

Moral na perspectiva piagetiana: um mapeamento das intervenções possíveis

Sandra Cristina Batista Martins
Rodrigo Luís Vogt
Tania Stoltz

Como citar: MARTINS, Sandra Cristina Batista; VOGT, Rodrigo Luís; STOLTZ, Tania. Moral na Perspectiva piagetiana: um mapeamento das intervenções possíveis. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação:** contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.394-412. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p394-412>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: UM MAPEAMENTO DAS INTERVENÇÕES POSSÍVEIS

Sandra Cristina Batista MARTINS¹

Rodrigo Luís VOGT²

Tania STOLTZ³

Introdução

O papel da pesquisa científica na sociedade é buscar, através de métodos válidos, respostas para os mais diversos problemas para beneficiar a todos os envolvidos, quer seja na saúde, na economia, na política, na escola. É necessário fazer vigília sobre as ações dos sujeitos participantes de investigação científica, a partir de um aporte teórico consistente. Os achados de pesquisa auxiliarão em futuras tomadas de decisões nessas esferas contextuais.

A sociedade carece de ações virtuosas e morais. Vemos diariamente, nos noticiários, mostras da negação do conhecimento científico que seria vantajoso para todos por terem sido desenvolvidos por pesquisadores empáticos e sob princípios de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: sandramartins.scbm@gmail.com

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e docente da União Educacional de Cascavel (UNIVEL), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: rodrigo.vogt@ufpr.br

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Professora Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: tania.stoltz795@gmail.com

cooperação. Um exemplo é a dúvida negacionista quanto a vacinação que paira nesse momento histórico de pandemia da Covid-19; outro exemplo é a falta de verdade de políticos corruptos em que, aparentemente, o compromisso é somente com seus próprios interesses. Na escola é visto, muitas vezes, falta de respeito com o outro, quer seja colega de classe, professor ou funcionário educacional. Enfim, são necessárias intervenções que busquem desenvolver quesitos morais de convívio social e o desenvolvimento de virtudes para que a vida em sociedade seja mais harmoniosa.

Neste caso, o pesquisador, ao utilizar-se do aporte teórico da epistemologia genética, é levado a atuar sobre o objeto de pesquisa para além das respostas que os indivíduos dão a determinadas consignas. Não é simplesmente o que ele responde sob o olhar do pesquisador, considerando se é compatível ou não para a idade e se está de acordo com o grupo de referência normativa, mas acima disso é entender por que deu determinada resposta. O pesquisador da epistemologia genética sai da constatação para verificar o processo de funcionamento do pensamento dos participantes. Esse procedimento piagetiano, além de coletar dados para a pesquisa, repercute no grupo e no próprio participante, oportunizando desenvolvimento e novos aprendizados.

Diante disso, este trabalho tem o intuito de mapear a utilização da teoria piagetiana em estudos de moral e responder à pergunta, objeto deste estudo: quais são as intervenções utilizadas nos estudos sobre desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana e quais são os seus efeitos?

Processo de aprendizagem para a epistemologia genética

Piaget busca, em seus estudos, definir os laços da inteligência com o processo de aprendizado, assim como com as funções cognitivas. Um dos primeiros apontamentos que faz a respeito da aprendizagem é a necessidade do contato (interação social) com outros indivíduos. O conhecimento, portanto, é resultante das interações que se dão no contato entre dois ou mais indivíduos, dependendo de ambos para que ocorra. O aprendizado não é decorrente de uma posição passiva do indivíduo, ele é perpassado necessariamente pela ação de quem recebe. A criança aprende o que lhe é ensinado a partir da ação ativa. Cada indivíduo é único, dinâmico e indivisível, constituindo-se no plano social (PIAGET, 1979; MONTENEGRO; MAURICE-NAVILLE, 1998; BECKER, 2001).

O conhecimento ocorre na construção progressiva entre a interação do sujeito com o objeto. A capacidade intelectual e cognitiva não está dada, ela é adquirida a partir da atividade do sujeito, que é direcionada de modo intencional pelo que ensina, ademais, ela deve ser significativa. Além disso, há ainda o desenvolvimento do indivíduo, que é outro fator fundamental para o conhecimento, esse processo é espontâneo e depende da maturação dos indivíduos, este precede a aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é composta por assimilações que dependem fundamentalmente do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1978; BECKER, 2001; NOGUEIRA, 2011).

