

# Contribuições da Teoria do Domínio Social para a Educação Moral:

regras, escolhas e conversas sobre domínio moral

Luciana Maria Caetano  
Betânia Alves Veiga Dell'agli

Como citar: CAETANO, Luciana Maria; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. Contribuições da Teoria do Domínio Social para a Educação Moral: regras, escolhas e conversas sobre domínio moral. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 119-140. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p119-140>



# **Contribuições da Teoria do Domínio Social para a Educação**

## **Moral: regras, escolhas e conversas sobre domínio moral**

*Luciana Maria CAETANO<sup>1</sup>*  
*Betânia Alves Veiga DELL'AGLI<sup>2</sup>*

### **Introdução**

O estudo do Juízo Moral na criança de Jean Piaget (1932/1994) inspirou pesquisadores contemporâneos que, partindo dos pressupostos piagetianos, desenvolveram novidades sobre tal área do conhecimento, entre esses estudos contemporâneos se encontra a perspectiva teórica proposta por Elliot Turiel (TURIEL, 1983), denominada Teoria do Domínio Social (a partir daqui apresentada como TDS). A abordagem teórica de Turiel (1989), considera que a moralidade envolve a construção de julgamentos sobre o que é certo e errado por meio das experiências e interações sociais das crianças, sendo, portanto, a moral um dos aspectos do conhecimento social e para a psicologia explicar o social (sistema econômico, político, religioso, moral ou convencional) necessita coordenar os diferentes domínios que compõem o conhecimento social, com a explicação do pensamento e da conduta.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Psicologia da Personalidade, da Aprendizagem e do Desenvolvimento (PSA) do Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: lmcaetano@usp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora das Faculdades Associadas de Ensino (FAE), São João da Boa Vista, São Paulo, Brasil. E-mail: betaniaveiga@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p119-140>

A grande crítica da TDS aos estudos piagetianos, e em consequência aos kohlberguianos, está no enfoque global integrador de estrutura, pois, tais abordagens supõem todos os aspectos do pensamento estão inter-relacionados, ou seja, os juízos morais estão integralmente relacionados com os tipos de pensamento utilizados nos domínios não sociais; todos os aspectos do pensamento seguem os princípios de estrutura e transformação; todo o desenvolvimento avança desde um estado de indiferenciação global a estados de maior diferenciação (TURIEL, 1989).

A base teórica da TDS, todavia, amparada em robusto e variado conjunto de dados empíricos (SMETANA, 2013) afirma que há estruturas parciais que abarcam territórios de conhecimentos delimitados, intitulados domínios (TURIEL, 1975). O modelo operativo da TDS é constituído por um enfoque de desenvolvimento estrutural como processo construtivo que parte das interações recíprocas indivíduo-meio (TURIEL, 1983), e considera que os juízos sociais do indivíduo não formam um sistema unificado (TURIEL, 1983; 1989).

Em resumo, os domínios do conhecimento social, não dependem de estruturas cognitivas não sociais e se constituem e se desenvolvem através das interações do indivíduo com o meio social, formando cada um dos domínios trajetórias específicas; na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações (TURIEL, 1983).

No caso do Domínio Moral, as ações se baseiam em conceitos relacionados com o bem estar das pessoas, os direitos, a justiça; tais ações não se percebem como relativas ao contexto social e, portanto, não são arbitrárias ou convencionalmente constituídas; as consequências intrínsecas das ações são independentes das regulações sociais ou das expectativas ou diretrizes das autoridades; o domínio moral está determinado por fatores inerentes às relações sociais e se opõe à formas

concretas de organização social (TURIEL, 1983; SMETANA, 2006; SMETANA, 2013; KILLEN; DAHL, 2018).

As ações do Domínio Convencional ou Societal reúnem preocupações com os sistemas sociais e suas ordens e ou regras, assim como agregam as preocupações de obediência à autoridade. Desse modo, a obrigatoriedade dessas ações diz respeito aos acordos e às condições que organizam determinado grupo social, sendo, portanto, arbitrárias e relativas à tal contexto. Trata-se de um conhecimento que definem as expectativas sociais, as punições e a construção da uniformidade da organização social.

