

## A moral na perspectiva histórico-cultural: uma revisão da literatura

Bruno Rolim Baggio,<sup>ID</sup> \* Thalita Lays Fernandes de Alencar,<sup>ID</sup> Fabiola de Souza Braz Aquino<sup>ID</sup>

Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, PB, Brasil

### Resumo

*Este estudo tem como objetivo identificar e discutir artigos que se basearam nas contribuições da perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky para compreender e explicar a moralidade. Partindo de uma análise das ideias do próprio autor sobre o tema e sobre o contexto histórico no qual elas se inserem, realizou-se uma revisão de artigos que utilizam as ideias de Vygotsky para se dedicar ao estudo da moral. O levantamento realizado em bases de dados científicas permitiu identificar 22 artigos relativos ao tema. O material foi analisado a partir dos seguintes eixos temáticos: perspectivas teóricas adotadas nos estudos; procedimentos metodológicos utilizados; e temas e conceitos discutidos nos estudos, com foco na articulação da teoria histórico-cultural de Vygotsky com o desenvolvimento moral. Apesar da relevância da teoria vygotkiana para a compreensão do desenvolvimento moral, esta perspectiva mostrou-se ainda pouco desenvolvida quando comparada às perspectivas piagetiana e kohlbergianas, mais frequentemente utilizadas em estudos sobre a psicologia do desenvolvimento moral.*

*Palavras-chave:* moral; Vygotsky; perspectiva histórico-cultural; revisão da literatura.

## The moral in the historic-cultural perspective: a literature review

### Abstract

*This study aims to identify and discuss articles that were based on contributions from the historical-cultural perspective developed by Vygotsky to understand and explain morality. Starting from an analysis of the author's own ideas on the topic and the historical context in which they are inserted, we conducted a review of articles that used Vygotsky's ideas to discuss moral issues. The review carried out on scientific databases allowed the identification of 22 articles related to the topic. The material was analyzed from the following thematic axes: theoretical perspectives adopted in the studies; methodological procedures used; and themes and concepts discussed in the studies, focusing on the articulation of Vygotsky's historical-cultural theory with moral development. Despite the relevance of the Vygotskian theory for understanding of moral development, this perspective of study is shown to be poorly developed when comparing the Piagetian and Kohlbergian perspectives, most frequently used in studies on the psychology of moral development.*

*Keywords:* moral; Vygotsky; historical-cultural theory; literature review.

### Introdução

Este trabalho é resultado do interesse dos autores em explorar as possíveis contribuições da perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento moral, temática que vem sendo prioritariamente abordada a partir de perspectivas cognitivistas, como as de Piaget e Kolbberg (BARRIOS; BARBATO; BRANCO, 2012). Embora Vygotsky não tenha elaborado uma teoria do desenvolvimento moral ou abordado o tema de forma explícita, em sua obra *Psicologia pedagógica* (2001) expôs ideias sobre o referido tema, em sua maioria oriundas de estudos sobre educação. Contudo, as questões morais perpassaram toda a sua teoria, considerando as posições ético-políticas que fundamentam seus estudos e o princípio, simultaneamente ético e metodológico, da coerência entre pensamento e ação, entre teoria e prática.

É impossível compreender a obra de Vygotsky adequadamente sem levar em consideração o contexto histórico no qual ela foi construída. Como ele mesmo declarou em seus textos, o conhecimento do contexto histórico e cultural é indispensável para a compreensão dos fenômenos sociais e da constituição dos sujeitos. Essa afirmação apoia-se em reflexões de Leontiev (1996 p. 426), para

\*Endereço para correspondência: Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Via Expressa Padre Zé - Conj. Pres. Castelo Branco III, João Pessoa, PB – Brasil. CEP: 58033-455. E-mail: [brunorbaggio@gmail.com](mailto:brunorbaggio@gmail.com), [thalitalays@hotmail.com](mailto:thalitalays@hotmail.com), [fabiolabrazaquino@gmail.com](mailto:fabiolabrazaquino@gmail.com)  
Os dados completos dos autores encontram-se ao final do artigo.

quem “[...] a obra de Vygotsky é determinada em primeiro lugar pelo tempo em que viveu e trabalhou, a época da Grande Revolução Socialista de Outubro”. O movimento de construção da Psicologia Histórico-Cultural, protagonizado por Vygotsky e seus colaboradores, esteve ativamente influenciado por um processo político e social mais amplo. Para compreender os fundamentos de sua teoria e, por que não dizer, de suas considerações a respeito da moral, é necessário fazer algumas considerações sobre o contexto no qual Vygotsky elaborou seu trabalho.

Na análise de Cunha et al. (2010), a Revolução Socialista de 1917 foi resultado de um longo processo político no qual a classe trabalhadora russa, insatisfeita com a situação de miséria em que se encontrava, lutou contra o regime czarista e ascendeu ao poder. A obra sociológica de Marx, ao expor de forma clara e detalhada a exploração da classe trabalhadora no sistema capitalista, foi fundamental para a mobilização dos trabalhadores e guiou o movimento revolucionário russo desde o seu início (CUNHA et al., 2010). Após a revolução, os princípios marxistas foram utilizados como referência teórica e ideológica para a construção de novos modelos políticos, econômicos e sociais. Era necessário olhar para o futuro, para a tarefa de construir uma nova sociedade, mais adequada aos anseios e ideais da classe trabalhadora.



Esta relação estreita entre o movimento revolucionário e a obra de Marx fez com que a disputa política se estendesse também ao campo intelectual, e acabou influenciando profundamente diversas áreas das ciências humanas, dentre as quais a psicologia (CUNHA et al., 2010; LEONTIEV, 1996). Vygotsky foi o principal nome entre os teóricos que se empenharam em construir a nova psicologia. Influenciado pela teoria de Marx e impulsionado pelas demandas de seu tempo, Liev Vygotsky posicionou-se de forma crítica em relação ao discurso da neutralidade científica e defendeu a construção de uma psicologia capaz de não apenas compreender, mas também de se posicionar em relação às determinações histórico-culturais de sua época.

