REVISTA EXITUS
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

10.24065/re.v16i1.3204
ARTIGO

OS CONCEITOS MORAIS PIAGETIANOS E A PERSPECTIVA INFANTIL SOBRE REGRAS

PIAGETIAN MORAL CONCEPTS AND CHILDREN'S PERSPECTIVES ON RULES

LOS CONCEPTOS MORALES DE PIAGET Y LA PERSPECTIVA INFANTIL SOBRE LAS REGLAS

Tássia Fernandes Ferreira[1] 0000-0002-2750-8897
Kátia Maria de Moura Evêncio[2] 0000-0003-3070-0086

[1] Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação – Fortaleza, CE, Brasil, CEP 60714-903, e-mail: tassiaffer@gmail.com
[2] Universidade Estadual do Piauí; Centro de Ciências nas áreas de Educação, Artes e Comunicação – Picos, PI, Brasil, CEP 64600-000, e-mail: katiamaria@pcs.uespi.br

RESUMO

A pesquisa articula as concepções piagetianas sobre moralidade e as perspectivas das crianças sobre as regras, a partir de situações-problemas de cunho moral. Teve como aporte teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), no que tange ao desenvolvimento do juízo moral. O objetivo geral foi analisar o juízo emitido pelas crianças acerca da transgressão de regras, relacionando-o ao desenvolvimento moral descrito por Jean Piaget. O processo metodológico seguiu a metodologia piagetiana, consistindo na apresentação de dilemas de cunho moral que foram julgados pelos sujeitos da pesquisa: 18 crianças de uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária de oito a dez anos, de uma escola da rede privada de ensino de Fortaleza-Ceará. Os resultados mostraram que, apesar de todas as crianças estarem na idade da moral heterônoma, conforme Piaget, a maior parte delas apresenta juízos que já sinalizam uma autonomia nascente.
Palavras-chave: juízo moral; epistemologia genética; crianças; moralidade; regras.

ABSTRACT

The study connects Piagetian conceptions of morality with children's perspectives on rules through moral problem situations. Its theoretical framework was Jean Piaget's (1896-1980) Genetic Epistemology, particularly regarding the development of moral judgment. The general objective was to analyze children's judgments concerning rule violations and relate them to the moral development described by Piaget. The methodological process followed Piaget's method and consisted of presenting moral dilemmas to be judged by the research participants: 18 children, aged eight to ten, from a third-grade elementary school class at a private school in Fortaleza, Ceará, Brazil. The results showed that although all the children were at the age associated with

heteronomous morality, according to Piaget, most expressed judgments that already indicated emerging autonomy.
Keywords: moral judgment; genetic epistemology; children; morality; rules.

RESUMEN

La investigación relaciona las concepciones piagetianas sobre la moralidad con las perspectivas de los niños respecto a las reglas, a partir de situaciones problemáticas de carácter moral. Se basó teóricamente en la epistemología genética de Jean Piaget (1896-1980), en lo que se refiere al desarrollo del juicio moral. El objetivo general fue analizar el juicio emitido por los niños sobre la transgresión de las reglas, relacionándolo con el desarrollo moral descrito por Jean Piaget. El proceso metodológico siguió la metodología piagetiana, consistiendo en la presentación de dilemas de carácter moral que fueron evaluados por los sujetos de la investigación: 18 niños de una clase de tercer año de la etapa inicial de la educación primaria, con edades comprendidas entre los ocho y los diez años, de una escuela del sistema privado de Fortaleza, Ceará. Los resultados mostraron que, a pesar de que todos los niños se encontraban en la etapa de la moral heterónoma, según Piaget, la mayoría de ellos presentaba juicios que ya indicaban una autonomía incipiente.
Palabras clave: juicio moral; epistemología genética; niños; moralidad; reglas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo tecemos reflexões acerca das concepções piagetianas sobre a moralidade, articulando-as às perspectivas das crianças sobre regras de jogos, a partir de situações-problema envolvendo dilemas morais. Tivemos como aporte teórico principal a Epistemologia Genética, de Jean Piaget (1896-1980), especificamente no que tange ao desenvolvimento do juízo moral.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar o juízo emitido pelas crianças acerca da transgressão de regras, relacionando-o ao desenvolvimento moral descrito por Jean Piaget. Por sua vez, os objetivos específicos foram: verificar o respeito pelas regras e o juízo dos sujeitos, a partir da apresentação de situações-problema e dilemas; descrever as manifestações de caráter moral na infância, tal como propôs Piaget.

A releitura da abordagem da moral piagetiana no contexto atual da modernidade líquida (Bauman, 2007; 2021), faz-se necessária frente às transformações sociais que geram novas demandas à escola e seus sujeitos. Isso porque, ainda que a temática da moralidade na escola seja considerada em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e sua contemplação prevista na formação integral da criança, orientada pelas bases legais (Brasil, 1996; 2009; 2017), não raro, professores sentem-se inseguros sobre como o desenvolvimento moral pode ser trabalhado no ambiente escolar (Vinha; Tognetta, 2009).

Outrossim, sob pressões por resultados avaliativos, comumente presentes nas redes de educação, torna-se opaca a percepção da real importância de uma educação escolar

comprometida com o desenvolvimento da autonomia e não apenas com a transmissão de valores, limites e regras para o funcionamento das relações em sala de aula.