Todas as questões relacionadas ao conhecimento de si mesmo e ao conhecimento das pessoas, são consideradas aspectos relativos ao Domínio Pessoal ou Psicológico, cujas consequências não atingem senão ao sujeito dessas ações, ou seja, não dizem respeito ao certo ou errado, mas às escolhas, preferências, bem como aos temas que dizem respeito ao controle do próprio corpo e da privacidade. Portanto, constituem-se área de prerrogativa pessoal (NUCCI, 2013).

A que se informar que, embora os domínios sejam definidos e conceituados a partir de um conjunto de critérios, os quais apresentaremos no próximo tópico desse capítulo, muitos são os eventos sociais, nos quais não é possível definir com clareza um único domínio, ou seja, existe a sobreposição dos domínios, como, por exemplo, quando alguém fura um fila, o que pode parecer a princípio uma transgressão de domínio convencional, mas que, com certeza implica em consequências de domínio moral, pois se está sendo injusto com as demais pessoas aguardando na referida fila.

Porém, aí está a grande contribuição da TDS, ou seja, a constatação de que, para cada nova situação temos sempre que pesar e coordenar os domínios para tomarmos decisões sobre qual a melhor forma

de agir. Isso posto, esse capítulo tem como objetivo apresentar um conjunto de possíveis contribuições oriundas da perspectiva teórica e empírica da TDS para a educação moral. Para atingir esse objetivo, dividimos o capítulo em três aspectos da educação moral: regras, escolhas e conversas sobre o domínio moral.

### **Regras**

No que se refere às regras, a TDS apresenta um conjunto de estudos explicando que a regra não pode ser compreendida, analisada e estudada, sem a devida inferência ao ambiente social a que se remete (TURIEL, 1983).

Westen e Turiel (1980) estudaram as relações entre regras e suas ações correspondentes e o contexto social das regras em crianças com faixa de idade variando de 5 a 11 anos. Para tanto, utilizaram-se de histórias hipotéticas vinculadas à despir-se no parque, bater em outra criança, deixar brinquedos no chão na sala de aula e recusa em dividir o lanche com outra criança. As crianças deveriam decidir se estas ações estavam certas ou erradas em uma escola que proibia tais ações e outra em que as ações eram permitidas. Os resultados encontrados identificaram uma clara distinção entre regras que causavam dano físico ao outro das regras em que esta dimensão não estava presente. Esta distinção possibilitou aos autores distinguir entre moralidade e convenção social.

Turiel (1983) também apresenta um conjunto de estudos de investigação a respeito de critérios do julgamento e justificativas do julgamento das crianças sobre atos e regras, através dos quais, os pesquisadores testam hipóteses sobre dimensões dos critérios usados no julgamento moral e nos julgamentos sobre convenções dos sujeitos de várias idades (estórias de transgressões foram apresentadas aos sujeitos

como “estímulo” e questões foram feitas a respeito de tais eventos), representando dimensões específicas de critérios, a saber:

- Contingência da regra à autoridade: investiga se a criança atribui a origem da regra à autoridade e a obrigatoriedade de cumprir o ato devido a legitimação dessa autoridade. É respondida pelas questões do instrumento: Quem fez essa regra? O que acontece se você não seguir essa regra? Por quê?
- Alterabilidade: investiga se criança acredita que pode ou não alterar a regra e por quê. É respondida pela questão do instrumento: Você poderia modificar essa regra? Por quê?
- Generabilidade: investiga se a criança considera a regra universal ou não. Avaliada pelas questões: Se você morasse em outra casa onde não existisse essa regra, você poderia fazer esse ato? Se você estudasse em outra escola onde não existisse essa regra, você poderia fazer esse ato?
- Severidade da regra e do ato: investiga o quanto a criança acha certo ou errado obedecer a regra. Investigado pela questão: Avalie de 0 a 5 o quanto você deve obedecer a essa regra.

Uma das principais conclusões desses estudos é que a criança em idade muito precoce começa a formar conceitos sociais, os quais são evidenciados em seus critérios de julgamentos, que se manterão constantes ao longo de seu desenvolvimento. Outra importante conclusão dos estudos é que a experiência influencia o desenvolvimento, ou seja, que a familiaridade prévia da criança com a tarefa ou o assunto pode influenciar o seu desenvolvimento. Os resultados também evidenciaram o pensamento sobre moralidade e convencionalidade é separado pelas crianças bem novas segundo critérios de julgamentos e categorias de justificativas como generabilidade, alterabilidade, contingência à autoridade e severidade do ato, entre outros. Quanto as justificativas dos julgamentos no caso do

Domínio Moral se remetem às preocupações inerentes ao bem-estar, à justiça e o comprometimento em não machucar ou prejudicar os outros (WESTEN; TURIEL, 1980; TURIEL, 1983).

