surge a primeira moral da criança, representada nas regras que as brincadeiras requerem. Sobre isso Vigotski (1933/2012, p. 32) relata o paradoxo existente na brincadeira,

O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha da maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

A brincadeira é, portanto, um processo fundamental para o desenvolvimento humano e abre caminho para desenvolvimentos posteriores que permitem ao ser humano avaliar, controlar e refletir sobre sua própria conduta. A brincadeira abre caminho para o desenvolvimento da autoconsciência e conseqüentemente para a apropriação da moral. Nas palavras de Vigotski, “na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.” (1933/2008, p. 33).

Ainda segundo Vigotski (1933/2008, p. 35), a brincadeira cria a ZDP, pois ao brincar a criança sempre representa aquilo que ainda não alcançou. Desse modo

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento...

Não sem razão, Lazaretti (2016) busca demonstrar como a escola, aspecto importante da vida que surge na idade pré-escolar, tem um papel importante nesse momento, tendo como possibilidade atuar sobre as brincadeiras, potencializando-as e entendendo como em cada brincadeira de papel social surgem as diferentes alienações presentes em nosso modo de produção. A escola abre a possibilidade para a criação de novos valores, que não sejam incorporados à brincadeira por obra do acaso, mas sim através da intervenção e intencionalidade pedagógica dos educadores. Não estamos com isso defendendo uma educação moral, ou seja, uma disciplina voltada para a criação de valores nas crianças, mas sim a possibilidade de novos valores surgirem por meio da reorganização social daquele espaço.

É a partir disso que Afonso Mancuso de Mesquita busca discutir em sua tese intitulada “A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica” (Mesquita, 2018), a formação e desenvolvimento de valores morais, partindo da hipótese de que os valores morais têm origem na sociabilidade existente entre as pessoas. No caso, em nossa sociedade, essa sociabilidade é marcada pelo individualismo, pela competição, egoísmo e pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade representados pelo liberalismo na revolução burguesa (Mesquita, 2018).

Apesar de focar nos avanços posteriores a Vigotski realizados no campo do desenvolvimento moral a partir da Psicologia Histórico-cultural, julgamos importante trazer alguns pontos da tese⁶² apresentada pelo autor e de suas contribuições para o desenvolvimento moral e sua relação com a sociabilidade⁶³. Para Mesquita (2018), os valores são formados em nossa sociabilidade; assim, é através de sua gênese social no trabalho e no modo de produção existente que os valores surgem. O autor, partindo da concepção marxista sobre a moral, realiza uma exposição e crítica da ética liberal e apresenta a teoria de desenvolvimento moral concebida por Piaget para realizar a crítica a ela.

Um dos seus primeiros pontos foi apontar a natureza econômica dos valores morais, considerando “os valores sociais como sinônimos de valores morais, pois, nascidos dos valores econômicos, os transcendem e constituem o campo avaliativo da vida social em geral, a moral (Mesquita, 2018, p. 54)”;

com isso, os valores morais se constituem como importante mediador nas diversas escolhas feitas pelas pessoas. Desse modo, encontra “a relação entre valores e a

⁶² Consideramos a tese realizada pelo autor uma referência fundamental para discutir a questão moral e o desenvolvimento moral nas diversas ações pedagógicas ao apresentar uma crítica fundamentada sobre o desenvolvimento moral piagetiano com o intuito de superá-lo, integrando ao desenvolvimento moral a unidade afetivo-cognitiva.

⁶³ Mesquita (2018) apresenta a sociabilidade como a condição na qual as relações sociais se desenvolvem, ou seja, o modo como se organiza a produção da vida e como as relações sociais são impostas e aprendidas pelas pessoas.

volição, isto é, os processos conscientes de autocontrole da conduta: os valores medeiam a vontade (Mesquita, 2018, p.54)”.

Por meio dessa relação e ao estudar os avanços realizados por Piaget, Mesquita aponta, assim como Vigotski, os acertos do autor. Para ele, Piaget acerta ao encontrar a “base afetiva da valoração e a relação entre uma sociabilidade cooperativa e o desenvolvimento da autonomia moral. Seus erros são perder de vista a relação de necessidade na integração entre diferentes funções psíquicas para o desenvolvimento moral” (Mesquita, 2018, p. 68).

A falta de integração entre as diferentes funções psicológicas, ou seja, ao isolar o desenvolvimento moral do desenvolvimento dos outros processos psicológicos. A teoria piagetiana acaba por recortar o desenvolvimento moral e ignora como o desenvolvimento de outras funções determina o surgimento das diversas valorizações no indivíduo. Assim como Mesquita (2018), concordamos que é necessário buscarmos no sistema psicológico como um todo sua relação com o desenvolvimento moral. Procuramos apontar alguns elementos nesse sentido na segunda seção da dissertação; assim, o desenvolvimento motor, o surgimento da atenção e seu domínio, o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência, memória, sentimento e afeto convergem no desenvolvimento moral, proporcionando, a cada nova mudança estrutural, um novo avanço na função moral (Mesquita, 2018).

Outro momento que gostaríamos de destacar é a crise dos sete anos. Por volta dessa idade, a criança está inserida no processo educativo e a brincadeira, que antes era o principal promotor de desenvolvimento na idade pré-escolar se torna aos poucos escassa, sendo substituída pela atividade de estudo. Como falamos anteriormente, é na brincadeira que a criança se apropria de diversas regras sociais, mesmo que de modo não consciente. Ao brincar ela tem contato com esses elementos, mas não os domina, ainda não se apropriou dos valores morais e os tornou seus (Vigotski, 1933/2008).

Por meio da atividade de estudo e da presença cada vez maior dos processos educativos, a criança pode começar a aprender a controlar seu comportamento. Ocorre uma mudança fundamental na personalidade infantil, fazendo com que seja possível uma diferenciação entre o mundo externo e interno da criança. Pela primeira vez, a criança desenvolve aquilo que Vigotski denominou como estrutura de vivências (Vigotski, 1933/2012e), ou seja, ela começa a qualificar suas vivências e diferenciá-las daquilo que pensa. Assim,

ela consegue identificar o que é proveniente de fora e de si mesma, compreende que as pessoas não têm acesso aos seus pensamentos, imaginações e sentimentos, mas que ela sim, tem acesso, e por essa mudança, sua atividade interna ganha autonomia, ela passa a ter vivências de vivências. (Mesquita, 2018, p. 99).

A importância da perda da espontaneidade no comportamento infantil, algo presente até então e o surgimento do componente intelectual nas vivências (ainda não de modo generalizado, mas que surgem na vivência da criança certos momentos nos quais a cognição se coloca entre a vivência e o ato) é fundamental para a compreensão do desenvolvimento moral. Ao retomarmos Vázquez (1969/2017), a moral necessita de um componente interno, ou seja, apesar de sua origem social, ela é apropriada e compõe aquilo que em sua singularidade as pessoas consideram como princípios ou valores individuais. Encontramos, então, mais um momento do desenvolvimento no qual o desenvolvimento caminha para uma apropriação maior, para o domínio da própria conduta através da mediação dos valores.