O presente artigo apresenta cinco seções, sendo esta, a primeira, referente à introdução, com a temática, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. A segunda descreve a metodologia adotada; a terceira consiste na fundamentação teórica de Jean Piaget sobre a Epistemologia Genética e sobre o juízo moral infantil. A quarta seção discute os resultados produzidos pela pesquisa e, por último, a quinta seção traz as considerações finais, com a retomada dos objetivos e as contribuições das discussões são evidenciadas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada seguiu os passos da utilizada por Piaget no desenvolvimento de sua tese acerca do juízo moral infantil. Nessa direção, para investigar as concepções de regras e o fenômeno do realismo moral[1], elencamos como sujeitos da pesquisa 18 alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do turno da manhã, de uma escola da rede privada de ensino, localizada do município de Fortaleza-Ceará. As crianças, na faixa etária média de oito anos de idade, foram o foco da análise, todavia, pelo fato de ser uma relação entre sujeitos, a pesquisadora, neste caso, a professora que atuava na turma, constituiu-se parte integrante (Neves; Domingues, 2007).

A participação dos alunos deu-se em momentos diversos da aula, de caráter voluntário e com consentimento dos pais. Garantimos o anonimato dos participantes a partir das normas que regem as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, desenvolvidas com seres humanos, resguardados pela Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016).

O ambiente escolar como cenário empírico deu-se pelo fato de possibilitar às crianças situações de moralidade expressas através do respeito ao próximo, do respeito às regras, da cooperação, da socialização de experiências, portanto, situações que propiciam a construção moral. A escola em questão contempla em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros teóricos que fundamentam sua proposta, Piaget, cujos ideais norteiam as ações lá realizadas e almejadas, como o respeito aos estágios do desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

[1] A criança tende a tratar as regras como verdades absolutas e mesmo sagradas, impostas pela natureza ou por Deus.

Ademais, foi aplicada a metodologia piagetiana de comparação de histórias ou dilemas morais e a solicitação da emissão de juízos pelas crianças, em situação de sala de aula em forma de problemas e situações propostas pela professora/pesquisadora. No entanto, a aplicação dos dilemas foi coletiva e não individual, como fez o teórico, pois a dinâmica de apresentação dos dilemas aconteceu em forma de debates, com o registro escrito de seus posicionamentos e emissão de juízos no diário de campo da pesquisa.

Dessa forma, apresentamos uma situação-problema em sala, visando a um debate dirigido, tendo por base um dos dilemas que Piaget (1994) utilizou-se em sua investigação sobre o realismo moral, presente na fase da heteronomia. Fizemos uma analogia às histórias de Augusto e Júlio (descritas previamente), contudo, utilizamo-nos de uma situação fictícia envolvendo jogos de regras, tendo em vista a proximidade da turma com situações dessa natureza.

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: relações entre o desenvolvimento da moralidade e o desenvolvimento da inteligência

Jean William Fritz Piaget, biólogo de formação, inaugurou, na Psicologia, uma abordagem que ficou conhecida como Epistemologia Genética, por seu caráter metodológico experimental e a busca pela origem e a evolução do conhecimento humano. Tornou-se psicólogo do desenvolvimento ao estudar e descrever a forma como as crianças explicitam o conhecimento da realidade, descrevendo a construção de estruturas de pensamento pela criança que explica a passagem de um conhecimento menos elaborado para um mais elaborado. Expôs precisamente sua teoria de que a lógica do pensamento da criança difere-se, em muito, da lógica do adulto e que as estruturas de funcionamento mental mais arcaicas (como os automatismos, reflexos, entre outras) vão sendo substituídas pela construção progressiva de estruturas cada vez mais elaboradas que caracterizam, portanto, o pensamento e sua evolução ao longo do desenvolvimento humano.

O método clínico, utilizado pelo teórico para conhecer o pensamento infantil em seu estado espontâneo fornece-nos, além de uma proposta fértil para os estudos acerca do desenvolvimento cognitivo infantil, pistas para uma abordagem educacional centrada na interação entre a criança e o meio. Assim, o teórico partiu da observação das ações ligadas à

linguagem, explorando as concepções das crianças sobre a natureza, a moral, a realidade física, social.

Nessa direção, Piaget entrevistou e observou as crianças em situações de jogo de regras, analisando suas concepções sobre a origem e a validade das regras em paralelo ao juízo infantil emitido sobre situações-dilemas de cunho moral (Piaget, 1994). Percebeu, com isso, que o desenvolvimento moral infantil está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, pois, à medida que este avança, a criança, possivelmente, torna-se capaz de melhor avaliar situações que envolvem juízo moral (como o sentimento de justiça, igualdade, cooperação) que são construídos na crescente capacidade de se colocar no lugar do outro e de refletir sobre seu ponto de vista.

Dessa maneira, concluiu, sobre o paralelismo entre desenvolvimento moral e evolução intelectual, que, "antes de tudo, é permitido dizer, em certo sentido, que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual" (Piaget, 1994, p. 296), de modo que as conexões necessárias impõem-se gradualmente, no decorrer da própria evolução do sujeito. Assim, o desenvolvimento da moral tende a uma busca de equilíbrio, tal como a tendência observada pelo teórico sobre o mecanismo intelectual humano.