Os estudos da TDS demonstraram que as crianças conseguem perceber e diferenciar regras que regulam as relações com os outros, como diferentes daquelas que são fruto de um combinado de determinado grupo social. Assim, por exemplo, a regra “Não se bate nos amigos, ou nas pessoas” é reconhecida pelas crianças norte americanas como uma regra de Domínio Moral, o que significa dizer que as crianças mesmo as mais novas reconhecem que isso não se faz porque causa danos físicos no outro, por conta de que essas ações magoam, ferem e causam dor nas pessoas (SMETANA, 2013).

Mesmo as crianças menores, já experimentaram em algum momento a dor de algum tipo de violência física por parte de um coleguinha ou adulto, ou já viram outra criança viver essa experiência e, por isso, reconhecem que essa atitude é errada e quando questionadas, afirmam que bater em alguém é errado, mesmo se o adulto permitir, ou mesmo quando não há uma regra imposta a respeito. Por outro lado, as crianças sabem que, regras que são fruto de combinados sociais, como por exemplo, não comer com as mãos, podem ser modificadas caso necessário e até substituídas por outras formas de regras, e são chamadas de regras de Domínio Convencional (VALADARES, 2019).

Levando esse conhecimento em consideração, é preciso que se reconheça na sala de aula a importância de que a educação moral seja acompanhada pela atenção à leitura que as crianças e adolescentes fazem do mundo social, sendo que, se os educadores focarem em trabalhar a tipologia das regras dentro de cada um dos domínios, colaborarão para o desenvolvimento da capacidade dos alunos e alunas de entender e agir conforme os domínios do conhecimento social (NUCCI, 2000).

O mais interessante que tais pesquisas revelam, diz respeito ao fato de que, as crianças tendem a ser mais comprometidas com as intervenções que os professores fazem quando eles utilizam adequadamente as justificativas de orientação e intervenção parental, de acordo com o tipo de domínio da regra (NUCCI; WEBER, 1991). Assim como, o manejo dos professores de situações sociomoraes que desconsideram os domínios e utilizam as mesmas estratégias coercitivas, mesmo em eventos de domínio moral, conduzem a maiores dificuldades por parte das crianças de desenvolverem-se nesse domínio (GONZALÈS BELTRAN, 2019).

A Tabela 1 exemplifica as regras dentro dos domínios:

**TABELA 1 – REGRAS SEGUNDO TDS**

<b>TIPO DE REGRA</b>	<b>Função</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Justificativa</b>
DOMINIO MORAL	Regula as interações entre as pessoas	Não bater nas pessoas	Porque isso machuca as pessoas e fazem-nas sentirem-se mal
DOMÍNIO CONVENCIONAL	Mantem a ordem social	Não comer de boca aberta	Porque isso é falta de educação.
DOMÍNIO PESSOAL	Promove entendimento sobre si mesmo e sobre os outros	Escolher a roupa que vou usar	Porque cada um tem as suas preferências
DOMÍNIO PRUDENCIAL	Promove entendimento sobre cuidados com a saúde	Comer frutas e legumes	Porque faz bem para a saúde

**Fonte:** elaboração da autora

Pensar as orientações e intervenções a serem apresentadas para as crianças dentro de cada um dos domínios, torna as regras muito mais

compreensíveis para as crianças. Quando a compreensão do motivo da regra é clara para as crianças, e elas têm efetiva oportunidade de pensar sobre a função da regra, ou seja, quando as justificativas para a apresentação e manutenção das regras ficam claras e estão em coerência com os domínios, é muito mais fácil para as crianças cumprirem as suas prescrições (NUCCI, 2000; NUCCI; WEBER, 1991).

Por outro lado, os domínios também auxiliam os professores no trabalho de educação moral, porque permitem a compreensão da universalidade das regras do domínio moral. Vários são os professores que resistem ao trabalho de educar moralmente, afirmando que cada família tem os seus próprios valores; porém quando se compreende que o domínio moral diz respeito à preocupação de não causar danos aos outros e agir de forma a garantir o bem-estar de todos, fica claro a necessidade desse trabalho também nas escolas, uma vez que, pesquisa recente em contexto brasileiro sobre regras da escola e da família, revelou pouca incidência de justificativas de domínio moral, para regras em ambos os contextos (CAETANO; DELL' AGLI, 2019).