Ao abordar esse momento do desenvolvimento, Vigotski (1933/2012e, p. 380) diz que “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou desgostoso’, ‘estou chateado’, ‘sou bom’, ‘sou mau’, ou

seja, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências”. Nesse sentido, a criança começa a valorar suas vivências, apesar de ainda não ter domínio dessa valoração.

Tal desenvolvimento ocorre porque a atividade de estudo apresenta um mundo completamente novo para a criança, permite a ela um conjunto de relações cotidianas que não tinha até então e, principalmente, apresenta de maneira organizada o conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Luria (1974/2017), em uma de suas pesquisas de campo, pesquisou, entre outras funções, o desenvolvimento da autoconsciência em pessoas que moravam em locais mais isolados da união soviética e que não possuíam escolarização. Ou seja, buscava os efeitos que a escolarização e a nova formação social produziriam naquelas pessoas.

A pesquisa consistiu em realizar grupos de adultos analfabetos, alfabetizados e com poucos anos de escolarização formal ou informal, acompanhar essas pessoas e conversar com elas sobre diversos assuntos, apresentando, quando possível, dilemas, problemas lógicos, entre outros. Os resultados encontrados por Luria apontam justamente o efeito enorme que a escolarização tem no desenvolvimento psicológico. Assim, mesmo aqueles que estavam há pouco tempo na escola e ainda no início da alfabetização demonstravam mudanças fundamentais nos modos de agir e pensar sobre o mundo. Um dos últimos experimentos dessa pesquisa buscava encontrar a capacidade dos participantes de perceber e analisar suas próprias experiências, ou seja, a relação entre alfabetização, desenvolvimento e autoconsciência. Mais uma vez, os grupos mais escolarizados conseguiam fazer maiores abstrações e analisar a própria conduta a partir de seus valores, enquanto que grupos não alfabetizados não conseguiam realizar essa operação (Luria, 1974/2017).

Resta-nos ainda, explicar como ocorre esse desenvolvimento na adolescência, ou seja, quais mudanças ocorrem na vida do adolescente que podem promover o desenvolvimento da autoconsciência e a apropriação da moral. A adolescência é um período marcado por mudanças nas relações estabelecidas pelos jovens, que têm seu caráter cada vez mais marcado por dois

elementos: uma intimidade maior entre os pares e as relações voltadas para a realização das atividades de estudo/profissional (dos Anjos & Duarte, 2016).

Essas duas atividades principais, a comunicação íntima social e a atividade profissional/estudo são as principais promotoras do desenvolvimento; assim, nos próximos parágrafos abordaremos cada uma delas e delimitar seu papel na apropriação da moral. Assinalamos anteriormente que a atividade de estudo se constitui como a atividade principal da criança no período escolar e na adolescência tal atividade permanece tendo papel importante na preparação do adolescente para o mercado de trabalho.

A atividade de comunicação íntima pessoal é marcada pela relação estabelecida entre o adolescente e seus pares e com os adultos. E é nessa relação que podemos encontrar no adolescente um sentimento de maturidade (expresso no sentimento de igualdade que o jovem sente em relação ao adulto), de busca por modelos ideais de ser humano. Ele busca, então, como nos relatam dos Anjos e Duarte (2017, p.198) “imitar os adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder.”

Por meio dessa reprodução da conduta adulta, o adolescente desenvolve a autoconsciência e se apropria das diversas concepções de mundo, dos valores e princípios existentes no adulto. Aqui, dos Anjos & Duarte (2017) questionam, acertadamente, quais as referências que os adolescentes têm nesse momento se não forem apresentadas a eles um modelo mais desenvolvido de ser humano, se tal referência, alienada pelas condições concretas do capitalismo é de fato capaz de se apresentar como polo mais desenvolvido na relação com o adolescente. Assim, como os autores apontam, “numa sociedade alienada, o indivíduo chega pouco desenvolvido à fase adulta. Daí o círculo vicioso, pois esse adulto é quem, a rigor, será o ideal de ser humano apresentado às futuras gerações.” (dos Anjos & Duarte, 2017, p. 201).

A segunda atividade principal desse período é a atividade de estudo, assim, tendo acesso à escolarização formal e com um mínimo de qualidade, o adolescente, tem um contato cada vez

maior com o conhecimento científico produzido pela humanidade sobre a realidade. A apreensão dos conceitos científicos constitui um dos pontos importantes para a criação de uma concepção de mundo própria e para a análise crítica da realidade social (dos Anjos & Duarte, 2017).

É justamente através dessa apropriação do conhecimento formal produzido pela humanidade que será possível toda uma reorganização do pensamento e da vida intelectual pois para Vigotski, a formação de conceitos tem um papel especial nesse período e, como explicado por Leal (2016 p. 92),

Esse é o novo que se adquire na adolescência, é uma formação qualitativamente nova, uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual que permite a renovação e reestruturação de todo o conteúdo do pensamento. Tudo o que antes era exterior, como convicções, interesses, concepção do mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideais, alguns esquemas de pensamento, passa a ser interior, pois o adolescente se coloca a tarefa de dominar um conteúdo novo, surgem estímulos novos que impulsionam o desenvolvimento e os mecanismos do pensamento.

Portanto, é na adolescência que iremos encontrar a apropriação da moral e a consolidação de valores e princípios próprios. Como já relatamos, é neste período que ocorre o desenvolvimento da consciência propriamente dita, ou seja, nessa idade, o adolescente desenvolve a capacidade de avaliar seu próprio mundo interno, seus valores, seus princípios, seus desejos e emoções. Se, aos sete anos a criança aprendeu a diferenciar suas vivências das do adulto e de seus pares, agora tal fato se consolida em uma visão de mundo própria. Ou seja, longe de ser um período no qual predominam os impulsos, os afetos e as emoções, o que

podemos ver é justamente o oposto, um período marcado pela intelectualização e domínio dos impulsos, afetos e emoções (Leal, 2016).

Vigotski (1931/2012b), ao discutir o papel da autoconsciência na formação da personalidade do adolescente, nos lembra que a autoconsciência não surge espontaneamente, longe disso, como vimos, ela percorre um caminho histórico de desenvolvimento. Caminho este que faz com que a autoconsciência seja o ponto mais elevado do desenvolvimento na adolescência. O desenvolvimento aqui, segue o mesmo caminho das outras funções psicológicas, do externo para o interno. Desse modo, Vigotski afirma que “a autoconsciência é a consciência social trasladada ao interior”⁶⁴ (Vygotski, 1931/2012b, p. 245).

É por isso que podemos dizer, junto com Vigotski, que as diversas normas morais encontram seu ponto mais desenvolvido na adolescência, por meio do desenvolvimento da autoconsciência, que permite que o adolescente se aproprie das morais existentes. É importante salientar que essa apropriação constitui um momento no desenvolvimento da personalidade da adolescente e que a autoconsciência é uma base para tal desenvolvimento.