No domínio do desenvolvimento intelectual assiste-se ao duplo fenômeno de formação das estruturas, em que podemos ver passo a passo os primeiros delineamentos e o processo de acabamento, ou seja, da constituição de etapas de equilíbrio. Um bom exemplo trata-se da organização dos números pela criança, que se consegue seguir desde o conhecimento dos numerais (1, 2, 3...) até a descoberta da sucessão e da aditividade dos números, de maneira que "Num momento dado, tal estrutura é pois, constituída e atinge sua etapa de equilíbrio; e este equilíbrio é tão estável que os números inteiros não se modificarão mais durante toda a vida, integrando-se em sistemas mais complexos" (Piaget, 1975, p. 363).

E como o pensamento constitui as normas e regras morais dentro deste equilíbrio? Bastaria que a organização afetiva e funcional do indivíduo tivesse acesso às regras e o pensamento encarregar-se-ia de tomar consciência destas? Piaget (1994) alerta-nos que a tomada de consciência sobre a moral não é tão simples e encontra-se ligada a um conjunto de condições psicológicas, a saber: (1ª) o contato social que insere o sujeito no mundo regido por leis e regras externas a esse indivíduo; (2ª) as relações assimétricas que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança - que constituem um primeiro tipo de controle lógico e moral - que leva à consciência inicial de um dever imposto por outrem e, por consequência, a um respeito unilateral mediante coação; por fim, (3ª) a condição de que a

consciência seja capaz de apreciar o valor das regras propostas ou impostas nas relações sociais, pois, somente assim, uma conduta pode ser qualificada de moral. Desse modo, Piaget (1994) afirma que a cooperação "Tende para a tomada de consciência da lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações" (Piaget, 1994, p. 300).

E dá lugar, no plano moral, a transformações exatamente paralelas às que se presenciam no domínio intelectual. Vejamos, a seguir, como esse teórico apresenta essa evolução moral da criança.

O DESENVOLVIMENTO MORAL: análise da prática e consciência das regras

É preciso destacar que Piaget (1994) analisou o lado racional da moral, abstendo-se de uma discussão sobre os motivos ou a prática efetiva das ações morais, debruçando-se sobre a inteligência moral, ou mesmo a descrição do juízo emitido pelo sujeito, ao avaliar uma ação ou conteúdo moral. A moral, como premissa para este empreendimento teórico do estudioso, é um conjunto de regras sociais a serem obedecidas. Desse modo, os estudos sobre o desenvolvimento moral concentram a atenção, inicialmente, nas regras, na sua observância, no sentimento de obrigatoriedade até a concepção delas no pensamento infantil.

A observação de crianças em situação de jogos de regras, meninos jogando bolas de gude e meninas jogando amarelinha, forneceu ao teórico dados sobre a prática das regras diante das atitudes dos jogadores no que tange ao conhecimento e à obediência às regras desses jogos. Nessa direção, atentou para a relação que se fazia presente entre a forma como as crianças percebiam e respeitavam as regras, bem como a forma como isso se dava na prática. Assim, foi possível estabelecer relações e aproximações entre duas realidades morais identificadas, inicialmente, na analogia entre as regras do jogo e as regras morais: a prática das regras e a consciência das regras.

Quanto à prática das regras, o teórico refere-se à forma como as crianças aplicam as regras que conhecem, identificando suas condutas e, a partir disso, classificando-as, ascendentemente, em quatro estágios:

1º) Estágio motor ou individual: A criança manipula os objetos do jogo a partir de sua própria atividade, mantendo, assim, um caráter de individualidade na brincadeira. As

regras são puramente motoras (repetições de algum efeito agradável, por exemplo) e os esquemas ritualizados que surgem são criações do próprio indivíduo;

2º) Estágio egocêntrico: A criança começa a imitar ações e regras recebidas pelo contato social, de forma que, mesmo quando acompanhada, continua jogando individualmente. Dessa forma, nesse estágio, há uma escassez de interação, sendo pouca a importância dada à regra do jogo e, muito embora a criança sinta prazer em conseguir acertar no jogo (seu jogo), é um prazer motor, assim como o que ocorre no estágio motor ou individual, e não, ainda, um prazer social, coletivo. Todavia, Piaget (1994) afirma que a imitação recíproca entre as crianças dessa fase é o início da regra;

3º) Estágio da cooperação nascente: Surge o interesse de vencer a partida, uma vez que o interesse psicomotor dá lugar a um interesse mais social. É o estágio da necessidade do entendimento do jogo e é nesse momento (durante o jogo) que as crianças conseguem, verdadeiramente, se entender. Todavia, a criança aqui não se sente ainda interessada pela legislação do jogo que está participando, havendo, inclusive, discordância entre os participantes. Este interesse surge somente no estágio seguinte;

4º) Estágio da codificação das regras: Quando a criança passa a respeitar as regras e compreendê-las, assim como desenvolve o gosto pela discussão saudável destas. Nesse estágio, passa a ser possível a mudança no código de regras do jogo, desde que todos os participantes concordem, algo inaceitável nos estágios anteriores.