No plano epistemológico, a psicologia marxista deveria ser capaz de superar a perspectiva idealista, que estudava a consciência como uma entidade individual, abstrata e desconectada da realidade concreta, sem cair no reducionismo objetivista das correntes comportamentalistas e reflexológicas que, em nome da objetividade, abdicaram de tomar a consciência como objeto de estudo (LEONTIEV, 1996). Vygotsky procurou escapar desse dualismo integrando criticamente aspectos de ambas as abordagens. Leontiev lembra que Vygotsky defendeu a consciência como objeto de estudo da psicologia, sem abrir mão da objetividade metodológica. A consciência, na compreensão vygotkyana, poderia ser estudada de forma objetiva, pois além de ter base material no funcionamento cerebral, era uma “realidade psicológica concreta” (LEONTIEV, 1996, p. 435).

Pondo ênfase no papel ativo e dialético do ser humano na relação com o meio, a psicologia proposta por Vygotsky (2001) buscou superar as contradições entre discurso e ação, seja no campo ético-político, seja no campo teórico-prático. É por essa razão que é impossível, nessa perspectiva, dissociar o estudo das questões morais de seus aspectos históricos, culturais, epistemológicos, teóricos e metodológicos.

No contexto revolucionário, a velocidade das transformações sociais e culturais gerava uma grande instabilidade em relação aos valores morais. A moralidade burguesa, que até então guiava as relações sociais, passou a ser rejeitada. Não havia, então, um novo código moral minimamente estabelecido para preencher o vazio deixado pelos valores burgueses. Na visão de Vygotsky (2001), o período pós-revolucionário trazia consigo um grande risco, na medida em que abria uma lacuna moral potencialmente perigosa.

Em consonância com os anseios de sua época, Vygotsky (2001) realizou uma contundente crítica à hipocrisia da moral burguesa, que, de acordo com ele, impunha, através de seu sistema de educação, os seus ideais de classe. A educação burguesa reduzia a moral ao bom tom social na medida em que “se baseava em princípios autoritários, considerava a obediência um ideal para o aluno” e que “os objetivos comuns da educação moral consistiam em educar o pequeno burguês fiel ou burocrata cumpridor” (VYGOTSKY, 2001, p. 296).

Diante da decadência dos valores burgueses no contexto da revolução russa era necessário, portanto, construir uma nova moral, capaz de superar as contradições da sociedade capitalista de então. Vygotsky (2001) defendeu a construção de uma nova prática pedagógica que, fundamentada no conhecimento da psicologia do desenvolvimento e nos princípios marxistas, servisse de instrumento para a transformação social. Era necessário superar o “caos instável” em que se encontrava a sociedade russa após a revolução, para evitar o risco de se cair na total ausência de educação moral, no “total amoralismo”. A nova educação teria como objetivo preparar “no campo moral, combatentes e revolucionários” (VYGOTSKY, 2001, p. 299-300).

De acordo Vygotsky (2001), o primeiro traço dessa nova perspectiva pedagógica seria a recusa de qualquer explicação inatista em relação à moral. Antes, esta deveria ser compreendida como uma habilidade socialmente construída e, portanto, irredutível às determinações biológicas. A posição inatista, argumentava Vygotsky (2001), é claramente uma confissão de incompetência pedagógica, na medida em que desresponsabiliza o meio social pelos problemas no processo educativo. Abandonar a tese do inatismo moral seria, portanto, uma condição necessária, ainda que não suficiente, para construir uma pedagogia que se responsabilizasse pelos êxitos e fracassos do processo de educação moral.

Outro aspecto fundamental da pedagogia esboçada por Vygotsky (2001) se refere à adoção do princípio, ético e metodológico, da coerência entre discurso e prática. Para se distanciar da moral burguesa, que difundia a hipocrisia como meio de adequação social, a nova pedagogia deveria estar radicalmente comprometida com a “verdade”, enfrentando as contradições e demandas concretas de seu tempo histórico. A construção de uma consciência histórica e social seria, assim, um dos objetivos centrais da pedagogia, na medida em que contribuiria para preparar as novas gerações para a “próxima época”.

A consciência moral, na perspectiva de Vygotsky, só teria valor real se estivesse vinculada com a prática, e calcada em uma consciência encarnada e concreta. Nesse sentido, Vygotsky (2001) criticou duramente os manuais de instrução moral burgueses, que sempre procuraram transmitir verbalmente valores prontos, acabados e desconectados da realidade social concreta. Na visão do autor, esta última decorre, em grande medida, de uma concepção pedagógica que vincula excessivamente a capacidade moral dos sujeitos ao desenvolvimento intelectual. Apesar de reconhecer a importância da inteligência no processo de desenvolvimento, o autor considera que ela não é indispensável para o desenvolvimento moral, pois, em certos casos, pessoas com déficits cognitivos podem alcançar um desenvolvimento moral superior ao de pessoas extremamente inteligentes.

Outro problema dos manuais tradicionais de educação moral, de acordo com Vygotsky (2001), estaria no excessivo foco em ensinar o que a criança não deve fazer. A descrição de maus comportamentos, mesmo que tenha como objetivo evitá-los, na perspectiva do autor, obriga-

ria a criança a realizá-los, ao menos no nível cognitivo. Por essa razão, a verbalização do que não se deve fazer, além de não funcionar, aumentaria as probabilidades de sua ocorrência. Esse tipo de prática esvaziaria a ação moral, reduzindo-a ao mero esforço de evitar consequências sociais desagradáveis. A nova pedagogia, ao contrário, deveria inspirar bons comportamentos.

Como pudemos perceber, as instituições pedagógicas, na perspectiva de Vygotsky, são instrumentos fundamentais de transformação social e teriam, portanto, uma grande responsabilidade sobre o desenvolvimento moral de seus membros. Neste sentido, o desvio moral deve ser compreendido como produto da organização social, e não como mera falta individual; as falhas morais dos alunos seriam o reflexo de uma falha do próprio sistema educacional e decorrentes de uma provável situação de abandono.

Por uma questão de coerência, Vigotski (2001) se opôs radicalmente às práticas educativas tradicionais que defendem a reclusão como resposta às atitudes antissociais. As ações antissociais devem ser consideradas como “ações não sociais”, no sentido estrito do termo. A educação moral, desse modo, nada mais seria do que uma educação social. A reclusão, enquanto estratégia socio-educativa, apenas acentuaria a marginalização daqueles que não se comportam de acordo com as expectativas sociais. A facilitação do processo de socialização, por sua vez, seria o único meio de educação realmente comprometido com a integração do indivíduo ao corpo social. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 310), as crianças antissociais “não exigem nenhuma pedagogia especial, quaisquer medidas de proteção, correção e punição, mas tão somente uma redobrada atenção social e uma interferência educativa quadruplicada do meio”.