Ao explicar o desenvolvimento da personalidade e as relações entre a autoconsciência e outros processos, Vigotski (Vygotsi, 1931/2012b, p. 246) diz que

Sobre a base da reflexão, da autoconsciência e compreensão dos próprios processos surgem novos agrupamentos, novas relações entre essas funções e precisamente essas relações que surgem na base da autoconsciência e que caracterizam a estrutura da personalidade nós denominamos indícios terciários.⁶⁵

⁶⁴ “La autoconciencia es la conciencia social trasladada al interior”

⁶⁵ “Sobre la base de la reflexión, de la autoconciencia y comprensión de los procesos propios surgen nuevas agrupaciones, nuevas relaciones entre dichas funciones y precisamente estas relaciones que surgen en la base de la autoconciencia y que caracterizan la estructura de la personalidad nosotros las denominamos indícios terciários”

Através dessas relações “todas as convicções internas, sejam quais forem, as diversas normas éticas, uns ou outros princípios se moldam, no final das contas, na personalidade” (Vygotski, 1931/2012b, p. 246). São essas relações novas que, ao se fundirem à personalidade, irão configurar o que Vygotski chama de sistema psicológico (Vygotski, 1931/2012b). Encontramos, portanto, o caminho de desenvolvimento da moral, desde sua forma externa, até sua forma interna, apropriada pelos indivíduos, tornando-se parte essencial da personalidade, como princípios e valores morais.

Desse modo, o processo educativo demonstra ser um grande impulsionador do desenvolvimento moral e, como relatamos anteriormente, a escola se apresenta como um local de possibilidade de atuação para a reflexão dos valores presentes em nossa sociedade que podem ser repensados e alterados desde que a sociabilidade de altere. Se, concordando com Delari Junior (2013) e Tanamachi (2014), os princípios éticos presentes na obra de Vygotski caminham para a busca da emancipação humana por meio da superação coletiva da sociedade capitalista, então bastaria mudarmos a sociabilidade presente nas escolas para produzirmos uma moral mais coletiva, humana e que promovesse essa emancipação?

Neste ponto da discussão, trazemos o trabalho de Mesquita (2018), sobre a necessidade e possibilidade de alterar a sociabilidade da vida escolar⁶⁶ como modo de subverter a moral dominante. Para isso, o autor recorre ao relato da experiência vivida por estudantes que realizaram a ocupação de escolas no Estado de São Paulo em 2015 e 2016 e outras observações que demonstram a formação de valores no processo educativo. Tal acontecimento marcou uma série de mudanças nas relações estabelecidas naquelas escolas e as ocupações exigiram que novas formas de organizar a vida escolar passassem a existir. Assim, aquelas e aqueles que participaram das ocupações mostraram

⁶⁶ Pode-se discutir a existência ou não de uma educação moral na escola. Mesquita (2018) trata dessa questão retomando o capítulo de Vygotski sobre educação moral presente do livro *Psicologia pedagógica* (1926/2003). Não iremos focar na discussão inteira a respeito do assunto, nos atendo somente às contradições e limites existentes em atuar modificando a sociabilidade escolar buscando a emancipação social.

mudanças substantivas na compreensão e valoração do cotidiano, da luta e da escola, ou seja, provocaram mudanças tanto no pensar quanto na vivência dos valores. A igualdade, o direito à educação e a liberdade não eram mais palavras distantes, eram o próprio tecido da luta. Foi o movimento social que mobilizou mudanças subjetivas, isto é, mudanças no pensamento, nos afetos e nos valores. (Mesquita, 2018, p. 133).

Tais mudanças ocorreram pois quando a juventude se organizou para lutar pela educação e contra as medidas do Estado⁶⁷, um novo tipo de sociabilidade e organização do espaço escolar aconteceu. Isso permitiu que novos valores surgissem e a própria avaliação desses acontecimentos fosse diferente. Para exemplificar essas mudanças, Mesquita (2018) nos relata como a necessidade de organizar a vida escolar coletivamente transformou as relações entre os estudantes e como estes avaliavam seus pares, ou seja, devido à necessidade de organizarem todos os aspectos da vida escolar, desde a limpeza, segurança e a organização de aulas e conteúdo, a relação desses jovens com a escola e seus pares se alterou. Um dos primeiros pontos que Mesquita (2018) aponta como mudança intencional ocorrida dessa reorganização foi a igualdade de gênero que foi estabelecida na realização das diversas tarefas. Desse modo, para Mesquita (2018), alterar a sociabilidade na escola, ou seja, alterar o modo como as relações de produção da vida naquele espaço ocorrem pode ser uma maneira de subverter os diversos valores existentes na sociedade, ocasionando na formação de novos valores.

Entretanto, apostar na escola (em sua organização na sociedade capitalista) como via principal para a mudança moral tem seus limites e contradições. O primeiro limite se encontra no limite de abrangência dessas mudanças. Ora, sabemos que novas organizações sociais

⁶⁷ Tais medidas se concentraram principalmente na reorganização do ensino no Estado de São Paulo, promovidas pelo governador Geraldo Alckmin e pelo secretário de Educação Herman Voorwald e que atuavam diretamente no fechamento e manejo de turmas (Mesquita, 2018; De Sordi & Moraes, 2016).

produzirão novos valores, mas como esses valores conseguirão se manter diante dos outros valores? É importante lembrar que, como vimos, a formação dos valores morais não ocorre de maneira isolada e em via única. Não há a apropriação de apenas uma moral, seja ela dominante ou não, seguida da exclusão automática de todas as outras. Habitam, em realidade, em uma mesma pessoa, diversas concepções morais, reacionárias, conservadoras e revolucionárias.

Como, então, não iríamos cair no mesmo posicionamento que Vigotski (1926/2003) critica, ou seja, como lidaríamos com a imensa contradição entre uma escola que se organiza e produz a vida e a educação de outra maneira e o que ocorre fora dos muros da escola? Ou seja, como superar a contradição entre o capitalismo e seus valores (individualismo, liberdade, igualdade, fraternidade, egoísmo) e as possibilidades postas pela escola que aqui defendemos?

Parece-nos que socializar os meios para a produção da vida escolar sem explicitar as relações sociais de produção existentes no capitalismo e suas contradições caminhará para o mesmo lugar que buscamos evitar, ou seja, produzir valores novos na vida escolar enquanto os adultos seguem valores opostos na vida fora da escola (Vigotski, 1926/2003; Mesquita, 2018; Delari Junior, 2013).

O outro limite pode ser encontrado na própria constituição das escolas; tais instituições existem para atender aos interesses da burguesia e, tirando experiências isoladas e sem capacidade de generalização, não atenderia aos interesses da burguesia promover uma educação e uma escola baseada no coletivismo e na produção de seres humanos plenamente desenvolvidos e críticos (Mesquita, 2018). Nesse sentido, essa nova maneira de organização escolar parece atender muito mais à necessidade de uma escola do partido da classe trabalhadora, que atenda aos interesses da classe e tendo por objetivo a transformação radical da sociedade.