### **Escolhas**

A principal tese da Teoria do Domínio Social (TDS) é que na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações (TURIEL, 1983). Esses domínios coexistem e os conflitos são resolvidos na complexidade do processo racional, afetivo e social, sendo que ora o indivíduo consegue sobrepor um domínio a outro, ora isso não é possível, a depender de um conjunto de complexos e distintos fatores, entre eles os fatores contextuais, culturais, individuais que interferem nos diferentes tipos de julgamentos

que sustentam os julgamentos e as condutas das pessoas (NUCCI; TURIEL; RODED, 2017).

O domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social. Dizem respeito a aspectos da vida privada e quando julgados não são certos e nem errados, pois são assuntos pessoais que definem o campo da autoridade individual, ou seja, constituem direitos e o senso de liberdade. Logo, o ator (ou, eu, self) é um agente que possui um grau de autonomia social e de individualidade. Ao longo de seu desenvolvimento vai construindo e tomando consciência do conceito de self e integridade psicológica, sendo a liberdade condição necessária manter as noções de agência e identidade (NUCCI, 2013).

A importância da construção de noções de individualidade, ou identidade é reconhecida por modelos clássicos de psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1964; WALLON, 1946; ERIKSON, 1950), assim como por pesquisadores contemporâneos como Damásio (2013) que descreve as fases do desenvolvimento do self do ponto de vista neurobiológico, demonstrando o caminho da construção do self, desde os primeiros padrões neurológicos de percepção do organismo até a construção do self como uma representação cognitiva que oferece sentido de permanência no tempo, de individuação e autonomia. Vários estudos contemporâneos têm discutido a importância de que a criança tenha espaços de manutenção de um senso de agência e individualidade ao longo do seu desenvolvimento, o que pode ser garantido através de um crescente de oportunidades que ela vivencie de controle sobre as ações do domínio social (NUCCI, 1996; NUCCI; SMETANA, 1996; NUCCI, 1981).

As crianças pequenas já são capazes de identificar o que é da ordem do pessoal, diferenciando daquilo que é da ordem do moral e convencional e a gênese desse processo depende das interações sociais das crianças,

especialmente com seus pais (SMETANA, 2013, NUCCI, 2013). As crianças julgam as questões pessoais como nem certas e nem erradas, mas explicam em suas justificativas que esses assuntos devem ser foco de decisão do próprio sujeito, uma vez que as consequências afetam apenas o ator, ou ainda afirmam que essas questões dizem respeito as preferências e gostos de cada um, e por tanto, não devem ser da conta de outras pessoas (NUCCI, 1981; NUCCI; WEBER, 1995).

Os estudos revelam que para além de adquirirem um senso do que é assunto de domínio pessoal, as crianças pequenas demandam espaço e oportunidade para exercitarem as suas escolhas, preferências e envolvimento em atividades pessoais, demonstrando não conformidade e resistência às regras, intervenções e autoridade dos pais nesses contextos (NUCCI; TURIEL, 2000).

A importância do domínio pessoal no desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes está atrelado à construção da identidade e à possibilidade das reivindicações individuais para com a liberdade, uma vez que necessitam terem respeitadas as suas escolhas e decisões pessoais como condição para, ao longo do desenvolvimento, poderem respeitar os direitos dos outros (NUCCI, 1996; NUCCI, 2013). Dessa forma, a garantia dada pela família às crianças de realizarem pequenas escolhas e de terem o direito de suas preferências, se constitui em uma fonte de construção do conceito de direito que, a priori é a noção do direito do próprio do sujeito, mas que depois se tornará o respeito ao direito das outras pessoas (NUCCI, 2001).

As reivindicações por um território de Domínio Pessoal estão vinculadas a conceitos psicológicos subjacentes sobre autonomia, individualidade e identidade e as restrições impostas à formação do território pessoal são experienciadas na forma de perda, dano ou injustiça (NUCCI, 2013). As experiências e as interações sociais em torno do

pessoal são empregadas para construir conceitos morais como os direitos e liberdade.