Por sua vez, a segunda realidade moral diz respeito à consciência das regras ou "como a criança sente e interpreta, para si, essas regras, percebe-se que ela as assimila inconscientemente ao conjunto das recomendações as quais é submetida" (Piaget, 1994, p.50). Aqui, ele questiona as crianças sobre a origem, a legitimidade e a validade das regras, distinguidas pelos três estágios ou etapas da consciência das regras:

1º estágio: a regra não é coercitiva porque é executada como interessante e não como realidade obrigatória. Assim, na procura de satisfazer prazeres simbólicos ou motores, a criança, rapidamente, adquire hábitos que constituem espécies de regras individuais;

2º estágio: a regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta e eterna. Essa fase "se inicia quando, por imitação ou contato verbal, [a criança] começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior" (Piaget, 1994, p. 50);

3º estágio: a regra é acordada por consenso mútuo, cujo respeito é obrigatório (para ser leal). O teórico afirma que, a partir desse momento, "a regra é concebida como uma livre

decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo" (Piaget, 1994, p. 64).

Após tais descrições, o estudioso concluiu que existe, seguramente, uma relação entre os quatro estágios da prática das regras e os três estágios da consciência destas. Concluiu também que, no início da infância, a regra coletiva é algo totalmente exterior ao mundo da criança, por esse fato é considerada inviolável, sendo somente aos poucos interiorizada pelo indivíduo, de forma a ser percebida como um acordo por parte de seus pares. Quanto à prática, considerou naturais as diferenças existentes entre o respeito místico (dos primeiros estágios) e o respeito racional (dos últimos estágios): quando há misticismo, o conhecimento e uso da regra são elementares; já quando há racionalidade, tal conhecimento e uso são cumpridos por adesão consciente.

Essa primeira compreensão do teórico sobre a realidade moral a partir da prática e consciência das regras corroboram para a sua tese da existência de um desenvolvimento moral da criança que já podemos assistir a uma crescente compreensão e tomada de consciência. Nesta, a moral avança no sentido de uma cooperação entre os sujeitos e da construção de uma moralidade para além da simples obediência às regras.

No entanto, esses primeiros achados piagetianos sobre o desenvolvimento moral a propósito das regras do jogo, demonstram que as primeiras formas da consciência do dever na criança são, essencialmente, formas de heteronomia. Em linhas gerais, o estudioso vai-se interessar pelos efeitos da coação moral sobre a evolução da criança e aponta que "A coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança mais ou menos atribui às regras recebidas de fora, assemelha-se, de perto, como veremos, às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto" (Piaget, 1994, p. 93).

Ao deduzir assim, a existência de um desenvolvimento moral na criança, Piaget volta-se para o juízo das crianças, buscando, em suas concepções acerca dos deveres morais, confirmar as tendências encontradas a respeito das regras do jogo, assim como esclarecer os efeitos da coação adulta sobre o desenvolvimento da moralidade infantil. Isso, segundo La Taille (1992), pelo fato de acreditar que o ingresso da criança na moralidade, certamente, dava-se pela imposição dos adultos (geralmente os pais) de diversos deveres, tais como: não pegar o que não lhe pertence, não mentir, entre outras ordens.

O JUÍZO MORAL DAS CRIANÇAS: realismo moral e autonomia

Como forma de verificação de sua hipótese, Piaget (1994) investigou a percepção das crianças sobre o dever moral em situações que envolviam a mentira, o dano material e o roubo, incumbindo-lhes o papel de julgar essas situações. Utilizando tal estratégia, o pesquisador descreve fenômenos muito peculiares presentes na primeira fase moral da criança, a heteronomia, como o Realismo Moral, que apresenta três características:

> 1) É considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram (La Taille, 1992, p. 51).

Como exemplo, observemos os dilemas criados por Piaget (1992) e expostos aos sujeitos de sua investigação:

> [Dilema 1]: Havia um menino chamado Júlio. Seu pai saiu de casa e Júlio pensou como seria divertido brincar com a caneta-tinteiro do pai. Ao pegar a caneta deixou-a cair da mão, o que provocou uma pequena mancha no tapete da sala. [Dilema 2]: Um menino chamado Augusto notou que o tinteiro de seu pai estava vazio. Quando seu pai saiu, teve a ideia de enchê-lo para que o pai, ao retornar, o encontrasse cheio. Porém, ao abrir o vidro de tinta, deixou que derramasse, o que causou uma enorme mancha no forro da mesa (Piaget, 1992, apud Duska; Whelan, 1994, p. 29).

A criança, na fase do realismo moral, considerará mais culpado Augusto, que, apesar de sem querer, fez uma mancha maior do que a feita por Júlio. Isso pelo fato de que, em seu juízo quanto ao dano material, analisará quem provocou o dano maior e não quem teve ou não intenção de fazê-lo, ou seja, seu julgamento é feito com base no aspecto exterior e não interior (intencionalidade do autor da ação). Dessa maneira, a culpa é baseada na responsabilidade objetiva do autor.

Quanto à mentira, o que importa para o "juiz" é o que, de fato, o autor da mentira disse, e não o que quis dizer. La Taille (1992) explica que frases usuais ou exageradas como "estou com uma fome de leão" podem ser vistas pela criança na fase do realismo moral como uma mentira mais grave do que a contida na frase "estou doente demais para ir à aula hoje" (situação inventada por uma criança que não está doente, apenas não quer ir à aula). Logo, afirma o autor, a mentira não é entendida como intencionalmente enganadora para benefício próprio, mas uma distorção da realidade.