O autor russo chega até mesmo a vislumbrar um aspecto revolucionário das atitudes antissociais, principalmente dentro contexto capitalista. Em um ambiente educacional hipócrita, as atitudes antissociais podem sinalizar uma tentativa, ainda que não muito bem-sucedida, de superação dos valores decadentes da moral burguesa. Por outro lado, a boa adaptação da criança comportada, tão valorizada pela ética burguesa, é concebida por Vigotski (2001) mais como um sinal de falta de talento e capacidade crítica do que, propriamente, de competência moral. As crianças que se comportam mal, ao contrário, sinalizariam para a sociedade que algo não vai bem, que a sociedade falhou em oferecer condições de integração adequadas.

Em um esforço de síntese, Delari Junior (2013, p. 50) descreveu três princípios éticos que norteiam e perpassam todo o humanismo crítico de Vygotsky: superação, cooperação e emancipação. O princípio da superação refere-se a uma orientação, presente na obra de Vygotsky, ao “supremo” no homem, referente à adoção de uma abordagem prospectiva, atenta às capacidades humanas e sociais que ainda podem ser desenvolvidas. O princípio da cooperação, por seu turno, se opõe à lógica individualista hegemônica, que faz da competição um de seus mais importantes valores. A cooperação aparece na obra de Vygotsky como condição de superação das contradições históricas e culturais da sociedade.

O princípio da cooperação tem uma importância ao mesmo tempo epistemológica e moral, já que, para Vygotsky, tanto a moralidade quanto a consciência têm uma gênese social. O individualismo não é criticado apenas por seu aspecto “egoísta”, mas pelo fato de ser uma ficção epistemológica, na medida em que a gênese daquilo que chamamos de indivíduo é social. O terceiro princípio ético da obra de Vygotsky, descrito por Delari Junior (2013, p. 50), o da emancipação, estaria ligado ao valor ético da “conquista e manutenção da liberdade”. Mas não no sentido liberal do termo, segundo o qual a palavra liberdade ganha uma conotação individualista, tornando-se quase uma propriedade individual. Na concepção de Vygotsky, a liberdade deve ser tomada como um processo contínuo de busca, um valor que não está nunca plenamente garantido.

Embora não seja o objetivo deste trabalho aprofundar as diferenças entre o contexto histórico no qual Vygotsky produziu sua obra e o contexto atual, é necessário assinalar a existência de oposições bastante óbvias entre os princípios éticos da teoria de Vygotsky e os princípios hegemônicos do capitalismo contemporâneo no qual estamos inseridos. A sociedade burguesa, que Vygotsky pensava ter superado com a Revolução Socialista de 1917, se fortaleceu e radicalizou ainda mais os seus princípios, até mesmo em seu próprio país, a Rússia. As obras de Vygotsky, aliás, foram proibidas por Stalin em pleno regime comunista (CUNHA et al., 2010). Hoje podemos dizer que o comunismo, da forma concreta como se deu na Rússia, não conseguiu colocar em prática os princípios de Marx e Vygotsky. Diante deste quadro, vale a pena refletir sobre uma questão levantada por Delari Junior (2013): até que ponto é possível aplicar os princípios teóricos e éticos de Vygotsky ao contexto atual da maioria dos países capitalistas do mundo?

Considerando a relevância dessa questão, este estudo teve como objetivo realizar um levantamento acerca de artigos que retomaram o modelo histórico-cultural inaugurado por Vygotsky para compreender e explicar a moralidade. Entendemos que essa análise pode contribuir para a ampliação da compreensão sobre o desenvolvimento moral para além das abordagens dominantes neste campo de estudos, e auxiliar a prática de profissionais que atuam nos campos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Escolar Educacional.

### Método e Procedimento

Os artigos analisados foram selecionados a partir do portal Periódicos Capes, e a pesquisa foi realizada durante a primeira semana do mês de dezembro de 2015. Os descritores utilizados foram: *Vygotsky e moral*, *Vygotsky e moral*, *Vigotski e moral*, e *Vygotsky e morality*, utilizando em todos os pareamentos o operador booleano AND. Os critérios de inclusão foram: ser um artigo revisado por pares e abordar diretamente a temática da moralidade a partir da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Não foi delimitado um período de tempo para a seleção das publicações, uma vez que se pretendia conhecer de que

forma os estudos publicados resgatavam, ao longo das últimas décadas, os argumentos de Vygotsky acerca do desenvolvimento moral.

O primeiro levantamento resultou na identificação de 86 estudos. Deste total, 72 foram artigos revisados por pares, e 14 foram removidos por serem repetidos. O conteúdo dos resumos foi avaliado para se verificar a adequação dos artigos aos critérios de inclusão acima citados. Em seguimento a estes procedimentos, foram selecionados 17 artigos indexados nas seguintes bases: EBSCOhost (n = 5), Science Direct (n = 4), Directory of Open Access Journals (n = 4), Springer (n = 1), Sage (n = 2) e Taylor & Francis Online (n = 1). Uma atualização dessa revisão da literatura, realizada em outubro de 2020, permitiu a identificação de cinco artigos que atendem aos critérios de inclusão deste estudo, indexados nas bases de dados: Directory of Open Access Journals (n = 1), Springer (n = 1), EBSCOhost (n = 1), Scopus (n = 1) e Taylor & Francis Online (n = 1).

Para facilitar a organização e apresentação dos estudos, foram elaborados três eixos gerais de análise: perspectivas teóricas adotadas nos estudos; as metodologias utilizadas; e os temas e conceitos abordados nos estudos, com foco na articulação da teoria histórico-cultural de Vygotsky com o desenvolvimento moral. Menciona-se que o objetivo deste estudo é identificar e discutir os artigos que articulam a teoria histórico-cultural com a questão da moralidade, e não discutir as contraposições e pontos de vista dos artigos analisados.

### Resultados

Os estudos encontrados foram realizados entre 1993 e 2020, estando os artigos distribuídos de forma relativamente homogênea ao longo deste período, com uma média aproximada de um artigo por ano. Foi possível notar um modesto aumento da produção entre 1999 e 2002, período em que foram publicados dois artigos por ano. O mesmo ocorreu nos anos de 2016 e 2019. A maior concentração de publicações foi no ano de 2012, com três artigos publicados.