Desse modo, esse conjunto de estudos sobre o domínio social descritos nos parágrafos anteriores, levam a construção de importantes reflexões para a escola e para os professores:

1. Quais as reais oportunidades de escolhas que se oferecem às crianças nas escolas? Entendendo que as escolhas possuem um papel tão importante na construção da identidade, pois oferecem oportunidades de reconhecimento das próprias preferências e das preferências dos outros, é preciso pensar em um planejamento que envolva atividades que oportunizem as escolhas por parte das crianças.

As crianças escolhem, por exemplo, os livros que gostariam de ler, ou as histórias que gostariam de ouvir? Há ainda possibilidades de escolhas de projetos de estudo, ou escolhas de tipo de atividades a se realizar em horários livres? As crianças ao menos escolhem o momento que precisam ir ao banheiro? Podem as crianças ao menos escolherem em algumas situações o lugar onde gostariam de se sentar em suas classes? Ou os amigos com os quais gostariam de trabalhar em determinadas situações? Esses são apenas alguns exemplos de situações de escolhas possíveis na escola.

2. Quais são os momentos na escola em que cabe às crianças tomar decisões? Se o exercício do domínio pessoal permite à criança reivindicar a liberdade, é necessário que a escola organize atividades que permitam o trabalho em grupo e o autogoverno pelas crianças e adolescentes, de modo que possam discutir e decidir na ausência de supervisão do adulto, arcando com as consequências de suas decisões.

As crianças podem por exemplo escolher a ordem de realização das tarefas do dia? Seria possível que as crianças pudessem decidir sobre quais materiais utilizar em uma aula de artes? Ou ao menos uma vez por semana decidirem como organizar o horário das atividades? Seria demais pensar em crianças organizando e decidindo a rotina diária da sala de aula? Ainda poderíamos delegar as crianças decisões sobre formas de avaliação? Talvez essas questões possam levar a pensar quão pequeno é o espaço para as crianças tomarem decisões na escola.

3. Quais são as oportunidades concretas das crianças exercitarem os seus direitos? Interessantes achados de pesquisa revelam que quanto mais as crianças vivenciam o direito às escolhas, essas crianças se mostram mais dispostas a respeitar os direitos dos outros.

As crianças pensam sobre os direitos e deveres? Ou apenas repetem os seus deveres? Quais são os conceitos que as crianças têm sobre os seus direitos? Teria uma criança o direito de discordar de uma punição expiatória? Seria possível à uma criança negar-se a cumprir uma punição quando essa fere os seus direitos?

Outro dia, conversando com uma criança de 8 anos, ela afirmou que não entendia por que os adultos pensam que deixar uma criança sem recreio vai fazê-la se comportar melhor. Diante da sua afirmação, quando questionada sobre ela, a criança afirmou que o recreio é um direito de toda a criança. Serve para descansar, para comer e para brincar e, por mais errado que seja o que quer que uma criança tenha feito, ela ainda tem o direito de comer, brincar e descansar no recreio.

As pesquisas sobre o domínio pessoal revelam que as crianças, de fato, sabem sobre territórios de escolhas e preferências e resistência quando a autoridade tende a roubar-lhes esse espaço de agência. Que possamos

garantir às crianças o direito às escolhas e preferências como espaço de desenvolvimento moral e gênese da noção do direito.

### **Conversas Sobre o Domínio Moral**

A vida da criança e o do adolescente é repleta de situações nas quais elas precisam decidir sobre o que é justo ou injusto: se é possível ajudar o amigo envolvido na briga com o outro; se reparte ou não o brinquedo; como eu posso fazer o que eu quero sem machucar o outro. Enfim, o tempo todo, as crianças e adolescentes se deparam com o fato de que suas ações do dia a dia têm sempre consequências que de uma forma ou de outra, atingem a si mesmos e às outras pessoas. E, na verdade é muito comum ser maltratado pelos outros ou maltratar os outros em situações de conversa. Ajudar, ser cuidadoso e carinhoso também sempre podem advir do discurso, ou seja, muitas das transgressões morais e das ações altruístas acontecem através das conversas (WAINRYB; RECCHIA, 2014).

O objetivo dessa parte do capítulo não é de modo algum, afirmar que todo o desenvolvimento moral é construído a partir das conversas, mas é claro que as conversas têm um papel de extrema importância nas experiências de socialização e desenvolvimento moral e se tratam de uma espécie de espaço essencial através do qual a construção da moralidade é favorecida ou não.