Tais limites não significam abandonar o espaço escolar como espaço de luta e possibilidade de transformação das pessoas que compõem aquele espaço, mas sim apontar quais limites e desafios existem nessa possibilidade. Como vimos, a escola pode sim subverter, indicar e propor novos rumos no desenvolvimento moral, criando novos valores (Mesquita, 2018).

Outro ponto é que a escola pode “posicionar-se criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação das produções humanas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia” (dos Anjos & Duarte, 2017, p. 202), tal necessidade e apropriação pode mudar o modo como os estudantes se relacionam com a realidade, não limitando a formação desses sujeitos à preparação para o mercado de trabalho.

Como vimos até aqui, a periodização do desenvolvimento nos auxilia muito na compreensão do desenvolvimento moral. Reitera a totalidade do sistema psicológico e como cada pequeno passo parece um salto cada vez maior rumo à constituição de valores morais e princípios que são considerados íntimos para a pessoa, como convicção interna.

Mais que isso, a moral (em sua face externa), ao ser apropriada pela autoconsciência, abre caminho para o desenvolvimento de uma concepção de mundo singular, com todos os seus aspectos particulares e universais. Tal concepção se desenvolve por meio da “intensa participação do adolescente na atividade social, como membro de uma determinada classe” (Leal, 2016, p. 55). Desse modo, o desenvolvimento moral, sua apropriação e a formação de uma concepção de mundo singular, dotada de princípios e valores é determinada pelas condições sociais (sua classe, raça, gênero e contexto sócio-histórico) nas quais os jovens se encontram.

E, como apontado por Mesquita (2018), a mudança da sociabilidade escolar pode trazer mudanças consideráveis no modo como nos relacionamos, promovendo a criação de novos valores morais. Sabendo disso a escola pode ser um espaço de transformação e subversão dos

valores existentes na sociedade capitalista, entretanto, entendendo seus limites, podemos assegurar que somente isso não irá assegurar uma mudança radical na sociedade (Mesquita, 2018).

Mesmo assim, tal possibilidade de ação na educação das crianças e jovens, tendo por objetivo um desenvolvimento do ser humano que não seja limitado pela sociedade burguesa pode ter resultados interessantes, apesar dos desafios e limites que apresentamos anteriormente.

Agora apontaremos quais elementos expostos até agora podem auxiliar na realização de uma síntese entre ética e as produções desenvolvidas por Vigotski.

4.3 Apontamentos para uma síntese

Os dois eixos anteriores desta dissertação nos permitem afirmar dois pontos. O primeiro se refere à preocupação e ao interesse de Vigotski sobre a discussão ética e em como ocorre a apropriação da moral. Vimos que os interesses de Vigotski neste tema se desenrolam integrando sua teoria ao longo dos anos. O segundo eixo buscou delimitar algumas dessas produções, encontrando na periodização do desenvolvimento um avanço teórico a respeito deste processo, avanço que consideramos diferente dos realizados por Piaget. Nos cabe agora, apontar como tais contribuições do autor russo podem ser apropriados pela ética marxista, ou seja, como a compreensão vigotskiana acerca da moral e seu desenvolvimento auxiliam em uma compreensão mais precisa sobre a moral na sociedade capitalista.

Como ressaltamos anteriormente, não iremos realizar a síntese entre ética marxista e a Teoria Histórico-cultural, mas nos propomos a apresentar alguns elementos que julgamos serem pontos nos quais o desenvolvimento teórico de Vigotski podem integrar a ética marxista. São eles: apropriação da moral, concepção de mundo e luta moral.

A ética marxista, ao delimitar o desenvolvimento histórico e social da moral, delimita as normas que regulam as relações entre os homens como representantes do campo moral.

Entretanto, ao resgatarmos Vázquez (1969/2017), vimos que a moral se apresenta como um conjunto de normas que regulam as relações entre os seres humanos e que foram apropriadas por estas como elementos constitutivos de suas singularidades. Assim, a moral, em sua aparência mais imediata, aparenta ser um conjunto de valores e princípios de caráter íntimo que regem os comportamentos das pessoas em sociedade.

Essa aparência esconde o longo processo histórico que constitui os valores em nossa sociedade, ou seja, esconde a gênese dos valores morais no trabalho e a raiz histórica e social dos valores, resumindo-os ao aspecto individual destes. Como vimos, Marx (1844/2010) relata como em nossa sociedade, marcada pela produção das mercadorias, se opera uma cisão na personalidade das pessoas, entre seus aspectos como membro da sociedade burguesa e como cidadão, uma cisão que apresenta a concepção de diferença entre vida individual e coletiva, entre os interesses individuais e coletivos.

Apesar de Vázquez (1969/2017) afirmar que a moral possui origem social e histórica e é interiorizada pelas pessoas, em seus estudos não apresentou como tal moral é apropriada. Também vimos, em Engels (1878/2015), como existem diversas morais em conflito em nossa sociedade e que essas morais carregam concepções de mundo diferentes e opostas (reacionária, conservadora, revolucionária) que são apropriadas pelas pessoas.

Nesse ponto, acreditamos que a teoria de Vigotski e o que desenvolvemos até aqui pode auxiliar em uma compreensão maior desse processo, ou seja, sobre como nos apropriamos das normas sociais e como elas, ao longo de seu caminho interno, se tornam princípios que consideramos individuais. Ao olharmos para esse processo, vimos que o processo de apropriação das normas morais não ocorre de maneira espontânea e rápida, muito pelo contrário, segue um longo caminho de desenvolvimento, que se inicia nos primeiros momentos da criança em sua relação com o mundo e com seus cuidadores e se desenvolve ao longo da

vida. A moral, assim como outras funções psicológicas, possui uma fase intersíquica e uma fase intrapsíquica, ou seja, uma fase externa e outra interna (Vygotski, 1931/2012).

Nos seus estudos sobre periodização do desenvolvimento humano, Vygotski nos apresenta alguns elementos para discutirmos o desenvolvimento moral; através do estudo da periodização nos é possível compreender como ocorre a apropriação das normas morais e como, ao longo de seu desenvolvimento, estas normas se transformam em princípios que como vimos, constituem a estrutura da personalidade das diversas individualidades (Vygotski, 1931/2012).

Tal desenvolvimento possibilita, em seu ponto mais elaborado (como exemplificamos no eixo anterior de análise), o surgimento da autoconsciência e a formação de uma concepção de mundo singular durante a adolescência. Assim, como na lei geral elaborada por Vygotski, segundo a qual as funções psicológicas caminham de sua fase intersíquica para uma fase intrapsíquica, em que os indivíduos podem aprender a dominar intencionalmente suas funções, do mesmo modo, a moral é apropriada pelos indivíduos e se torna um elemento da consciência, os princípios e valores se tornam elementos importantes na mediação das diversas escolhas feitas na vida, como relatado por Mesquita (2018).