Lima e Nóbile (2020) apontam que a equilibração é um processo progressivo e contínuo. Requer maturação; experiência

com o objeto; em interação social, daí sim o novo se equilibra. A aprendizagem para Piaget é dependente do sujeito conhecedor e do objeto a ser conhecido, portanto a experiência enquanto ser ativo é importante para que se aprenda algo novo (SANTOS, 2020; PEREIRA et. al., 2020).

A inteligência se constrói a partir das relações ativas do indivíduo com o objeto⁴. Quando o indivíduo entra em contato com algo novo, ele retira desse objeto algumas informações e as retém, constrói as próprias estruturas ao passo que incorpora novos elementos à estrutura; Piaget (1978) denomina essa função de assimilação. O sujeito é agente ativo de seu pensamento e constrói o que apreende a partir do que é apresentado em interação com o que já possui (PIAGET, 1978; 1979; BECKER, 2011). A assimilação e a acomodação, que juntas levam ao processo autorregulador chamado de equilíbrio, são etapas necessárias à formação do conhecimento (PEREIRA et al., 2020).

Pereira et al. (2020) recorrem à obra de 1976 de Piaget, que trata da assimilação, esta é tratada pelo autor como o ato de conferir uma ou mais significações que comportam um sistema complexo de inferências. É uma associação que é acompanhada de uma inferência; um processo de integração da nova informação à estrutura de seus conhecimentos já formados. Becker (2011) faz referência à obra de Piaget de 1972 em que a assimilação pode ser de forma biológica, psicológica ou cognitiva, esta última mais específica dos seres humanos. Quando ocorre a assimilação, o

⁴ Tudo o que é externo ao indivíduo é compreendido como objeto, pelo fato de ser externo ao sujeito e ser tomado pelo indivíduo como objeto a ser conhecido. “O objeto é tudo o que o sujeito não é. – O que é o não-sujeito? – O mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social” (BECKER, 2001, p. 16).

conhecimento se torna significativo e a partir daí é capaz de incorporar-se aos elementos cognitivos existentes. Outro processo que é indissociável à assimilação é o processo de acomodação (BECKER, 2011; PEREIRA et al., 2020).

Quanto à acomodação, na interação com o meio as estruturas mentais do sujeito têm a capacidade de se modificar e se adequar às necessidades dos objetos. As estruturas mentais são moldadas às novas situações e ao processo que se apresenta. Ao acomodar, o sujeito irá incorporar o que é novo aos esquemas já existentes, adequando-os ao que é novo (PIAGET, 1979; 2013).

Quando o indivíduo entra em contato com um novo objeto, para que aconteça a aprendizagem, necessita assimilar, abstraindo certos elementos, dando-lhes uma significação. Para que possa conhecer o que é novo é necessário que modifique suas estruturas mentais e as acomode, ao buscar equilibrar este novo objeto pela assimilação e acomodação é que ocorre o processo constante de equilíbrio. O aprendizado não é linear, varia conforme as situações, que devem necessariamente fazer sentido para que possa assimilar e acomodar com o que já conhece e domina (PEREIRA et al., 2020; LIMA E NÓBILE, 2020).

A assimilação é comum aos indivíduos, a todo tempo os indivíduos assimilam o novo a esquemas e estruturas já construídos. A acomodação, contudo, “é a diferenciação dos esquemas em função dos objetos a assimilar” (LIMA; NÓBILE, 2020, p. 15). A assimilação e a acomodação são aspectos de um mesmo processo, que é progressivo e contínuo. É um processo dialético de equilíbrio, desequilíbrio e novamente um reequilíbrio, a esse processo dialético e dinâmico Piaget denominou de equilíbrio. A interação com

outros indivíduos promove uma desequilíbrio. É fundamental potencializar o conhecimento nos indivíduos, ensinar é aumentar a capacidade de aprender, dispondo para tanto de conteúdos apropriados que desafiem e ampliem a capacidade cognitiva (PIAGET; INHELDER, 2013; LIMA; NÓBILE, 2020).