O fato de os personagens das histórias acima terem agido com ou sem intencionalidade, não concorre como critério no julgamento da criança sobre a gravidade da ação ou na sua escolha do mais culpado, pois o que lhe chama a atenção é a distância da realidade (no caso da mentira) ou o dano material (nos desajeitamentos). Os critérios no julgamento da criança só mudarão "quando ela compreender os deveres como decorrentes de obrigações mútuas, que implicam acordo entre as consciências, e não mera conformidade das ações a determinados mandamentos" (La Taille, 1992, p. 52).

A força desses mandamentos exteriores sobre a moralidade é explorada por Piaget (1994) no estudo sobre a justiça, apresentando dilemas às crianças contendo temas a elas referentes, tais como a relação com a autoridade, o conceito de justiça e as validades das sanções. A hipótese que observa no juízo das crianças, a partir das conclusões anteriores, referentes às morais da coação e da cooperação, é de uma justiça imanente, na qual "A criança deve admitir, no decorrer dos primeiros anos, a existência de sanções automáticas, que emanam das próprias coisas, e, sem dúvida, deve renunciar posteriormente tal crença, sob a influência de circunstâncias relacionadas com seu desenvolvimento moral" (Piaget, 1994, p. 192-3).

Nas situações dos dilemas, tal justiça foi observada quando a criança julgava uma história em que havia algum tipo de delito ou transgressão e atribuía uma sanção automática, como se esperasse uma justiça certa e inerente a cada mau ato praticado. Como exemplo, podemos imaginar uma criança que, ao se deparar com diversos tipos de chocolates em uma loja qualquer, não se contém e pega escondido alguns para si. Ao sair da loja, tropeça e cai. Nesse caso, o julgamento da criança, ainda na heteronomia, segundo o teórico em questão, é de que a criança da história tropeçou porque pegou os chocolates. Ou seja, a natureza encarregou-se de agir, castigando-a, pois, na concepção heterônoma, toda e qualquer espécie de delito será castigado, como uma espécie de causalidade mágica da justiça, como também observou nas propriedades do pensamento infantil.

De toda forma, a criança sinaliza o entendimento de que existe a necessidade de se punir ou restabelecer algum equilíbrio quando se comete um delito, ou seja, a necessidade de justiça, ainda que imanente. Por isso, cabe a Piaget (1994) investigar a relação entre as sanções e a justiça e, novamente, o peso da coação adulta sobre essa noção moral por excelência, a justiça. Para ele, haveria dois conceitos de justiça vigentes: um em que a própria noção de justiça é inseparável da sanção e define-se pela correlação entre o ato cometido e sua retribuição (retributiva) e outro que implica apenas a ideia de igualdade (distributiva).

Assim, o teórico acessa indiretamente as noções de justiça da criança, propondo dilemas de julgamento que envolvem a decisão sobre as sanções e distingue, no julgamento delas, as sanções expiatórias, principalmente entre as mais novas e as sanções por reciprocidade, em média, encontradas nas crianças mais velhas.

As sanções expiatórias parecem originar-se de uma justiça mais diretamente ligada à coação adulta, em que "para uns, a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever" (Piaget, 1994, p. 158). Essa percepção da sanção constitui a mais primitiva noção de justiça, no sentido não cronológico, mas por se atribuir a "mais carregada de elementos que serão eliminados no decorrer do desenvolvimento mental" (Piaget, 1994, p. 157-158).

É o que observaremos na aplicação, pelas crianças, de sanções por reciprocidade, em que, principalmente, para as crianças mais velhas "A expiação não constitui uma necessidade moral: entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade" (Piaget, 1994, p. 158-159).

Utilizemos, para uma melhor compreensão sobre as sanções, o exemplo há pouco citado, da criança que mentiu para não ir à escola: O que se deveria fazer em relação à atitude dessa criança? Que punição seria mais justa para ela? 1) passar uma semana sem brincar com seus colegas da vizinhança ou, 2) num único momento dizer-lhe que, devido à sua mentira, seus pais perderiam a confiança nela?

As crianças que expressam uma compreensão de justiça retributiva, reforçada pelo realismo moral, segundo as considerações de Piaget (1932), opinariam afirmando que a punição mais juta para o delito da mentira seria a de número 1, a qual se enquadra na sanção expiatória, que em nada tem relação com o fato de a criança ter mentido. A punição 2 não tem muito valor para a criança do realismo moral porque ela não está interessada, ou melhor, não compreende a necessidade de "marcar, pela sanção, a ruptura do laço de solidariedade, ou em fazer sentir a necessidade da reciprocidade: há predominância nítida da sanção expiatória" (Piaget, 1932 apud La Taille, 1992, p. 54). Isso porque acredita, na verdade, que quanto mais duro for o castigo, mais eficaz será para que o castigado aprenda "a lição". A esse respeito, a pesquisa de Piaget (1994), realizada com, aproximadamente, 100 crianças, leva a crer que parece haver uma evolução nos julgamentos de justiça retributiva com a idade; as crianças

pequenas (6-7anos) são mais levadas para a sanção expiatória e as maiores para a sanção por reciprocidade.