Aqui, duas discussões que cabem à ética se colocam; a primeira delas se refere justamente a quais modelos os jovens têm acesso atualmente, diante da profunda alienação existente na sociedade capitalista. Entendemos que a educação deveria promover o desenvolvimento humano através da apresentação daquilo que já desenvolvemos socialmente como humanos, entretanto, a educação, longe de ter esse objetivo e característica, de modo geral tem se dedicado à mera preparação dos jovens para o mercado de trabalho, sem a devida formação humana (dos Anjos & Duarte, 2017; Mesquita, 2018).

A segunda discussão possível se refere à própria concepção de liberdade. Em suas formulações sobre os processos eletivos, Vygotski carrega influências tanto do marxismo, quanto da ética proposta por Espinosa. Nesse sentido, o autor aponta como a liberdade não é

independente da natureza e suas leis, mas opera na estreita dependência entre conhecimento e liberdade. Partindo dessa concepção, ser livre significa conhecer aquilo que determina sua vida natural e social, o que lhe possibilita uma escolha livre de fato (Toassa, 2004; 2006).

Através da apropriação da moral, os indivíduos desenvolvem, na relação com os outros, concepções de mundo. É nesse ponto que encontramos uma intersecção entre as discussões realizadas por Vigotski e a ética marxista. Na primeira seção deste trabalho, comentamos como Gramsci (19??/1999) analisa a apropriação das diversas filosofias, que compõem uma concepção de mundo própria (reacionária, conservadora, revolucionária), e tais filosofias compõem o indivíduo de forma desordenada, de tal modo que visões opostas podem fazer parte da visão de mundo de cada pessoa.

Aqui, consideramos que a moral também é apropriada em diversas formas, assim, diversas morais se aglutinam em um mesmo sujeito. Valores morais conflitantes, opostos e concordantes habitam o mesmo indivíduo e compõe de maneira desordenada sua personalidade. Seguindo Gramsci (19??/1999), entendemos que essa composição é problemática, pois segundo o autor

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

Tal concepção de mundo múltipla nos deixa menos livres. Podemos retomar a discussão realizada por Vigotski quanto ao fato de, ao não conhecermos aquilo que nos determina, neste caso, ao não conhecermos criticamente as diversas filosofias presentes em nossa concepção de mundo, somos determinados por elas, somos então, menos livres.

Diante disso, Gramsci (1977/1999) propõe outra alternativa, questiona o leitor se seria preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho intelectual, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Respondendo ao autor, pensamos que uma concepção de mundo crítica é mais preferível e que tal proposta está de acordo com a discussão feita por Vigotski a respeito da liberdade e dos processos eletivos, já que, através dessa crítica, abre-se a possibilidade de “tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, construindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social)” (Toassa, 2004, p. 5).

Entendemos que esse processo não representa apenas um momento de crítica individual às diversas filosofias existentes e que compõe a concepção de mundo, mas sim um momento de luta entre essas concepções. Vigotski, ao estudar os processos eletivos, considerava que um dos componentes importantes para a realização de uma escolha era a luta de motivos existentes em cada um ao escolher x ou y. Os diversos valores, princípios e normas compõem parte dessa luta que determinam os motivos para as escolhas, desse modo, internamente, surgem conflitos a cada escolha que se apresenta aos sujeitos. Nesse conflito interno, os valores morais, como ressaltado por Mesquita (2018) desempenharam o papel de mediação no processo eletivo.

Tal discussão é uma adição importante para a discussão ética ao possibilitar a compreensão de quais motivos participam dessa luta e integram o processo de escolha voluntária de um ou outro caminho. Lembramos que Vázquez (1969/2017) considera que o ato moral precisa ser voluntário, ou seja, precisa partir de uma escolha que não passe pelo elemento de coerção, mas que os indivíduos considerem como princípios internos. Assim, Vigotski também pode auxiliar na compreensão de como os processos eletivos ocorrem no ato moral.

Soma-se a essa luta a possibilidade ou não de mudança social, visto que a moral faz parte, como relatamos na primeira seção, dos componentes superestruturais de nossa sociedade, ou seja, dos processos ideológicos. Cabe lembrar que Engels (1878/2015), ao comentar sobre as diversas morais existentes em nossa sociedade ao mesmo tempo, salientou a importância de observarmos a influência dessas morais na luta de classes, visto que em certos momentos, a depender da força de uma moral e do movimento social existente, ela pode provocar mudanças importantes para a transformação da sociedade.

Por fim, gostaríamos de retomar a definição de moral elaborada por Vázquez (1969/2017, p. 84) e adicionar a ela os elementos que trabalhamos nesta dissertação. O autor define a moral como um

sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

A esta definição podemos adicionar que a moral é acatada livre e conscientemente, através de um longo processo de desenvolvimento que se inicia no nascimento da criança, em suas primeiras interações sociais e que se desenvolve em uma autoconsciência capaz de olhar

para sua vida interna e avaliar seu comportamento, pensamento e sentimentos fazendo com que tais valores sejam apropriados, “por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal” (Vázquez, 1969/2017 p. 84) constituindo, então, sua concepção de mundo e personalidade.

5 Conclusões

Nosso objetivo foi apontar alguns elementos necessários para a realização de uma síntese teórica entre algumas produções realizadas por Vigotski e as contribuições tanto da ética marxista quanto da Teoria Histórico-cultural para a compreensão da questão moral, na possibilidade de obter um melhor entendimento sobre a moral em uma perspectiva marxista.

Ao iniciarmos esse trabalho, o primeiro desafio e surpresa, foi descobrir um oceano ainda pouco navegado pela Psicologia Histórico-cultural. Isso não quer dizer que ele já não tenha sido explorado antes. Autoras e autores importantes, referências da teoria, já haviam realizado estudos e elaborado textos sobre desenvolvimento moral a partir desse referencial teórico. Entretanto, a aposta desta dissertação era buscar nos textos de Vigotski elementos para essa compreensão sem recorrer a outros autores.

Tal decisão carregou várias felicidades e desafios. A grande felicidade foi descobrir que Vigotski elaborou intencionalmente várias reflexões sobre o desenvolvimento moral, mas isso apresentou nosso primeiro desafio, já que as passagens nas quais o autor se referia à moral ou textos específicos sobre o tema se encontravam dispersos em sua obra. Com isso, como apontamos no primeiro eixo de análise, iniciamos nossa análise no intento de agrupar os textos nos quais Vigotski demonstra interesse pelo desenvolvimento moral e suas implicações no desenvolvimento humano.

Ao olharmos para esses processos, encontramos no desenvolvimento moral e nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento humano os maiores avanços do autor em relação ao tema da moral. Esta foi o objeto de análise em nosso segundo eixo de análise, em que buscamos analisar o desenvolvimento moral em três períodos diferentes (três anos, sete anos e adolescência).