Desse modo, a primeira contribuição da TDS a respeito do tema das conversas diz respeito a diferença entre a conversa e o “pensar na sua cabeça”. De acordo com Wainryb e Recchia (2014):

- Em primeiro lugar, a conversa oferece um tipo de esforço de reflexão sobre a experiência, que possibilita uma reorganização do pensamento na forma de narrativa ou história;

- Em segundo lugar, a conversação força a pessoa a tomar distância da experiência, sendo essa condição ampliada por: grande distanciamento da experiência, maior tomada de perspectiva a respeito da situação, relevância da conversa quando discute e foca nas transgressões morais, condução à uma experiência menos imediata com menor presença de angústia intrusiva;
- A terceira diferença diz respeito ao fato de que a conversa promove a divisão de um espaço psicológico, no qual crenças, tópicos e opiniões são discutidos, promovendo evolução e contribuição para ambas as partes;
- A quarta diferença aponta para a conversa como mais do que troca de fatos, mas a ampliação de possibilidade de aprender novas coisas, possibilidade de ver os fatos de um novo jeito, organizar novas conclusões para eles e engajar-se em treinos do pensamento, com uma nova história criada e compartilhada e novo conhecimento construído;
- Finalmente, a conversa se diferencia do pensar na cabeça por que é espaço de aprendizagem emocional, pois na conversa se faz necessário que os envolvidos interpretem as emoções dos outros e regulem as próprias experiências de emoções.

No tocante às conversas sobre a moralidade, um conjunto de pesquisas baseadas na TDS, revelam que as interações sociais entre adultos e crianças também apresentam diferenças discursivas entre assuntos de domínio moral e assuntos de convenção social (NUCCI, 2014). As mães de crianças de idade pré-escolar, por exemplo, costumam responder às transgressões morais focando nas consequências dos atos sobre os outros, dizendo então: “Lucas isso machuca o Marcos” ou “Seu irmão está chorando por conta do que você fez a ele” (SMETANA, 1989). Pesquisas como essas revelaram que, quando o tema central de conversas relacionadas

ao domínio moral discute as consequências das ações interpessoais, apontando para a injustiça, para o prejuízo ou dano causado na vítima, para os sentimentos feridos, proporcionam uma tomada de perspectiva que foca na preocupação com o outro.

Por outro lado, pesquisas demonstraram que crianças e adolescentes avaliam os discursos de professores e identificam a coerência ou inconsistência das intervenções discursivas dos professores, de acordo com a concordância com o domínio do evento sobre os quais estão falando (NUCCI, 2001). Assim, por exemplo, quando o foco do discurso do professor durante a intervenção em uma briga entre alunos, recai sobre a tomada de perspectiva dos danos causados nos outros, ou seja, uma intervenção com argumentos de domínio moral, para uma situação de domínio moral, esse tipo de discurso é avaliado pelos alunos como mais consistente, além de que, eles se declaram mais dispostos a atenderem esse tipo de orientação.

Em um estudo realizado com crianças e adolescentes brasileiros, pediu-se aos participantes para dizerem uma regra que tinham na escola. Os exemplos apresentados a seguir explicitam essa questão e mostram características das prováveis conversas que acontecem na escola com essas crianças sobre relações interpessoais na escola.

S é um menino de 6 anos, seu conceito de regra é: “obedecer”, portanto, categoria “domínio convencional”; a regra de sua escola é “não pode bater nos amigos” e sua justificativa é convencional “é bom seguir a regra por que daí não mandam bilhete para casa”, a obrigatoriedade de seguir a regra é de 5 pontos para ele, porque “é bom”, quem criou a regra foi a professora, mas o que acontece se ele não seguir a regra – “bilhete”, quando questionada se pode mudar a regra, ele afirma que não e quando se pergunta o porquê, ela diz “é muito feio”.

T é um menino de 10 anos, seu conceito de regra é: “é o que você tem que fazer” portanto, categoria “obediência externa”; a regra de sua escola é “respeitar a professora” e sua justificativa é convencional, subcategoria acordo, “porque tem que fazer, ela é a professora e ela ensina a gente e se não respeitar levo bronca”, a obrigatoriedade de seguir a regra é de 5 pontos para ele, quem criou a regra foi a diretora, mas o que acontece se ele não seguir a regra – “bronca”, quando questionado se pode mudar a regra, ele afirma que não e quando se pergunta o porquê, ele diz “porque é a regra”.