O desenvolvimento moral em Piaget

A moral não é uma condição inata no indivíduo. A moralidade se dá ao passo que a criança vai se desenvolvendo e interagindo com outras pessoas. Como aponta Piaget (1994), a moral é um sistema de regras que em sua essência estão contidas no respeito que a criança adquire pelas regras. O respeito é inicialmente algo externo ao sujeito, que age de forma correta, respeitando as normas e regras que são impostas por outrem. Nesse período há um misto de sentimentos, de medo e amor, que se misturam e se confundem (PIAGET, 1994; FONTANIVE, 2017).

La Taille (2006) aponta que os pais inspiram nas crianças tanto sentimentos de amor e de medo quanto sentimentos de respeito aos outros. Respeitar as regras são em seu princípio uma expressão do dever fazer. Piaget (1994) aponta a existência de dois tipos: o respeito unilateral, em que nas relações de coação dos adultos, decorre a obediência, a partir da qual gradativamente a criança passa a respeitar e a imitar os maiores. Ao admirar esses ensinamentos dos adultos, a criança passa ao respeito mútuo, com valores coletivos, passando a pôr-se no lugar do outro, buscando a cooperação.

Piaget divide o desenvolvimento da moral em etapas evolutivas. Quando nasce a criança vive na anomia, que é o período em que elas ainda não têm uma moral estabelecida, não respeitam e

agem movidas por seus impulsos e desejos. Na fase da heteronomia moral, as crianças passam a interessar-se a participar das atividades coletivas. No período da autonomia moral, a criança além de respeitar as regras, começa a cumpri-las (PIAGET, 1994; SILVA, 2012). Caiado (2012, p. 34), ao discutir sobre os jogos em Piaget, aponta que as regras funcionam “como um regulador das trocas sociais, determinando (ou restabelecendo) seu equilíbrio”. Segundo a autora, identifica-se gradativamente (conforme as etapas do desenvolvimento) um aumento do sentimento de obrigatoriedade, o que aponta para a existência das relações sociais (CAIADO, 2012).

Gradativamente a criança se dá conta de que também outras pessoas exigem o cumprimento das regras, como os professores na escola, ou os colegas com as exigências nas brincadeiras, sendo também, por vezes, elas próprias fonte de regras. Aos poucos a criança se dá conta de que estas regras existem a todo o momento, servindo para a adequação de todos à brincadeira. É brincando que a criança inicia as relações com as regras, existentes entres os iguais, ou seja, é no brincar com outra criança que se constroem as regras das brincadeiras e do relacionamento.

E ao passo que a criança se desenvolve, nota-se nas suas condutas, avanços no estabelecimento das regras nos jogos sem a necessidade de intervenções dos adultos. Porém, esse processo só é possível quando a criança apreende as regras que foram ensinadas pelos adultos anteriormente. O que foi imposto à criança no primeiro momento fará com que ela tenha “bagagem” suficiente para relacionar-se com outros sujeitos e suas regras sem a necessidade da imposição ou intervenção dos adultos. Posteriormente elas próprias passam a deliberar sobre as regras, cumprindo, remo-

delando ou desobedecendo-as (PIAGET, 1994; FONTANIVE, 2017).

Metodologia

Para cumprir o objetivo da pesquisa de conhecer quais são as intervenções utilizadas nos estudos sobre desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana e quais são os seus efeitos, utilizou-se da revisão integrativa de literatura a partir das bases de dados SciELO e *ScienceDirect*. Nesta, os descritores foram “*intervention program*” and Piaget and moral. Naquela “epistemologia genética” or Piaget or piagetiana and “intervenção” or “programa interventivo”.

A característica desse tipo de pesquisa é utilizar da revisão rigorosa e ampla da literatura pertinente, mas indo além ao integrar estudos empíricos e teóricos sobre o tema para proporcionar um entendimento aprofundado sobre o fenômeno (SOUZA et al., 2010).

Os primeiros critérios de inclusão foram: artigos completos, escritos em inglês, português, francês e espanhol nos últimos 20 anos. Numa segunda fase de inclusão, o critério foi que o tema principal do estudo fosse a moralidade com participantes crianças ou adultos, nos mais diferentes contextos. A terceira fase de inclusão consistia em ler os artigos completos e verificar se tratava de estudos com algum tipo de intervenção a partir da teoria piagetiana ou ainda que concluísse, por meio dos achados empíricos, indicando o potencial de intervenções nesta linha teórica. Por sua vez, para que um artigo fosse excluído, os critérios foram: artigos anteriores ao ano 2000 e que o escopo do estudo não abordasse intervenções a partir da

epistemologia genética. Também foram excluídos artigos repetidos entre as bases de dados e artigos em outras línguas que não o inglês, português, francês e espanhol.