No entanto, o teórico faz duas considerações, a saber: (1) independentemente do achado evolutivo que pode conferir um status de estágio ascendente, há um problema de tipologia: "há mentalidades irredutivelmente ligadas à ideia de expiação [...] que estas mentalidades sejam o produto de uma certa educação familiar, social e religiosa, é evidente" (1994, p. 165). Assim, essas subsistem mesmo com o passar dos anos, o que não surpreenderia se, em meios diferentes, encontrássemos os resultados dos interrogatórios completamente diferentes; (2) a severidade com que as próprias crianças escolhem as várias punições propostas leva a crer que "[...] o indivíduo limitar-se-á a pensar nas punições às quais está habituado, isto é, às sanções 'arbitrárias' e expiatórias" (Piaget, 1994, p. 165).

Então, como a criança chega a uma segunda e mais abrangente compreensão de justiça, ou seja, a distributiva (por equidade)? O teórico responde, afirmando que:

> Por mais difícil que seja o interrogatório sobre estes assuntos delicados, e por mais viciadas que sejam as respostas com toda uma fraseologia devida às teorias morais do adulto, os resultados obtidos parecem convergir em suas linhas gerais. Falam a favor da existência de uma lei de evolução no desenvolvimento moral da criança. É preciso distinguir, no domínio da justiça retributiva, dois tipos de reação, um baseado na noção de expiação, outro na reciprocidade. E, embora encontremos em quase qualquer idade representantes destes dois tipos, o segundo tenderia, entretanto, a predominar sobre o primeiro (Piaget, 1994, p. 176).

Nessa direção, Piaget (1994, p. 156) chegará à conclusão de que, ainda que, normalmente, seja reforçado naturalmente pelos exemplos dos adultos, o sentimento de justiça, por vezes, independe de tal influência, não requerendo, para se desenvolver, "senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças". O autor procura demonstrar que:

> As ideias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça que, sem estar em contradição com as formas evoluídas da justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente, aos progressos destas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas (Piaget, 1994, p. 200).

Em resumo, Piaget (1932, apud Araújo, 1999, p. 102) compreendeu e descreveu a moralidade infantil em duas realidades ascendentes, mas não excludentes: a "Moral da coação" e a "Moral da cooperação". Na primeira, a criança tem pelo adulto um respeito unilateral, tipicamente característica da fase egocêntrica. As sanções que os adultos aplicam

às crianças também são base desse tipo de moral, assim como as regras e os valores expressos pelos adultos (sociedade) são assumidos heteronomamente, ou seja, como indiscutíveis e devidos.

Já na moral da cooperação, o respeito que a criança tem pelo adulto é mútuo, não mais unilateral, e as relações são de reciprocidade (troca justa), proporcionando a essa criança uma avaliação das regras e valores a partir de sua necessidade para a melhora ou manutenção das relações entre as pessoas, motivo pelo qual a moral da cooperação também é chamada de moral autônoma, por ser assentida no entendimento do valor moral das ações e na adesão as regras a partir desse entendimento. Nesse sentido, Araújo (1999) afirma que "Embora façam parte de um mesmo processo psicogenético construído pelo sujeito, e estejam presentes em todas as instâncias de sua vida social, esses dois tipos de moral se contrapõem, existindo uma tendência para o prevalecimento da moral da cooperação sobre o da coação" (Araújo, 1999, p. 102).

Isso, em parte, pode ser explicado porque a cooperação, nos estudos de Piaget, surge como elemento fundamental do desenvolvimento moral e cognitivo da criança. É somente por meio da cooperação que o indivíduo passa a sair de seu egocentrismo, ao passo que descentra seu pensamento, tirando o foco de si mesmo e passando a interagir com o mundo externo, visto que ela é um "processo de relação interpessoal e, antes de mais nada, um fator que influencia o desenvolvimento social, moral, cognitivo e, consequentemente, da personalidade do indivíduo" (Araújo, 1999, p. 103).

Nesse sentido, Araújo (1999) acredita também que o egocentrismo infantil é algo tão forte que acaba por retardar a cooperação e, aliado ao autoritarismo dos pais, da escola e das instituições sociais, contribui para manter a criança sob o julgo de uma moral da coação, heterônoma. Todavia, vale ressaltar que, apesar das características da coação, Piaget (1932) a reconhece como necessária à trajetória do indivíduo até a autonomia.

Ademais, ressaltamos também que o desenvolvimento humano não é igual em todas as pessoas e que as idades são apenas referências utilizadas para nortear nossa compreensão acerca do assunto, não se tratando, então, de limites fixos, pois cada ser humano é único e apresenta variações no desenvolvimento, de acordo com seu ritmo próprio e seu ambiente sociocultural, o que pode acelerá-lo ou retardá-lo.

A moral expressa por uma criança, por exemplo, não pode ser definida/nomeada tendo como critério principal a idade, pois apresenta condições de transitoriedade que tornam impossível enquadrar em um "período" pessoas de determinada faixa etária que atendam, com

exatidão, todas as características deste. Por vezes, a criança heterônoma apresenta sinais de autonomia que seus colegas, da mesma idade, não apresentam. Em contrapartida, como é possível observar em nosso cotidiano, há pessoas adultas que se julgam autônomas, mas podem agir com traços típicos da heteronomia, segundo o ambiente ou as instituições em que estão inseridas.