Os exemplos são pertinentes para pensarmos que ambas as regras propostas pelas crianças são de domínio moral: não bater nos amigos e obedecer a professora. Trata-se de regras que regulam as relações interpessoais na escola.

S e T revelam em seu discurso todo o peso da relação de coação. A obediência cega que se sustenta no medo das punições (bilhete ou bronca), traduz seu julgamento de domínio convencional, absolutamente focado na obediência à autoridade e na submissão às suas máximas, compreendidas pela legitimação da autoridade e da regra.

A nossa principal hipótese está configurada no papel do adulto da relação e suas práticas de intervenção, uma vez que o modo de interagir com a criança e o adolescente se manifesta nas entrelinhas dos discursos deles. A bronca e a ameaça do envio de bilhetes para casa, são exemplos de conversas que os professores têm com essas crianças e que são inconsistentes com os domínios de prevalência das regras analisadas pelas crianças.

Claro que essa pesquisa não investigou diretamente o discurso dos professores, mas é possível inferenciar pelos exemplos citados, a tendência a um mesmo tipo de conversa pautado na punição, ameaça e coação, sem se preocupar em orientar a criança para as consequências de suas ações.

Os adultos têm sempre variadas oportunidades, tanto nos discursos curriculares, quanto nas conversas diárias sobre os conflitos de todos os dias, de focarem na construção junto às crianças e adolescentes do conceito de direito, justiça e preocupação com o outro (CAETANO, 2013). A escola interessada no desenvolvimento pleno do seu aluno, não perde uma oportunidade de investir no desenvolvimento do domínio moral.

### **Considerações Finais**

O presente capítulo teve como principal objetivo apresentar um conjunto de possíveis contribuições oriundas da perspectiva teórica e empírica da TDS para a educação moral. Para isso, nos detivemos especialmente nas discussões relativas às regras, escolhas e às conversas sobre o domínio moral.

A compreensão de que o mundo social é construído pela criança através de conhecimentos sobre distintos territórios: moral, convencional, pessoal e prudencial, nos permitiu entender que, quando as regras são trabalhadas de acordo com essa tipologia, a ênfase na normatividade do domínio moral é facilitada pelo fato de que as crianças, já desde muito pequenas, reconhecem os assuntos desse domínio como prescritivos e relacionados às experiências interpessoais.

O direito às escolhas do domínio pessoal se constitui na gênese da noção de direito nas crianças e, desse modo, a garantia das escolhas pode ser um caminho muito propício ao engajamento em situações de garantia dos direitos dos outros. Finalmente, o olhar atento às conversas que focam nos conceitos de justiça e bem-estar dos outros, precisa estar presente nas resoluções dos conflitos diários na sala de aula, de modo que, espaços efetivos de reflexão, troca de pontos de vista e construção de narrativas,

exercitem cognitiva e afetivamente aos alunos, no caminho do desenvolvimento moral.

Alguns outros pontos importantes são elencados por Nucci (2000) a respeito da educação moral fundada na TDS. Finalizamos esse capítulo explicitando essas questões, com o desejo de que suscitem novas reflexões:

- A educação moral deve tomar como foco as preocupações e concepções dos alunos sobre noções de justiça e o bem-estar dos outros;
- A educação moral deve considerar o fato de que a moralidade e a convenção se desenvolvem a partir de tipos diferentes de experiências sociais;
- A discussão moral é mais efetiva quando relacionada a comportamentos e temas concretos dos alunos;
- Preocupações morais são geralmente permeadas por práticas baseadas em convenções;
- O ambiente escolar deveria promover justiça e respeito pelos outros;
- Proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolver habilidades nas resoluções de problemas sociais;
- Os educadores precisam estar preparados para lidar com a controvérsia.

A educação moral salienta uma condição imprescindível ao espírito daquele que se envolve nesse tipo de empreitada: a crença no ser humano. Qual o significado disso?

A crença no ser humano, como premissa para quem se dispõe a pesquisar e dedicar-se ao estudo e intervenção em prol do desenvolvimento moral. Torna-se insuportável àquele que se dedica ao tema, deixar de

pensá-lo e aplicá-lo diariamente em cada uma de suas ações do dia a dia, bem como nos resultados que tais pesquisas têm a oferecer para cada pessoa, cada criança, cada família, escola ou sociedade em seu aspecto mais abrangente. Essa consistência interna do pesquisador da moral é garantia inclusive de sua condição de sanidade mental. Mas é também, condição *sine qua non*, daquilo que Piaget (1948/2000) discutiu sobre a educação como única e mais completa forma de favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade e a paz.