Encontramos o caminho histórico que o desenvolvimento moral percorre, tendo sua gênese no trabalho e nas relações sociais de produção da vida e sua apropriação desde o início da vida da criança, com a manipulação dos objetos que lhe são apresentados e posteriormente através das brincadeiras de papéis sociais. Ambos são meios pelos quais a criança se apropria das relações sociais e de suas normas morais, ainda que nesses momentos ela não tenha consciência dessas normas, já que, no caso da brincadeira, elas constituem a maneira pela qual se deve representar esse ou aquele papel social.

Outro momento que encontramos foi aos sete anos e na adolescência. Em ambas, encontramos o surgimento de um olhar mais acurado para si, seja pela criança que perde sua espontaneidade, reconhecendo que seus pensamentos e sentimentos são inacessíveis pelos adultos e que é diferente deles ou no adolescente que, ao desenvolver a autoconsciência, passa a observar sua própria vida interna, delimitando, através de uma busca por modelos, aquilo que irá constituir sua concepção de mundo. Como salientamos no segundo eixo, a adolescência

marca o ponto mais elevado do desenvolvimento moral, marca a apropriação dos princípios e valores morais que irão constituir internamente a estrutura da personalidade do adolescente em sua vida.

Após compreendermos o caminho pelo qual a moralidade é apropriada, discutimos o papel da educação na consolidação ou subversão de certos valores morais, indicando a possibilidade, os limites e os desafios da tentativa de subverter os valores morais do capitalismo através da mudança da sociabilidade escolar.

Por fim, buscamos apontar quais desses elementos podem auxiliar na produção de uma síntese entre os textos de Vigotski e a ética marxista. Em nosso entendimento, três pontos articulam bem a discussão ética e possibilitam uma maior compreensão da moral, contribuindo, por meio da Psicologia, para a explicação de como tais normas são apropriadas pelos indivíduos e como elas podem ser modificadas.

Destacamos os seguintes elementos: Apropriação da moral, ou seja, as contribuições que a teoria vigotskiana fornece para uma explicação que parte do método materialista histórico dialético para explicar como em nossa sociedade as pessoas se apropriam das normas morais; Concepção de mundo, em que buscamos evidenciar como Vigotski nos auxilia a compreender o desenvolvimento da concepção de mundo de cada pessoa e sua relação com a ética marxista e com o desenvolvimento teórico realizado por Gramsci ao discutir as diversas concepções de mundo, e luta moral, onde evidenciamos os diversos conflitos internos existentes para a realização de um processo eletivo e as contribuições de Vigotski para a compreensão da dimensão ética do processo de escolha.

Tais apontamentos nos permitiram expandir a definição de moral proposta por Vázquez (1969/2017), integrando a ela o que desenvolvemos na análise, ou seja, o caminho percorrido pela moral no desenvolvimento humano, permitindo uma análise maior dos elementos que a compõem. Com isso, evidenciamos como a Psicologia e, em especial, a Psicologia Histórico-

Cultural, pode contribuir para a discussão ética, trazendo elementos importantes para a dimensão interna da moral.

Apesar desta dissertação ter focado principalmente nos aspectos do desenvolvimento e educativos que perpassam o desenvolvimento moral, entendemos que, por ter sido uma dissertação produzida em um Programa de Pós-graduação em Psicologia, cabe-nos também refletir sobre alguns elementos que incidem tanto sobre a formação inicial quanto continuada em Psicologia.

Já ressaltamos, em nossa apresentação, como o tema da ética se tornou um tema importante das pesquisas nas Ciências Humanas, o que nos mostra justamente o que comentamos em nossa primeira seção, sobre como em certos períodos de crise nos quais a busca por respostas que consigam explicar os diversos dilemas morais aumenta. Entretanto, tal interesse tem efeito prático na formação universitária? Tais discussões chegam a fazer parte das inúmeras disciplinas de ética profissional que fazem parte dos programas de graduação das nossas universidades?

Outra questão importante se refere ao próprio conteúdo das disciplinas de ética profissional, são elas a oportunidade para um olhar crítico sobre as normas morais e filosóficas que compõem os diversos sistemas éticos, para que consigam compreender como os princípios existentes nessas filosofias se encontram concretizados nas diversas normas estabelecidas pelos comitês profissionais ou se resumem ao estudo do código de ética profissional como um conjunto de normas que precisam ser memorizadas?

Acreditamos que essas questões são importantes para uma formação mais humana e desenvolvida, de trabalhadores e trabalhadoras que consigam pensar criticamente sua atuação profissional e a realidade que os cercam. Entretanto, não seremos capazes de responder estas questões aqui, deixando esses temas como sugestões de pesquisas futuras.

Além disso, este trabalho buscou trazer à tona as discussões teóricas realizadas por Vigotski sobre desenvolvimento moral. Encontramos e discutimos nesta dissertação os diversos pontos envolvendo a questão moral e sua importância na teoria de Vigotski. Entretanto, devemos nos perguntar se tais desenvolvimentos se encontram nas disciplinas existentes em cursos de Psicologia sobre a teoria histórico-cultural. Essa pergunta é relevante pois, ao não termos tais discussões, acabamos por recorrer a teóricos de outras áreas e abordagens para responder a questões que já foram desenvolvidas através do método que adotamos. Consideramos, portanto, que a inclusão da discussão sobre o desenvolvimento moral a partir da Teoria Histórico-cultural e sua crítica às outras teorias é fundamental para a apropriação desses elementos na formação inicial e na formação continuada de psicólogos e psicólogas.

Buscamos também discutir brevemente a educação e seu papel no desenvolvimento moral dos indivíduos. Consideramos importante essa discussão para que tenhamos clareza das táticas que adotamos buscando a superação da lógica capitalista. Entender a escola como um espaço de subversão dos valores morais capitalistas, desde que se organize a sociabilidade deste espaço de maneira diferente, como propõe Mesquita (2018) tem desafios e limites de que precisamos sempre estar cientes.

Dito isso, este trabalho foi escrito e realizado durante a pandemia de coronavírus que se iniciou no final de 2019 e impediu o retorno presencial das universidades e escolas durante o ano de 2020. Não podemos nos esquecer do que essa dissertação pode falar sobre esse período desafiador e histórico. Ao observarmos a realidade, não é difícil encontrar vários acontecimentos ou situações que nos permitam uma análise ancorada na ética marxista. Fatores como individualismo, egoísmo e as diversas concepções de mundo reacionárias e negacionistas, que podem ser explicados a partir da ética marxista e da cisão produzida na personalidade das pessoas pelo modo de produção da vida abrem caminho para uma reflexão sobre como a moral tem determinado as relações em nosso tempo. É importante ressaltar como o processo educativo

se insere nesse complexo problema, já que, a incompreensão e desconhecimento dos diversos conceitos científicos que permeiam a pandemia contribuem para o negacionismo recorrente desta e dos cuidados estabelecidos pela ciência.