#### *Perspectivas teóricas*

Em relação às abordagens teóricas que embasaram os estudos revisados e às articulações estabelecidas com a teoria vygotskyana, foi observado que treze estudos se pautaram primordialmente nos pressupostos teóricos de Vygotsky e dos autores que seguiram na esteira desse modelo ou foram influenciados por ele para estudar o desenvolvimento moral (BARBOSA; SOUZA, 2015; BARRIOS; BARBATO; BRANCO, 2012; BOZHOVICH, 2004; CRAWFORD, 2001; EHRICH; O'DONOVAN, 2019; LEWIS, 2018; MILTENBURG; SINGER, 2000; MITRANY et al., 2003; MOLINA, 2012; TAPPAN, 1997, 1998; TURNER; BERKOWITZ, 2005; VADEBONCOEUR; VELLOSO, 2016).

Partindo do reconhecimento de que há uma lacuna em relação ao desenvolvimento moral na perspectiva sócio-histórica, Tappan (1997, 1998) e Ehrich e O'Donovan (2019) retomaram conceitos importantes de Vygotsky,

mais comumente empregados para discutir o desenvolvimento cognitivo, e adaptaram ao contexto específico do desenvolvimento moral. Os autores adotaram os princípios gerais da perspectiva vygotskyana para situar a questão do desenvolvimento da moralidade, a exemplo da importância da internalização da linguagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O artigo de Lewis (2018) dialoga com Tappan (1997, 1998): ele reconhece a importância dos trabalhos de Tappan para a superação da lacuna teórica que a perspectiva sócio-histórica tem em relação ao desenvolvimento moral, e aponta limitações presentes nesses trabalhos, em especial em relação à excessiva ênfase dada a linguagem para explicar o desenvolvimento moral. De acordo com Lewis (2018), a competência em relação à linguagem não necessariamente torna uma pessoa moral, dado que, embora possa ser necessária para o desenvolvimento moral, a linguagem não é suficiente para explicá-lo em todos os seus aspectos.

No levantamento, nove artigos não utilizaram a teoria histórico-cultural de forma isolada. Dentre eles, destacamos três estudos que procuraram integrar as ideias de Vygotsky a conceitos de outro importante autor russo, Mikhail Bakhtin (BUZZELLI, 1993; HASTE; ABRAHAMS, 2008; PRATT et al., 1999). De acordo com Tappan (2006), essa teoria híbrida, que vem sendo chamada de sociocultural/dialógica, tem ampliado a compreensão do caráter mediado da moralidade e radicalizado a ênfase na gênese social das funções psíquicas superiores. Como exemplo, podemos citar a aplicação que os autores têm feito da noção bakhtiniana de diálogo à compreensão vygotskiana do processo de internalização da linguagem. Se Vygotsky já apontava a importância do processo de internalização da fala no desenvolvimento da linguagem, os autores da perspectiva sociocultural/dialógica vão além e propõem que o processo de internalização se dá em relação ao diálogo como um todo. A introdução da noção de diálogo ao quadro da teoria histórico-cultural, portanto, reforçaria ainda mais o aspecto social da teoria vygotskiana (BUZZELLI, 1993).

Ainda dentro dos trabalhos que procuraram articular a perspectiva histórico-cultural com outras teorias, foram encontrados dois estudos que buscaram fazer uso das teorias de Vygotsky e Piaget, em conjunto, como aporte teórico para o estudo do desenvolvimento moral (DAVIS; BERGEN, 2014; PRATT et al., 1999). Davis e Bergen (2014), além de utilizar Piaget e Vygotsky, incluem em seu artigo ideias de Erik Erikson (sobre o brincar) e Lawrence Kohlberg (sobre os estágios do desenvolvimento moral). Entretanto, a articulação entre os conceitos foi realizada mais no nível empírico do que teórico. As teorias de Piaget, Vygotsky, Erikson e Kohlberg são utilizadas apenas como fonte de inspiração para a construção de instrumentos de pesquisa. Dois estudos utilizaram a teoria histórico-cultural para analisar os resultados de práticas pedagógicas inspiradas nas ideias de Kohlberg do programa Malasiano de Educação Moral (BALAKRISHNAN; CLAIBORNE, 2012; BALAKRISHNAN; NARVAEZ, 2016). Ambos os estudos

propuseram a ampliação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) criado por Vygotsky e defenderam a utilização da noção de Zona Colaborativa de Desenvolvimento (ZCD).

Destaca-se ainda a pesquisa de Lewis (2019), que utiliza as teorias da aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky para fundamentar o programa de educação moral do filósofo chinês Xunzi, que defendia o estudo e a prática de rituais como método de educação moral. Para Lewis, a teoria de Vygotsky fornece elementos importantes para compreender melhor e avaliar a consistência e efetividade do programa moral de Xunzi, na medida em que permite pensar a prática ritual como uma oportunidade de promover, dentro de um contexto social, a internalização de símbolos e ferramentas culturais, e ainda uma importante ferramenta de educação moral, na medida em que tem o potencial de promover o desenvolvimento do que Vygotsky chamou de funções psíquicas superiores, sem as quais a moralidade seria impossível.

Por fim, destaca-se o trabalho de Glassman e Zan (1995), que procurou reinterpretar a Teoria dos Domínios de Turiel, a partir do paradigma histórico-cultural de Vygotsky. Nesse artigo, os autores criticaram a teoria de Turiel por ela não ter como base uma perspectiva desenvolvimentista, pela negligência em relação aos aspectos socioculturais e por não reconhecer as diferenças individuais e suas implicações para o desenvolvimento dos domínios. Ainda assim, os autores defendem que a Teoria dos Domínios se enquadra na perspectiva do desenvolvimento sociocultural, e pode ampliar a compreensão sobre os diferentes tipos de raciocínio moral.

Menciona-se, ainda, que os artigos revisados utilizaram nomenclaturas diferentes para se referir à teoria vygotskiana: teoria histórico-cultural, teoria sociocultural, teoria sócio-cultural-dialógica, teoria socioconstrutivista e teoria sociocultural, o que pode estar relacionado ao tipo de leitura que os autores realizaram da obra de Vygotsky, bem como ao fato de utilizarem como suporte principal sua teoria isoladamente ou associada a outros teóricos.