Os artigos que passaram pelas fases 1 e 2 do critério de inclusão, bem como pelos critérios de exclusão a partir da leitura do título e do resumo, seguiram para a terceira e última fase de inclusão, com leitura integral dos artigos. Nesta etapa buscou-se saber se o estudo respondia parcialmente às questões de pesquisa. Se sim, foram organizados para serem analisados e discutidos de forma integrativa.

Resultados

Na base de dados SciELO os descritores utilizados foram: “epistemologia genética” *or* Piaget *or* piagetiana *and* “intervenção” *or* “programa interventivo” com o retorno de 37 artigos em 03 de julho 2021. Na *ScienceDirect*, os descritores foram “*intervention program*” *and* Piaget *and* moral e o retorno foi de 17 artigos em 04 de julho de 2021. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão das fases 1 e 2, o total de artigos na SciELO e na *ScienceDirect* foi de 04 artigos (BRASCHER, 2000; MANNING; BEAR, 2002; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

Desses, 3 artigos (75%) relatam resultados de pesquisas experimentais (BRASCHER, 2000; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011) e um artigo (25%) foi de pesquisa quantitativa com análises de regressão para explicar comportamentos (MANNING; BEAR, 2002). Os resultados apontam ainda que os participantes de 3 artigos (75%) eram em sua

totalidade crianças e adolescentes (MANNING; BEAR, 2002; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011), sendo que somente 1 dos artigos (25%), além de estudantes dos anos iniciais teve a intervenção do professor para tomada de consciência das ações explicações causais (BRASCHER, 2000). Por fim, 3 artigos (75%) utilizaram de situações problema como ferramenta para o levantamento de dados (BRASCHER, 2000; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

O estudo de Brascher (2000) teve como objetivo investigar se atividades de conhecimento físico também contribuem para o desenvolvimento socioemocional nas séries iniciais. A pesquisa se desenvolveu em situação real de sala de aula, em que a atuação docente se somou à aplicação de atividades com situações problemas. A autora verificou que as crianças interagiram entre elas e que as regras foram construídas e usadas entre o grupo. Contudo, relata que algumas discussões ocorreram devido à violação da regra que estabeleceram. Diante disso foi necessária a atuação do professor, numa perspectiva piagetiana, para fazer as crianças encontrarem soluções por si mesmas. Por fim, Brascher conclui que a cooperação, a iniciativa, a autonomia e a descentralização são possíveis de serem exercidas pela criança no contexto da atividade de conhecimento físico, quando as crianças têm um problema interessante para resolver: “[...] a criança não pode construir autonomia moral sem autonomia intelectual e vice-versa, já que desenvolvimento moral e desenvolvimento intelectual são interdependentes” (BRASCHER, 2000, p. 86).

Outra pesquisa, de Manning e Bear (2002) com dois objetivos: o primeiro foi analisar os diferentes tipos de relações do

raciocínio moral e os comportamentos agressivos relatados pelos professores; o outro, avançar na questão e promover implicações quanto à prevenção e tratamento. Os participantes eram 203 alunos de ensino fundamental que foram avaliados, por meio de instrumentos válidos de pesquisa, quanto à habilidade verbal e o raciocínio moral. Os resultados sugerem que os alunos agressivos não precisam aumentar a consciência das consequências que o seu mau comportamento tem sobre eles próprios; mas sim, parecem não ter consciência das consequências psicológicas de seu comportamento para os outros. Os autores concluem que um componente de raciocínio moral pode aumentar a eficácia dos programas de prevenção e intervenção da violência, tornando mais salientes as consequências das ações dos alunos sobre os outros. Deve ser enfatizado, durante todo o tempo, aos alunos, os efeitos psicológicos das ações de uns sobre os outros. Assim, há grandes chances, dizem os autores, de que o respeito com o outro e pelas normas sejam em resposta a um comportamento responsável e não por medo de punição.