É nesse sentido que Piaget (1994) advoga a favor de relações recíprocas, baseadas na cooperação, como caminho ao desenvolvimento da autonomia:

> Quando constatamos a resistência sistemática dos alunos ao método autoritário e a admirável engenhosidade empregada pelas crianças de todas as regiões para escapar à coação disciplinar, não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las na cooperação […] Só concebemos uma disciplina interior na medida em que o trabalho admite a maior parte de iniciativa e de atividade espontânea por parte da criança (Piaget, 1994, p. 271).

Assim, a moralidade infantil descrita pelo teórico pode ser observada em ambientes que favoreçam o desenvolvimento da criança, tanto intelectual, quanto moral, em vivências que envolvam as relações interpessoais, o contato com as regras e a possibilidade de exercitá-las em contextos diversos. Como melhor exemplo desses ambientes e vivências, temos a escola, onde, principalmente, no contexto da sala de aula, a criança experimenta, por anos de sua vida, situações cotidianas das quais pode extrair reflexões e aprendizagens que lhes guiarão por todas as etapas de sua vida. É nesse sentido que esta pesquisa retoma a metodologia piagetiana de estudo do juízo moral infantil, como apresentaremos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: o juízo moral vai à escola?

Apresentamos à turma um dilema envolvendo o uso e a transgressão de regras, com o intuito de verificar tanto a consciência das regras, como o valor e a lealdade que a turma lhes atribuía. Explicamos que se tratava de duas situações envolvendo regras de jogos e que queríamos a opinião deles acerca das atitudes das personagens envolvidas, quais sejam Camila e Gabriel (ambos fictícios) que, em determinado jogo de regras, utilizaram uma carta proibida (a menina utilizara sem saber e acabara por ganhar o jogo no final; o menino utilizara sabendo, porém perdera o jogo).

A seguir, as situações na íntegra, tal qual foram lidas para a turma:

Quadro 1 - Situação-problema 1

Camila foi convidada por seus amigos a participar de um jogo de cartas, totalmente desconhecido por ela. Como havia muitas regras, ela não conseguiu se apropriar de todas e acabou por usar uma carta considerada proibida (quem tirasse essa carta deveria devolvê-la). Ninguém imaginou que ela estivesse usando a tal carta. Usou-a quatro vezes e, por conta de seu uso, foi vencedora da partida, rapidamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Quadro 2 - Situação-problema 2

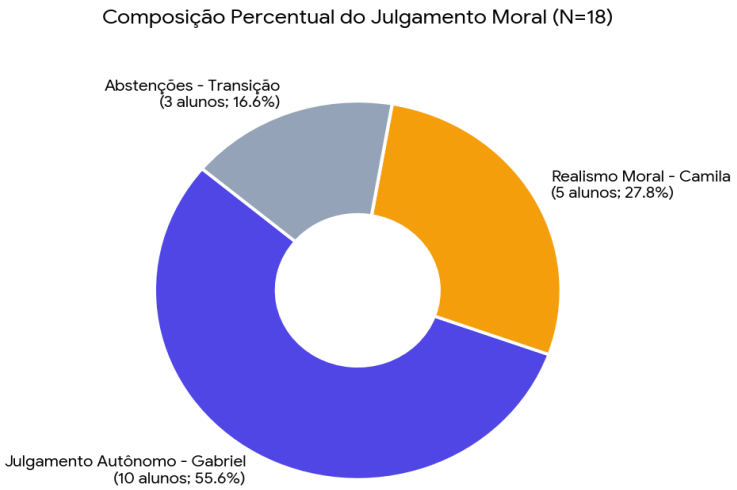
Gabriel foi convidado a jogar o mesmo jogo de cartas, cujas regras ele conhecia bem, pois sempre jogava com seus amigos. Sabendo da carta proibida, optou por usá-la mesmo assim, para tentar ganhar a partida. Usou-a uma vez só e não conseguiu ganhar, portanto continuou a jogar sem usá-la novamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os alunos ouviram atentamente as duas histórias e, em seguida, o seguinte questionamento lhes foi feito: As crianças fizeram algo errado? Alguma é mais culpada? Quem está mais errado(a): Camila, que usou a carta quatro vezes sem lembrar que era proibida, e ganhou o jogo por isso, ou Gabriel, que sabia de sua proibição e, mesmo assim, usou-a uma vez na intenção de ganhar o jogo, mas perdeu-o?

A pedido da turma, lemos as histórias novamente, de forma pausada e, ao término, solicitamos que levantasse o braço quem achasse que Camila era a mais culpada/errada. Em seguida, pedimos que fizesse a mesma coisa quem achasse que Gabriel tinha mais culpa. Por fim, perguntamos quem ali achava que os dois eram culpados (nesse momento a maior parte da turma, incluindo os três que optaram por não votar anteriormente, de forma agitada, posicionaram-se). Para melhor visualização das respostas, elaboramos o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Respostas da turma às situações apresentadas



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os votos contabilizados mostram o seguinte resultado: dos dezoito alunos presentes na sala de aula, dez julgaram como mais errado o Gabriel (o que corresponde a 55,6% do total de alunos); somente cinco consideraram que Camila era a mais errada (27,8%), três abstiveram-se (16,6%).