### **Metodologias utilizadas**

Com relação às metodologias utilizadas nos estudos revisados, foi verificado que 16 dos 22 artigos analisados são teóricos (BARRIOS; BARBATO; BRANCO, 2012; BOZHOVICH, 2004; BUZZELLI, 1993; CRAWFORD, 2001; EHRICH; O'DONOVAN, 2019; GLASMAN; ZAN, 1995; HASTE; ABRAHAMS, 2008; LEWIS, 2018, 2019; MILTENBURG; SINGER, 2000; MITRANY et al., 2003; MOLINA, 2012; REIMAN, 1999; TAPPAN, 1997, 1998; TURNER; BERKOWITZ, 2005). A prevalência de artigos teóricos faz sentido se considerarmos que o desenvolvimento moral, como podemos observar nesta revisão, ainda é um tema pouco explorado pelos autores da perspectiva histórico-cultural, o que pode ter contribuído para que os autores procurassem estabelecer bases teóricas mais firmes sobre o desenvolvimento moral, antes de desdobrar suas possíveis aplicações empíricas.

Já em relação aos estudos empíricos revisados (BALAKRISHNAN; CLAIBORNE, 2012; BALAKRISHNAN; NARVAEZ, 2016; BARBOSA; SOUZA, 2015; DAVIS; BERGEN, 2014; PRATT et al., 1999; VADEBONCOEUR; VELLOSO, 2016), foram utilizadas diferentes metodologias. Dentre elas, temos o estudo longitudinal de Pratt et al. (1999), que buscou avaliar o clima das interações entre pais e filhos e, após dois anos, verificar seu poder preditivo no raciocínio moral dos filhos adolescentes. O clima familiar para a educação moral foi avaliado nesse estudo por meio de três instrumentos: dois pautados na perspectiva cognitiva piagetiana (estilos de socialização e diálogo transicional) e um pautado na perspectiva histórico-cultural vygotskiana (narrativa parental de socialização). Este último instrumento avaliou, pela narrativa dos pais, a existência de uma relação entre pais e filhos em que as vozes de ambos seriam articuladas e respeitadas.

Balakrishnan e Claiborne (2012) utilizaram o método de estudo de caso para investigar práticas educativas no contexto de reforma de salas de educação moral multiculturais da Malásia. Os pesquisadores utilizaram dilemas morais de Kohlberg, com o objetivo de fomentar processos colaborativos e facilitar o desenvolvimento moral dos estudantes. O estudo de Balakrishnan e Narvaez (2016), também ligado ao Programa Malasiano de Educação Moral, investigou e classificou os principais dilemas morais vividos por alunos de uma escola secundária. Ao contrário do estudo anterior, que utilizou dilemas hipotéticos para provocar uma discussão, esse trabalho utilizou dilemas morais reais, criados pelos próprios alunos, para, em um segundo momento, discuti-los. Os autores ressaltam que os dilemas morais reais têm vantagens em relação aos hipotéticos, tais como favorecer um maior engajamento dos alunos e, conseqüentemente, uma maior mobilização das emoções dos participantes, além de refletir a diversidade cultural das salas multiculturais.

Davis e Bergen (2014), por sua vez, utilizaram o que chamaram de método longitudinal retrospectivo. Os autores realizaram entrevistas com 197 estudantes de uma universidade do centro-oeste americano, com o objetivo de investigar as relações entre diversos tipos de brincadeiras e o processo de desenvolvimento moral. Os autores procuraram operacionalizar o conceito de brincadeira, tal como é descrito por psicólogos importantes, como Vygotsky, Piaget e Erikson. Em seguida, buscaram relacionar o tipo de brincadeira (jogos de regras, faz de conta, brincadeiras de prática e brincadeiras de construção) com diversos aspectos do desenvolvimento moral (afetivo, cognitivo e comportamental). Foram avaliadas, ainda, as relações entre os tipos de brincadeira e os níveis morais descritos por Kohlberg.

No estudo de Barbosa e Souza (2015) foi realizada uma pesquisa-intervenção em uma escola pública do interior de São Paulo, com o objetivo de analisar os sentidos do respeito para alunos do 6º ano do ensino fundamental. Três turmas participaram desse estudo, totalizando 90 adolescentes. Foram realizados 14 encontros com cada turma, quando as autoras utilizaram a contação e a produção, oral e escrita, de histórias para acessar os sentidos do

respeito. As temáticas das histórias foram escolhidas juntamente com o grupo, a partir da sugestão dos participantes. A metodologia utilizada se mostrou em consonância com o aporte teórico-metodológico histórico-cultural adotado no estudo, sendo resgatados os conceitos de imaginação e de pensamento abstrato de Vygotsky.

Por fim, o artigo de Vadeboncoeur e Vellos (2016) traz um estudo qualitativo sobre o papel da imaginação moral na relação professor-aluno. Partindo de uma revisão de literatura sobre essa relação, os autores empreenderam uma análise qualitativa de observações diretas das interações em sala de aula, de conversas informais e de uma série de entrevistas gravadas com professores e alunos de escolas alternativas no Canadá e Austrália.

### Temas e conceitos abordados

Os artigos selecionados foram examinados, também, de acordo com os temas e conceitos utilizados para estudar a moral. Grande parte dos estudos teóricos dedicou-se a uma análise mais aprofundada das bases epistemológicas da teoria histórico-cultural e sua adequação para o estudo da moral, concebida como construção histórica e cultural (BUZZELLI, 1993; CRAWFORD, 2001; EHRICH; O'DONOVAN, 2019; LEWIS, 2018, 2019; MITRANY et al., 2003; MOLINA, 2012; TAPPAN, 1997, 1998).

Conceitos importantes formulados por Vygotsky foram aplicados ao estudo do desenvolvimento moral. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por exemplo, enfatiza o papel da mediação no processo de aprendizagem e internalização da moral, na medida em que se refere à distância entre o que o aluno já é capaz de fazer por conta própria e aquilo que consegue fazer apenas com o suporte de alguém mais experiente. É importante lembrar que Vygotsky propôs uma pedagogia capaz de lançar um olhar prospectivo para aquilo que o estudante ainda pode aprender com a colaboração do outro, pela mediação (BALAKRISHNAN; CLAIBORNE, 2012; BALAKRISHNAN; NARVAEZ, 2016; LEWIS, 2018; TAPPAN, 1998).