Souza et al. (2008) trabalharam com uma amostra de 76 crianças de cinco a dez anos, com intuito de discutir os julgamentos das crianças sobre ações e sentimentos de personagens dos contos. Os resultados demonstraram que a qualidade dos julgamentos evolui com a idade, e as diferenças mais significativas acontecem quando há uma diferença maior de idade entre as crianças. Apontam ainda, que esses julgamentos seguem da subjetividade para a objetividade dos juízos sobre o mundo. Por fim, as autoras afirmam serem os contos um material adequado para reflexões das crianças e um ótimo instrumento de pesquisa sobre as qualidades dos julgamentos

infantis, o que reforça a necessidade de mais estudos piagetianos sobre as interpretações e representações de histórias.

Guimarães e Saravali (2011) desenvolveram uma pesquisa experimental, com 52 crianças de 7 e 8 anos de contextos educacionais diferentes: sociomoral construtivista e ambiente educacional tradicional. O intuito das autoras foi comparar as representações que as crianças tinham de escola e de professor. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma história em que os participantes responderam questões referentes ao conto, bem como sobre a escola e o papel do professor. Os resultados apontaram diferença significativa na maneira utilizada pelos alunos para resolver os problemas da história. No ambiente tradicional a coerção e a expiação foram mais utilizadas e no ambiente sociomoral construtivista, o diálogo e a cooperação. Como conclusão, as autoras apontam que há influência do tipo de ambiente nas concepções das crianças. As crianças de ambientes sociomorais apresentam ideias mais evoluídas do que as demais. Ressaltando a importância da produção de conhecimento social em sala de aula (GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

Discussão

Os resultados encontrados apontam que as intervenções a partir da teoria piagetiana se restringem, em sua maioria, a amostras de crianças em ambientes escolares e que a amostra de adultos ainda é restrita. É importante lembrar que o desenvolvimento não cessa, conforme os estudos desenvolvidos por Kohlberg (1992), que propõe que o desenvolvimento moral se estende para além da infância, existindo ao longo da vida dos sujeitos (MORAIS e

MENIN, 2015). Seria de grande valia, para o campo científico, que pesquisas fossem realizadas com uma faixa etária para além da infanto-juvenil.

Manning e Bear (2002) trazem um dado de que crianças agressivas, em geral, parecem não ter consciência de que seus atos são danosos psicologicamente para o outro. E que intervenções constantes, nos ambientes educacionais, devem ser priorizadas de modo que as crianças se conscientizem dos efeitos psicológicos sobre os outros. Neste aspecto, Piaget (1994) teoriza que em uma das fases do desenvolvimento, as crianças passam à moral heterônoma, caracterizada pelo dever, obediência, aqui prevalecendo o respeito unilateral, a coação e o senso de obrigação, obedecendo por haver uma regra, ou alguém superior que manda. Gradativamente ao desenvolver-se, as crianças avançam a uma moral de autonomia, onde passa a prevalecer nas suas relações a moral do bem, do respeito mútuo, da cooperação com base no princípio da reciprocidade. Seguir uma regra ou uma ordem parte do pressuposto da necessidade de respeito pelo bem comum (PIAGET, 1994; MENIN, 2017).

Ambientes sócio interacionistas são mais favoráveis para o desenvolvimento de ações virtuosas e morais. Nessa linha, os estudos de Guimarães e Saravali (2011) ratificaram, com seus achados, que os ambientes não tradicionais de educação são mais comuns de encontrarem cooperação, empatia e diálogos entre as crianças.

Os estudos de Brascher (2000), Souza et al. (2008), bem como Guimarães e Saravalli (2011) relataram que métodos de discussão de problemas relevantes para as crianças, narração de histórias, enfim, situações conflituosas experimentais que levem a criança a desequilíbrios cognitivos são sempre facilitadoras de

desenvolvimento e aprendizagem de novos comportamentos, quer sejam em aspectos físicos ou morais. Nesse ponto, Menin (2002), Jares (2008) e Frick, et al. (2019) já alertavam que o processo de resolução de conflitos de modo assertivo são fundamentais para o desenvolvimento do aprendizado moral. Piaget (1994) aponta que a construção dos valores morais se dá ao passo que ocorre o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da pessoa, nos mais diferentes ambientes de socialização, justificando assim a importância dos espaços de socialização intencional.