Tais fatores nos inclinam a pensar em como falhamos diariamente como educadores, psicólogos, trabalhadores e militantes. O grau de desumanização, no sentido de não alcançarmos o desenvolvimento pleno do ser humano em nossa sociedade se torna cada vez mais evidente. Nesta dissertação, ao olharmos para o desenvolvimento moral e compreendermos seu processo, apontamos que ele deveria caminhar visando uma autoconsciência que permitisse uma análise crítica dos valores, princípios, pensamentos e sentimentos. Entretanto, o que vemos na realidade é o completo oposto disso. Os caminhos pós-pandemia que busquem o desenvolvimento humano em sua totalidade e a superação radical da sociedade capitalista devem primeiramente, realizar a crítica desse momento e de nossas ações nos períodos históricos anteriores a ele. Sem essa crítica, estaremos fadados a continuar repetindo o que Brecht (2012, p.186) já havia dito, e que permanece atual: “nossas palavras de ordem estão em desordem”.

Façamos então, como Gramsci (19??/1999) sugeriu e iniciemos nossa longa caminhada pela análise e crítica da concepção de mundo que tem determinado nosso comportamento. Compreendemos que esta dissertação contribui para esse processo na medida em que auxilia na compreensão no que determina as diversas morais e como ocorre seu desenvolvimento psicológico, possibilitando uma atuação profissional em conformidade com os princípios éticos encontrados em Vigotski, ou seja, que busque a superação coletiva da sociedade capitalista e a emancipação de todos os seres do planeta.

REFERÊNCIAS

- Baddeley, A., Anderson, M.C., & Eysenck, M.W. (2011). *Memória* (C. Stolting, trad.). Porto Alegre: Artmed. ISBN: 978-85-363-2431-9
- Banco Mundial. (2018). *Poverty and Shared Prosperity 2018: Piecing together the Poverty Puzzle*. Washington: World Bank. ISBN: 978-1-4648-1360-3
- Boutin, A.C.D.B., & Flach, S.F. (2017). O Movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Inter-Ação*, 42(2),431-446. doi: doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756
- Bowen, W.M., & Gleeson, R.E. (2019). *The Evolution of Human Settlements – From Pleistocene Origins to Anthropocene Prospects* [versão digital Springer]. doi: doi.org/10.1007/978-3-319-95034-1
- Bozhovich, L.I. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion.
- Bozhovich, L.I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: Davidov, V.; Shuare, M. (org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagogica en la URSS: Antologia*. Moscu: Editorial Progreso.
- Braz, M. (2015). Apresentação. In Lenin, V.I., (2015). *Que Fazer? Problemas candentes de nosso movimento*. (M. Braz, trad., 2 ed., pp. 9-38). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1910) ISBN: 978-85-7743-134-2
- Brecht, B. (1991). Vida de Galileu (R. Schwarz, trad.). In C. Roehrig, & F. Peixoto (Eds.), *Teatro completo, em 12 volumes: 6 vol* (pp. 51-170). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1938-1939).
- Brecht, B. (2012). Aos que hesitam (P.C. de Souza, trad.). In B. Brecht, *Poemas 1913-1956* (P.C. de Souza, trad, 7ed, p. 186). São Paulo: Editora 34. ISBN: 978-85-7326-160-8

- Chaves, M. & Franco, A.F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In Martins, L.M., Abrantes, A.A., & Facci, M.G.D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp.109-126) Campinas: Autores Associados. ISBN: 978-85-7496-370-9
- Cheroglu, S. & Magalhães, G.M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In Martins, L.M., Abrantes, A.A., & Facci, M.G.D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp.93-108) Campinas: Autores Associados. ISBN: 978-85-7496-370-9
- Costa, E.M., & Tuleski, S.C. (2017). Epistemologia pós-moderna e sua leitura de Vigotski. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 9(2), 158-167. ISSN: 2175-5604
- Cunha, E. (2016). Compassion between humans since when? What the fossil tell us. *Etnográfica: Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 20(3), 653-657. Doi: <https://doi.org/10.4000/etnografica.4734>
- Davidov, V.V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editora Progreso.
- De Sordi, D.N., & Moraes, S.P. (2016). “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. In: *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 25-43. ISSN: 2477-9083
- Delari Junior, A., & Passos, I.V.B. (2009). *Alguns sentidos da palavra “perijivanie” em L.S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. Umuarama: Produção voluntária e independente, 2009. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20895037/Alguns-sentidos-da-palavra-perijivanievivencia-experiencia-emocional-em-L-S-Vigotski>.

- Delari Junior, A. (2013). Princípios éticos em Vigotski: Perspectivas para a psicologia e a educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. 24(1). 45-63. doi: doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2008). *A crise financeira recente: fim de um padrão de funcionamento da economia mundial?* (Nota técnica, n. 78). Recuperado de <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2008/notatec78criseAtual.html>
- Diagnóstico da situação atual das CHSSALLA brasileiras. (2019). Projeto: Diagnóstico da situação atual nas CHSSA brasileiras. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- Dos Anjos, R.E. & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In Martins, L.M., Abrantes, A.A., & Facci, M.G.D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp.195-219) Campinas: Autores Associados. ISBN: 978-85-7496-370-9
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2 ed.). Campinas: Autores Associados.
- Engels, F. (2012). Ludwig Feurbach e o fim da filosofia clássica alemã. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 4(2), 131-166. (Trabalho original publicado em 1886). DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v4i2.9391>
- Engels, F. (2015). *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring* (N. Schneider, trad.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1878). ISBN: 978-85-7559-475-9
- Engels F. (1976). *Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1878).

- Fernandes, S. (2019). *Sintomas Mórbidos*. São Paulo: Autonomia Literária. ISBN: 978-85-69536-49-9
- Góes, M.C.R. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, 24,17-24.
- Gramsci, A. (1999, novembro 21). Todo homem é filósofo. *Folha de São Paulo*. Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2111199911.htm> (Trabalho original escrito em 19??).
- Heller, A. (2000). *O Cotidiano e a História* (C.N. Coutinho e L. Konder, trad., 6 ed.). São Paulo: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970). ISBN: 978-85-775-3350-3
- Lazaretti, L.M. (2016). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In Martins, L.M., Abrantes, A.A., & Facci, M.G.D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp.129-148) Campinas: Autores Associados. ISBN: 978-85-7496-370-9
- Leal, Z.F.R.G. (2016). A Adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: a concepção de Vygotsky. In *Múltipla*. 41: pp. 77-99. ISSN: 1414-6304
- Lenin, V.I. (1977). As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. In V.I. Lenin, *Obras Escolhidas em seis tomos* (Tomo I, pp. 35-39). Lisboa, Portugal: Edições “Avante!” (Trabalho original publicado em 1913)
- Lenin, V.I. (2012). *Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular*. São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1917). ISBN: 978-85-7743-207-3
- Lenin, V.I., (2015). *Que Fazer? Problemas candentes de nosso movimento* (M. Braz, trad., 2ª ed.). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1910) ISBN: 978-85-7743-134-2