O conceito de internalização foi bastante utilizado para descrever o processo de construção da moralidade. O processo de internalização das regras morais presentes no ambiente social é fundamental para que a criança passe de uma etapa em que seu comportamento é regulado por terceiros para outra, na qual ela se torna capaz de comportamentos morais autorregulados. A moral internalizada, constituindo-se como uma função psíquica superior, atuaria como mediadora dos comportamentos e ações da criança sobre o mundo (BUZZELLI, 1993; CRAWFORD, 2001; EHRICH; O'DONOVAN, 2019; LEWIS, 2018, 2019; TAPPAN, 1997, 1998).

No artigo de Turner e Berkowitz (2005), a contribuição da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento foi tratada de forma mais pontual, abordando o papel de temáticas bem específicas, como o conceito de *scaffolding*, que está intimamente relacionado com o conceito de ZDP. A noção de *scaffolding* se refere especificamente ao papel de suporte ou apoio que outro sujeito, mais capaz, desempenha no processo de resolução de conflitos.

A aprendizagem moral seria, portanto, um processo social mediado por ferramentas sociais, cuja atuação é temporária e têm como objetivo apenas auxiliar o processo de internalização daquele que aprende. Uma vez que a aprendizagem tenha se dado, o suporte poderá ser retirado ou ressignificado.

Ainda que a maioria dos artigos tenha se debruçado sobre temas de natureza teórica, pôde-se perceber em parte deles uma preocupação mais prática com as possibilidades concretas de aplicação da teoria histórico-cultural no contexto da educação moral (BALAKRISHNAN; CLAIBORNE, 2012; BALAKRISHNAN; NARVAEZ, 2016; BARBOSA; SOUZA, 2015; CRAWFORD, 2001; LEWIS, 2018, 2019; MILTENBURG; SINGER, 2000; MITRANY et al, 2003; MOLINA, 2012; VADEBONCOEUR; VELLOSO, 2016). Molina (2012) e Mitrany et al. (2003) buscaram explicitar os princípios e ferramentas que a teoria histórico-cultural oferece para a prática da educação moral. Os autores ressaltam que, dentro da perspectiva de Vygotsky, não podemos pensar em guiar ou formar valores por meio da mera instrução verbal. A educação moral deve ser concebida como um processo de construção dialético e bidirecional no qual aquele que aprende possui papel ativo e, nesse sentido, autodetermina seu próprio desenvolvimento. A educação moral, portanto, teria como objetivo a própria ação moral, e não apenas o seu raciocínio.

Miltenburg e Singer (2000) defendem a aplicação da noção de ZDP ao contexto da psicologia clínica. As autoras sustentam que o suporte oferecido pelo terapeuta às vítimas de abuso infantil é fundamental para que estas desenvolvam funções mentais superiores e ferramentas psicológicas que as auxiliem a lidar com as experiências vividas. Este processo favoreceria a autonomia dos pacientes, auxiliaria as vítimas a dirigir e controlar seu próprio funcionamento e facilitaria a superação do trauma sofrido.

Apesar de o estudo de Barbosa e Souza (2015) não ter como objetivo direto a educação moral, os resultados encontrados pelas autoras contribuem diretamente para a discussão dessa questão. A análise da produção de histórias permitiu verificar que o sentido do respeito dos alunos pautava-se no medo e na força física como forma de impor respeito, e que o diálogo não aparecia nas histórias como forma de resolução de conflitos. As autoras discutem que esses sentidos são construídos socialmente, em todos os espaços de interação da criança, inclusive na escola. Na resolução de conflitos, a escola tem atuado de forma a valorizar a punição, e com pouco incentivo ao diálogo e à reflexão. Nesse sentido, as autoras defendem que a psicologia escolar pode contribuir, estimulando a reflexão sobre as relações e a discussão dos valores em conjunto com os alunos, tornando-os sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

Ainda no campo da pedagogia moral, Vadeboncoeur e Vellos (2016) destacaram a necessidade, em especial em instituições de ensino alternativo, da construção de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno, de sentido duplo, baseada na aceitação mútua e na construção conjunta do conhecimento.

A temática do brincar e suas relações com o desenvolvimento moral foi abordada por Bozhovich (2004) e Davis e Bergen (2014). Em ambos os artigos, o brincar é apontado como elemento essencial no processo de desenvolvimento moral. Para Bozhovich (2004), por meio da brincadeira os padrões socialmente aceitos são representados, interpretados e internalizados pela criança, tornando-se próprios dela. A criança teria um papel ativo nesse processo, na medida em que ele é mediado por suas motivações particulares. O estudo empírico de Davis e Bergen (2014), por outro lado, procurou relacionar os tipos de brincadeira (jogo com regras, faz de conta, brincadeiras de prática e brincadeiras de construção) a determinados aspectos do desenvolvimento moral (empatia, raciocínio e comportamento). Os autores utilizaram, ainda, os níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg, procurando associá-lo às diversas formas de brincar.

### Discussão

Após analisar os artigos selecionados, pode-se afirmar que a presença da teoria histórico-cultural no campo da psicologia moral é ainda escassa, principalmente em relação aos estudos empíricos. A maioria dos trabalhos é teórica e tem procurado estabelecer uma concepção de desenvolvimento moral fundamentada na obra de Vygotsky. O fato de o autor não ter tratado explicitamente da questão moral na maioria de seus textos talvez explique a necessidade de maior fundamentação teórica sobre o tema antes de se partir para os estudos empíricos. Este fator também pode ter influenciado os autores que procuraram articular as ideias de Vygotsky com a de outros autores de maior impacto no campo da psicologia moral, como Piaget, Kohlberg, Turiel, Erikson, entre outros.

As análises dos artigos permitem afirmar que, em parte deles, a articulação entre as ideias de Vygotsky e de autores de diferentes abordagens necessita de aprofundamento em suas elaborações. Nesses artigos, o diálogo entre Vygotsky e seu contemporâneo Mikhail Bakhtin foi realizado de maneira bastante profícua, possivelmente pelo fato de ambos os autores estarem inseridos em uma mesma cultura e terem vivido um momento histórico tão importante quanto a Revolução Socialista de 1917.

De modo geral, todos os artigos analisados defendem a plausibilidade da teoria histórico-cultural para o estudo da moral. Do mesmo modo, todos eles partem do reconhecimento da constituição cultural dos valores, tal como defendida por Vygotsky. As concepções e os princípios vygotkianos foram abordados com diferentes níveis de profundidade, e esta visão foi mais completa e aprofundada especialmente nos estudos teóricos. Entretanto, algumas noções gerais se mostraram presentes em todos eles, quais sejam: a apropriação da visão da moral e dos valores como uma construção histórica e cultural; a ênfase no processo de desenvolvimento; o caráter bidirecional e recíproco das interações sociais; a ênfase no papel interativo do sujeito e na importância da cooperação e do suporte social para alavancar o desenvolvimento.