Um dado recorrente nas pesquisas analisadas foi a discussão grupal que auxiliou os participantes na tomada de consciência sobre suas ações (BRASCHER, 2000; SOUZA et al., 2008; GUIMARÃES; SARAVALLI, 2011). Sabe-se que para a tomada de consciência (PIAGET, 1977; STOLTZ, 2018) é preciso um caminhar, do sujeito, primeiramente em direção aos objetivos e aos resultados alcançados com determinada ação, para depois ser capaz da tomada de consciência. “[...] chegar à conceitualização depende de intervenções do meio externo cuja finalidade é fazer com que o sujeito transforme um fazer e o pensar em saber compreendido e verbalizado” (REIS et al., 2021, p. 58).

Por fim, é válido salientar o potencial que há no método clínico piagetiano quando usado por avaliador experiente que saiba ir além das respostas, mas que vá para a compreensão do como, que adentre no mais íntimo funcionamento cognitivo e dos mecanismos do pensamento do participante (DOLLE, 1995).

Considerações finais

Esse estudo proporcionou aos autores uma visão da relevância dos estudos piagetianos para o desenvolvimento moral de escolares. Contudo, esses achados trazem dados já estudados por Piaget, por terem como participantes das pesquisas a faixa etária da infância e da adolescência. Sentiu-se a falta de estudos que avançassem na idade dos participantes para identificar a repercussão da discussão de conflitos morais, enquanto método de trabalho, no desenvolvimento do adulto em ambientes de educação formal e não-formal.

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas ampliando a busca em bases de dados e repositórios de teses e dissertações objetivando o mapeamento de estudos que tenham como objetivo intervir no comportamento moral de adultos a partir da perspectiva piagetiana.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção
In: MONTROYA A. O. D. **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BRASCHER, A. C. Objetivos socioemocionais das atividades de conhecimento físico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 75-88, 2000.

CAIADO, A. P. S. **A regra em jogo**: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

FONTANIVE, M. C. **Desenvolvimento moral e cooperação no juízo moral na criança de Piaget**. 75 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

FRICK, L. T. et al. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, p. 1152-1181, 2019.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. **Educar em Revista**, n. 39, p. 141-158, 2011.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée e Brouwer, 1992.

LIMA, C. S. de O.; NÓBILE, M. F. A construção do conhecimento segundo a epistemologia genética: reflexões sobre a teoria e a prática na escola. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 16, n. 36, jul./dez., 2020.

MANNING, M. A.; BEAR, G. G. Are children's concerns about punishment related to their aggression?. **Journal of School Psychology**, v. 40, n. 6, p. 523-539, 2002.

MENIN, M. de S. Avanços após o juízo moral. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9, n. esp., 2017.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**: sinopse cronológica e vocabulário. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, A. de.; MENIN, M. S. de S. A teoria do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de medida de juízo moral. In: MARTIN, R. A.; CRUZ, L. A. N. da (Orgs.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 25-46.

NOGUEIRA, C. M. I. Aplicações da teoria piagetiana ao ensino da matemática: uma discussão sobre o caso particular do número. In: MONTROYA A. O. D. **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

PEREIRA, et. al. Uma análise sobre a teoria piagetiana. In: **Teorias da educação e formação de professores**: marcos fundamentais na história do pensamento educacional. GONÇALVES, et. al. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2020.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PIAGET, J. A epistemologia genética (1979). In: PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 2 ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A psicologia da Inteligência**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

REIS, L. A. dos; OLIVEIRA, F. N. de; FOGAÇA JR, O. M.. Contribuições da teoria de Piaget para além da adolescência: o fazer e o compreender nas significações de universitários na resolução do jogo. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 2, p. 28-62, 2021.

SANTOS, A. C. dos. A interação social no desenvolvimento infantil. **UNIFICADA: Revista Multidisciplinar da Fauesp**, v. 2, n. 2, p. 119-124, mar./abr., 2020.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. de; FOLQUITTO, C. T. F.; OLIVEIRA, M. P. de; NATALO, S. P. Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias: uma abordagem piagetiana. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 265–276, 2008.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

STOLTZ, T. Consciousness in Piaget: possibilities of understanding. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 31, 2018.