## Referências

CAETANO, L. M. **É possível educar sem palmadas?** Um guia para pais e educadores. São Paulo: Paulinas, 2013.

CAETANO, L. M., DELL'AGLI, B. A. V. Julgamentos de crianças sobre regras do contexto familiar e escolar. **Notandum**, v. 52, p. 131-145, 2019

ERIKSON, E. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950.

GONZÁLEZ BELTRÁN, O. L. **Comprensión y manejo de las transgresiones sociomorales en las aulas de educación inicial en Colombia**. (Doctoral dissertation, Uniandes), 2019.

KILLEN, M., DAHL, A. Moral judgment: Reflective, interactive, spontaneous, challenging, and always evolving. *In*: GRAY, K.; GRAHAM, J. **Atlas of moral psychology**. 2018. p. 20-30.

NUCCI, L. P. Morality and the personal sphere of actions. *In*: REED, I. E.; TURIEL, E.; BROWN, T. **Values and knowledge**. 1996. p. 41-60.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child Development**, v. 52, n. 1, p. 114-121, 1981.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 71-89, 2000.

NUCCI, L. **Education in moral domain**, New York: Cambridge University Press, 2001.

NUCCI, L. P. The personal and the moral. *In*: KILLEN, M.; SMETANA, J. (Orgs.). **Handbook of moral development**. 2. ed. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. p. 538-558.

NUCCI, L. Conversations in the home: The role of dialogue and resistance in children’s emerging understandings of morality, convention, and the personal. *In*: WAINRYB, C., RECCHIA, H. E. **Talking about right and wrong**. Cambridge: Cambridge Press, 2014. p. 367-388.

NUCCI, L.; TURIEL, E. The moral and the personal: Sources of social conflicts. *In*: NUCCI, L.; SAXE, G.; TURIEL, E. **Culture, thought, and development**. Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 115-137.

NUCCI, L.; TURIEL, E.; RODED, A. D. Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. **Human Development**, v. 60, n. 6, p. 279-341, 2017.

NUCCI, L.; SMETANA, J. G. Mothers’ concepts of young children’s areas of personal freedom. **Child Development**, v. 67, n. 4, p. 1870-1886, 1996.

NUCCI, L.; WEBER, E. K. Research on classroom applications of the domain approach to values education. *In*: KURTINES, W.; GEWIRTZ,

J. (Orgs.). **Handbook of moral behavior and development**, v 3. Hillsdale NJ: Erlbaum., 1991. p. 251-266.

NUCCI, L., WEBER, E. K. Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. **Child Development**, v. 66, n. 5, p. 1438-1452, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. E. Leonardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?**. Trad. I. Braga. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2000.

SMETANA, J. G. Toddlers' social interaction regarding moral and conventional. **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

SMETANA, J. G. Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. *In*: KILLEN, M.; SMETANA, J. (Orgs.). **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 119-154.

SMETANA, J. G. Moral development: the social domain theory view. *In*: ZELAZO, P. D. (Org.). **The Oxford handbook of development psychology**, v. 1. Body and Mind. Oxford: OUP/Oxford University, 2013. p. 832-863.

TURIEL, E. The development of social concepts: mores, customs, and conventions. *In*: FOLEY J. M.; PALMA, D. J. (Orgs.). **Moral Development: current theory and research**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1975. p. 7-38.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**: morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, E. Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. *In*: TURIEL, E., ARANA, I. E., IGLESIAS, J. L. L. (Coord.). **El mundo social en la mente infantil**. Espanha: Alianza Editorial, 1989. p. 37-70.

VALADARES, D. M. **O julgamento moral de crianças pequenas**: contribuições da teoria dos domínios sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

WALLON, H. **A evolução da psicológica da criança**. Martins Fontes: São Paulo, 1946/2017.

WESTON, D.; TURIEL, E. Act-rule relations. Children`s concepts of social rules. **Developmental Psychology**, v. 16, n. 5, p. 417-424, 1980.

WAINRYB, C., RECCHIA, H. E. **Talking about right and wrong**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.