O foco na interação social permitiu ao modelo histórico-cultural ressaltar, simultaneamente, a importância do outro na gênese da moralidade e do próprio sujeito no seu processo de desenvolvimento moral, de forma dialética. O reconhecimento da necessidade da ajuda de outros para o desenvolvimento pessoal, e também para o processo criativo, fundamenta uma concepção de sujeito em permanente processo de desenvolvimento, sempre reconstruindo e ressignificando os mais diversos aspectos de seu mundo.

Em relação aos estudos que abordaram mais diretamente a construção de práticas educativas, destaca-se a fecundidade do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para compreender o processo de educação moral. A interação social é apontada como elemento fundamental na construção, transformação e ressignificação do conhecimento, respeitando a concepção vygotkiana de que os defeitos morais não são inatos, mas sim um reflexo dos defeitos na educação.

Outros estudos demonstraram maior fidelidade aos princípios éticos vygotkianos (MILTENBURG; SINGER, 2000; MITRANY et al., 2003; MOLINA, 2012) e enfatizaram a importância da manutenção e da promoção da autonomia na educação moral. O educador teria o papel de auxiliar o indivíduo a desenvolver suas funções superiores e suas habilidades, facilitando o desenvolvimento da autonomia e de processos de conscientização, que permitem aos sujeitos exercer um papel verdadeiramente transformador, caminhando para a liberdade. Essa ideia ganha apoio nos argumentos de Delari Junior (2013), para quem é necessária a cooperação entre os sujeitos, visando a que cada indivíduo possa promover a própria superação.

Nesse sentido, o estudo de Molina (2012) destacou-se como aquele que mais utilizou os princípios e conceitos vygotkianos, ao buscar estabelecer ferramentas e métodos para a educação moral. Além de todos os aspectos já tratados, esse autor também apreendeu a concepção de que o desenvolvimento moral deve ocorrer de forma consciente e honesta. A educação moral, nesse sentido, deve estar vinculada a exemplos práticos da vida diária, ou seja, deve se basear na vida real, ao mesmo tempo em que deve objetivar a ação concreta. Os autores apontam, ainda, para a importância do exemplo moral do educador, pois a formação de valores depende da prática demonstrada por aquele que educa, uma vez que estamos tratando de uma moral concreta, honesta e real.

Por fim, destaca-se o fato de que os estudos brasileiros sobre esta temática são pouco representativos, de modo que, entre os 22 artigos analisados, apenas um era uma publicação nacional (BARBOSA; SOUZA, 2015). Assim, faz-se importante uma maior apropriação das contribuições vygotkianas para o estudo do desenvolvimento moral e o aprofundamento do tema no contexto nacional.

### Considerações finais

Ao contrário da obra de Vygotsky, os artigos selecionados foram escritos no contexto capitalista. Seguindo uma perspectiva vygotkiana, poderíamos dizer que é importante aprender com o passado e construir uma

consciência histórica, mas que também é imprescindível estar atento para a singularidade de nosso próprio tempo histórico. A psicologia histórico-cultural elaborada por ele e seus continuadores ainda é um importante instrumento de compreensão e transformação da realidade; e, apesar de ter surgido no contexto da revolução socialista russa, não se esgota nele. Como demonstram os autores dos artigos que revisamos, o trabalho de Vygotsky conserva a sua atualidade, não enquanto solução pronta e acabada dos problemas sociais de nosso tempo, mas como ferramenta crítica de compreensão do passado e reflexão sobre o futuro.

A educação moral deve partir da prática e, também, dirigir-se para a prática, em um processo dialético. É necessário superar as concepções morais que se reduzem a uma definição prévia sobre o que é correto e o que é errado. Uma das tarefas mais importantes da sociedade é planejar uma educação que promova o comprometimento com a ação moral, de maneira que os valores morais sejam vivenciados e experimentados, e que todos participem de sua construção. A psicologia histórico-cultural é uma importante e poderosa aliada nesta tarefa de construção de uma moral real. Nessa direção, cabe aos profissionais da psicologia que estudam e intervêm em espaços sociais, como escolas e demais contextos de desenvolvimento humano, se apropriarem dessa ferramenta.

Através do presente estudo procuramos demonstrar a relevância dessa perspectiva ética, teórica e metodológica para psicólogos e profissionais da educação, no sentido de compreender a moral como um processo que se constitui historicamente e nas relações sociais e culturais mediadas. No entanto, as possibilidades de pesquisa não foram esgotadas, e é relevante que estudos futuros aprofundem essa revisão. Isso pode ser feito por meio da ampliação da pesquisa com outras bases de dados, bancos de teses e dissertações, livros publicados, e, ainda, por meio da utilização de outras designações na pesquisa, usando termos como teoria sócio-histórica, teoria sociocultural ou, ainda, sociointeracionista.

Entende-se que o uso da teoria de Vygotsky no campo do desenvolvimento moral ainda é recente; e, sendo assim, ainda há um longo caminho a ser percorrido no aprofundamento dessa relação.

#### Informações sobre os autores:

Bruno Rolim Baggio

 <https://orcid.org/0000-0002-1133-3236>

 <http://lattes.cnpq.br/6083495936848270>

Doutor em Psicologia Social do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019), na área da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e mestrado em Psicologia Clínica pela mesma instituição (2011), com ênfase em Psicanálise. Atua como psicólogo escolar na Prefeitura Municipal de João Pessoa e desenvolve pesquisas nas áreas de Desenvolvimento Moral, Psicanálise e Psicologia Cognitiva. Tem experiência na área de Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Clínica, Docência e Acompanhamento Terapêutico.

Thalita Lays Fernandes de Alencar

 <https://orcid.org/0000-0003-3898-6242>

 <http://lattes.cnpq.br/0528574787553376>

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, com período sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. Mestre em Psicologia Social (2017) e bacharel em Psicologia (2014) pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-moral (NPDSM). Desenvolve pesquisas nas áreas de desenvolvimento moral, perdão, cognições sociais e educação moral.