Dos alunos que quiseram posicionar-se, destacamos Diogo (de 8 anos e 10 meses), que achou inadmissível acusarem Camila de ser mais errada que Gabriel, visto que ela "trapaceou sem saber" como dissera (ou seja, ele também a considerou errada, porém em um grau menor do que Gabriel) e Carlos (8 anos e 7 meses), para quem Gabriel estava "*totalmente errado*", uma vez que, segundo ele, não deveria ter usado a carta sabendo que era proibida, enquanto "*a Camila usou quatro vezes, mas era boazinha porque ela nem sabia. Ela não tá nem um pingo errada*". Ao notarmos sua convicção no julgamento sobre a ação de Camila, narramos novamente a hipótese dessa personagem para nos certificar de que Carlos havia entendido corretamente. No fim, o aluno reafirmou que: "*Claro que ela não tá errada, porque ela só usou porque esqueceu, ela não enrolou*".

Nesse rápido debate com as crianças, temos a personagem Camila, que usou a carta sem lembrar que era proibida e teve como "dano" maior (aos olhos do grupo, vencer constitui-se como um dano aos demais jogadores da partida) ganhar o jogo. E Gabriel que, por sua vez, usara a carta conhecendo muito bem as regras e não teve, como consequência dessa ação, um "dano" muito grande, pois não ganhara a partida. A maior parte das crianças reconheceu a parcela de culpa de Camila, que errou mais vezes, mas sem querer; todavia, julgou mais culpada a ação de Gabriel, que errou menos vezes, mas consciente do erro.

Dessa forma, o julgamento que a maioria da turma fez dos dois personagens foi fundamentado no aspecto interior de suas ações, ou seja, em suas intencionalidades. A culpa, nessa ocasião, não foi fundamentada pelas crianças na responsabilidade objetiva dos autores da ação, mas sim na responsabilidade subjetiva. Assim, o juízo das crianças, nesse caso, mais velhas (entre oito e nove anos), aproxima-se das observações feitas por Piaget (1994) quanto à diminuição do fenômeno do realismo moral, uma vez que já em possível transição para o estágio seguinte, o da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tecemos reflexões sobre as concepções piagetianas acerca da moralidade infantil, articulando-as às perspectivas das crianças sobre regras de jogo, a partir de situações-

problema de cunho moral. Julgamos ter cumprido o objetivo geral de analisar o juízo emitido pelas crianças acerca da transgressão de regras, relacionando-o ao desenvolvimento moral descrito por Jean Piaget, bem como os específicos, a saber, verificar o respeito pelas regras e o juízo dos sujeitos, a partir da apresentação de situações-problema e dilemas; e descrever as manifestações de caráter moral na infância.

Em síntese, com o uso das situações-problema adaptadas criadas para incitar o debate entre o grupo analisado, verificamos que, apesar de pertencerem à mesma faixa etária (idade da moral heterônoma e do realismo moral, segundo os estudos piagetianos), a maioria das crianças emitiu um juízo elaborado e seguro acerca das ações e dos sujeitos fictícios dos dilemas apresentados, em disparidade com o realismo moral esperado na fase de desenvolvimento em que se encontram. Dito de outra forma, consideraram a intenção, a responsabilidade subjetiva dos personagens, o que mostra, na verdade, a predominância de uma autonomia moral em construção, pautada na cooperação, no respeito, na real compreensão do sentido de regras. Assim, o grupo mostrou-se em níveis distintos de desenvolvimento moral, em transição de uma fase para a outra.

Cabe ressaltar, dito isto, que tal como o próprio teórico esclarece, o processo do desenvolvimento da moralidade é lento e gradual, não se limitando à idade. Além de depender da qualidade das interações e do ambiente em que ocorrem, que pode ter um caráter sociomoral, em maior ou menor intensidade, cabendo ao adulto responsável conduzir as situações e atividades que contribuirão para esse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/c7PhNdmDk6bvpbtmN9NjWGD/?lang=pt Acesso em: 18 dez. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 280p.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 250p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009 Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 15 jul. 2026.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994. 128p.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa**. Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 23. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.

NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994. 304p.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril, 1975. (Coleção: Os Pensadores).

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316/3226 Acesso em: 27 ago. 2026.

Histórico Editorial
Submetido: 20 de junho de 2026.
Publicado: 06 de novembro de 2026.

Minicurrículo
Tássia Fernandes Ferreira
Pós-doutoranda em Educação (PPGE/UECE). Doutora em Educação (UECE). mestra em Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora efetiva da Rede pública municipal de Fortaleza.
Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO).
Contribuição de autoria: pesquisa e escrita do texto.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9670769637236669

Kátia Maria de Moura Evêncio
Doutora em Educação (UECE). Mestra em Educação (URCA). Graduada em Pedagogia (UFPI). Professora na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
Líder no grupo de estudos e pesquisas Subjetividade, Educação e Docência (SEDOC/UESPI).
Contribuição de autoria: escrita e revisão do texto.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5364932199165539

COMO REFERENCIAR – ABNT
FERREIRA, T. F; EVÊNCIO, K. M. de M. Os conceitos morais piagetianos e a perspectiva infantil sobre regras. **Revista Exitus,** Santarém/PA, e026041, V. 16, n.1., 2026. https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3204

COMO REFERENCIAR - APA
Ferreira, T. F. & Evêncio, K. M. de M. (2026). Os conceitos morais piagetianos e a perspectiva infantil sobre regras. *Revista Exitus, 16*, e026041. https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3204

Licença de Uso
Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.