- Lessa, S. (2013). *Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas*. São Paulo: Instituto Lukács. ISBN: 978-85-65999-12-0
- Lessa, S. (2016). *Lukács: ética e política, observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política* (2 ed.). Maceió: Coletivo Veredas. ISBN: 978-85-92836-03-0
- Luria, A.R. (2017). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (8ª ed. F.L. Gurgueira, trad.). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1974) ISBN: 978-85-274-0988-9
- Malik, K. (2015). *The quest for a moral compass: global history of ethics*. New York: Melville House Publishing; London: 8 Blackstock Mews. ISBN: 978-1-61219-483-7
- Martins, J.C. & Facci, M.G.D. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In Martins, L.M., Abrantes, A.A., & Facci, M.G.D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp.149-170) Campinas: Autores Associados. ISBN: 978-85-7496-370-9
- Martins, L.M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. Recuperado de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Res.pdf>
- Martins, L.M., Abrantes, A.A., & Facci, M.G.D. (Org.). (2016). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados. ISBN: 978-85-7496-370-9
- Martins, L.M.; Lavoura, T.N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*. 34(71), pp. 223-239.

- Marx, K., & Engels, F. (2007). Teses sobre Feurbach (R. Enderle, N. Schneider, & L. C. Martorano, trad.). In K. Marx & F. Engels, *A Ideologia Alemã* (pp. 533-535). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1888). ISBN: 978-85-7559-073-7
- Marx, K., & Engels, F. (2010). *Manifesto do Partido Comunista* (A. Pina; I. Jinkings trad., 5 ed.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1848) ISBN: 978-85-85934-23-1
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política* (F. Fernandes, Trad., 2 ed.). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1859) ISBN: 978-85-7743-048-2
- Marx, K. (2010). *Sobre a questão Judaica* (N. Schneider, & W.C. Brant, trad.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1844) ISBN: 978-85-7559-144-4
- Marx, K. (2011). *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* (N. Schneider, trad.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1848). ISBN: 978-85-7559-171-0
- Marx, K. (2017). *O Capital: Crítica da Economia Política: livro I*. (R. Sant'Anna, Trad., 35 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1867). ISBN: 978-85-200-0467-8
- Marx, K. (2018). *O Capital: Crítica da Economia Política: livro I*. (R. Sant'Anna, trad., 33 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1867). ISBN: 978-85-200-0468-5
- Mesquita, A.M. (2018). *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista). Recuperado de https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mesquita_am_do_mar.pdf

- Netto, J.P. (2009). Prólogo à edição brasileira. In K. Marx, *Para a Questão Judaica*. (J. Barata-Moura, trad., pp. 9-38). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1844). ISBN: 978-85-7743-106-9
- Nunes, C.A. (2015). Introdução – A questão homérica. In Homero, *Iliada* (C.A. Nunes, trad., pp. 7-55). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. ISBN: 978-85-209-3682-5
- Pasqualini, J.C., Martins, L.M. (2015). Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. doi: doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362
- Roberts. A. (2018). *Evolution – The Human Story* (2 ed.). New York: DK Publishing. ISBN: 978-1-4654-7401-8
- Russel, B. (2015). *História da Filosofia Ocidental* (H. Langone, trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. ISBN: 978-85-209-2329-0
- Silva, C. de O. (2008). *O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular* (Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91142>
- Siqueira, A. (2008). Ética e Trabalho. *Revista Contexto*. 3(3), 27-44. Recuperado de <http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/view/43>
- Souza, C.S. de. (2016). A (Docência)Lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental. (Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20784>
- Spinoza, B. (2015). *Ética* (T. Tadeu, trad., 2 ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Trabalho original publicado em 1677). ISBN: 978-85-7526-381-5

- Tanamachi, E.R. (2014). Compromisso ético-político da psicologia na educação como expressão da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*. 18(1), 173-180. doi: doi.org/10.1590/S1413-85572014000100019
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia: ciência e profissão*. 24(3), 2-11. doi:doi.org/10.1590/S1414-98932004000300002
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*. 17(2), 59-83. doi: doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). Recuperado de: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>
- Trotsky, L. (2009). *Questões do modo de vida. A moral deles e a nossa* (D. Siqueira & D. Oliveira, Trad.). São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann. (Trabalho original publicado em 1923). ISBN: 978-85-99156-37-7
- Tuleski, S.C. & Eidt, N.M. (2017). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L.M. Martins, A.A. Abrantes, & M.G.D. Facci, *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 35-61). Campinas: Autores Associados ISBN: 978-85-7496-370-9
- Vázquez, A.S. (2011). *Filosofia da Práxis* (M.E. Moya, trad.2 ed.). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1967). ISBN: 978-987-1183-71-5
- Vázquez, A.S. (2017). *Ética* (J. Dell'Anna, Trad., 37 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1969). ISBN: 978-85-200-1014-3
- Vigotski, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1926). ISBN: 978-85-363-0047-7

- Vygotski, L.S. (2010). Quarta aula: a questão do meio da Pedologia (M.P. Vinha, trad.). In *Psicologia USP*, 21(4), pp. 681-701. (Trabalho original publicado entre 1933-1934). Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.
- Vygotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, E. Tunes, P. Pederiva, J. Mundim, E.A.L. de Oliveira, Trad.). In *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais* (pp. 23-36). (Palestra original realizada em 1933)
- Vygotski, L.S. (2012a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (L. Kuper, Trad.). In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique* (Vol. III, pp. 09-340). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1931). ISBN: 978-84-777-4182-4
- Vygotski, L.S. (2012b). Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente (L. Kuper, Trad.). In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil* (vol. IV, pp. 225-248). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1931) ISBN: 978-84-777-4183-1
- Vygotski, L.S. (2012c). El problema de la edad (L. Kuper. Trad.). In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil* (vol. IV, pp. 251-274). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1932) ISBN: 978-84-777-4183-1
- Vygotski, L.S. (2012d). El primer año (L. Kuper. Trad.). In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil* (vol. IV, pp. 275-318). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1932) ISBN: 978-84-777-4183-1
- Vygotski, L.S. (2012e). La crisis de los siete años (L. Kuper. Trad.). In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil* (vol. IV,

pp. 377-386). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente publicado em 1933). ISBN: 978-84-777-4183-1

Vygotski, L.S. (2012f). *La moral insanity* (J.G. Blank Trad.). In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (Vol. V, pp. 165-167). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho originalmente escrito em 19??). ISBN: 978-84-777-4179-4

Vygotski, L.S. (2017). Doctrina de las emociones. Investigación histórico-psicológica. In L.S. Vygotski, *Obras Escogidas VI: Herencia científica* (Vol. VI, pp. 101-329). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho original escrito entre 1931 e 1933). ISBN: 978-84-777-4185-5