Fabiola de Sousa Braz Aquino

 <https://orcid.org/0000-0002-8854-8577>

 <http://lattes.cnpq.br/8059477511210341>

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1997). Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI). Membro do GT de Psicologia Escolar Educacional da ANPEPP. Supervisora de Estágio em Psicologia Escolar. Coordenadora do Curso de Extensão 'Formação Continuada de Psicólogas Escolares a partir de suas atuações em contextos públicos de educação'. Pesquisa temas como: interação social, desenvolvimento sociocomunicativo e da linguagem nos anos iniciais; transições de desenvolvimento; contextos de desenvolvimento e educação, com foco nos anos iniciais; formação e atuação do psicólogo escolar.

#### Contribuição dos autores:

Os autores colaboraram ao longo do processo, desde a elaboração até a revisão final do manuscrito. Os autores aprovaram o manuscrito final para publicação.

#### Como citar este artigo:

##### ABNT

BAGGIO, Bruno Rolim; ALENCAR, Thalita Lays Fernandes de; AQUINO, Fabiola de Souza Braz. A moral na perspectiva histórico-cultural: uma revisão da literatura. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 33, n. 1, p. 12-20, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i1/5736>

##### APA

Baggio, B. R., Alencar, T. L. F., & Aquino, F. S. B. (2021, Janeiro/Abril). A moral na perspectiva histórico-cultural: uma revisão da literatura. *Fractal: Revista de Psicologia*, 33(1), 12-20. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i1/5736>

#### Copyright:

Copyright © 2021 Baggio, B. R., Alencar, T. L. F., & Aquino, F. S. B. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2021 Baggio, B. R., Alencar, T. L. F., & Aquino, F. S. B. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.



## Referências

- BALAKRISHNAN, Vishalache; CLAIBORNE, Lise Bird. Vygotsky from ZPD to ZCD in moral education: reshaping Western theory and practices in local context. *Journal of Moral Education*, v. 41, n. 2, p. 225-243, 2012. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.678056>
- BALAKRISHNAN, Vishalache; NARVAEZ, Darcia. A reconceptualisation of Vygotsky's ZPD into ZCD in teaching moral education in secondary schools using real-life dilemmas. *Cogent Education*, v. 3, n. 1, 2016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1142925>
- BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 255-270, 2015. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i1/5736>
- BARRIOS, Alia; BARBATO, Silviane; BRANCO, Angela. El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, v. 30, n. 2, p. 249-279, 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2018.
- BOZHOVICH, Lidia Il'ichna. Developmental phases of personality formation in childhood (II). *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 42, n. 4, p. 55-70, 2004. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059223>
- BUZZELLI, Cary A. Morality in context: a sociocultural approach to enhancing young children's moral development. *Child and Youth Care Forum*, n. 22, p. 375-386, 1993. <https://doi.org/10.1007/BF00760946>
- CRAWFORD, Paul Duncan. Educating for moral ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, v. 30, n. 2, p. 113-129, 2001. <https://doi.org/10.1080/03057240120061379>
- CUNHA, Niágara Vieira S. et al. A Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da psicologia histórico-cultural. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, v. 2, n. esp., p. 12-31, 2010. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_1\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_1_especial.pdf). Acesso em: 30 out. 2018.
- DAVIS, Darrel R.; BERGEN, Doris. Relationships among play behaviors reported by college students and their responses to moral issues: a pilot study. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 28, n. 4, p. 484-498, 2014. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944721>
- DELARI JUNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 45-63, 2013. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>
- EHRICH, John; O'DONOVAN, Richard. Morality, language use, and ontogenesis: Vygotsky and shotter revisited. *Linguistics Journal*, v. 13, n. 1, p. 197-207, 2019.
- GLASSMAN, Michael; ZAN, Betty. Moral activity and domain theory: an alternative interpretation of research with young children. *Developmental Review*, v. 15, n. 4, p. 434-457, 1995. <https://doi.org/10.1006/drev.1995.1018>
- HASTE, Helen; ABRAHAMS, Salie. Morality, culture and the dialogic self: taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, v. 37, n. 3, p. 377-394, 2008. <https://doi.org/10.1080/03057240802227502>
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470
- LEWIS, Colin J. Ritual education and moral development: a comparison of Xunzi and Vygotsky. *Dao: A Journal of Comparative Philosophy*, v. 17, n. 1, p. 81-98, 2018. <https://doi.org/10.1007/s11712-017-9589-z>
- LEWIS, Colin J. Vygotsky and moral education: a response to and expansion of Tappan. *Educational Philosophy and Theory*, v. 51, n. 1, p. 41-50, 2019. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1427576>
- MILTENBURG, Ruth; SINGER, Elly. A concept becomes a passion moral commitments and the affective development of the survivors of child abuse. *Theory & Psychology*, v. 10, n. 4, p. 503-526, 2000. <https://doi.org/10.1177/0959354300104004>
- MITRANY, Victoria Ojalvo et al. Conceptualización general de los valores. *Pedagogía Universitaria*, Cuba, v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: <https://encurtador.com.br/xGV47>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- MOLINA, Odiel Estrada. El profesor ante la formación de valores: aspectos teóricos y prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, Universidad de Salamanca, v. 13, n. 3, p. 240-267, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652012.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- PRATT, Michael W. et al. Predicting adolescent moral reasoning from family climate: a longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, v. 19, n. 2, p. 148-175, 1999. <https://doi.org/10.1177/0272431699019002002>
- REIMAN, Alan J. The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and teacher education*, v. 15, n. 6, p. 597-612, 1999. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00016-5)
- TAPPAN, Mark B. Language, culture, and moral development: a vygotskian perspective. *Developmental Review*, v. 17, n. 1, p. 78-100, 1997. <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0422>
- TAPPAN, Mark B. Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, v. 27, n. 2, p. 141-160, 1998. <https://doi.org/10.1080/0305724980270202>
- TAPPAN, Mark B. Mediated moralities: sociocultural approaches to moral development. *Handbook of moral development*, New York, p. 351-374, 2006. <https://doi.org/10.4324/9781410615336>
- TURNER, Val D.; BERKOWITZ, Marvin W. Scaffolding morality: positioning a socio-cultural construct. *New Ideas in Psychology*, v. 23, n. 3, p. 174-184, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.04.002>
- VADEBONCOEUR, Jennifer A.; VELLOSO, Renira E. Re-creating social futures: the role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, Columbia, v. 7, n. 2, p. 307-323, 2016. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723>
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Artmed, 2001.