

**JULGAMENTOS DE CRIANÇAS SOBRE REGRAS DOS CONTEXTOS  
FAMILIAR E ESCOLAR**

**CHILDREN'S JUDGMENTS ABOUT RULES IN FAMILY AND  
SCHOOL CONTEXTS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi52.51449>

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

**Resumo**

Regra diz respeito ao que é certo e o que não é certo fazer. As regras são estudadas no âmbito da moralidade e atualmente também a partir do conhecimento social. O presente estudo tem como objetivo avaliar o julgamento de crianças nos contextos familiar e escolar, identificar os domínios (moral, convencional, pessoa e prudencial) que aparecem nas justificativas dos julgamentos e os critérios de julgamento (alterabilidade, generabilidade, contingência da regra à autoridade e severidade da regra ou do ato). Participaram do estudo 126 crianças de ambos os sexos (55,6% do sexo feminino), de 5 a 11 anos de idade ( $M=8,2$ ,  $DP=1,54$ ) de escolas públicas e particulares (59,5% escola pública) da grande São Paulo/SP. Foi utilizado um questionário de dados sociodemográficos e um questionário sobre regras nos contextos familiar e escolar cujas questões versavam sobre os critérios de julgamento e solicitavam as justificativas dos mesmos. Os resultados evidenciaram predomínio de regras de domínio prévio convencional (como limpeza e organização do ambiente), poucas respostas no domínio moral e que as crianças validam as regras que lhes são impostas evidenciando a obediência. Discute-se a ausência de regras do domínio moral no contexto familiar e escolar.

**Palavras-chave:** regras; contextos familiar e escolar; moralidade.

**Abstract**

Rule concerns what is right and what is not right to do. The rules are studied in the scope of morality and currently also from social knowledge. The present study aims to evaluate the children's judgment in the family and school contexts, to identify the domains (moral, conventional, person and prudential) that appear in the justifications of the judgments and the judgment criteria (alterability, generability, contingency of the rule to the authority and severity of the rule or act). The study included 126 children of both sexes (55.6% female), from 5 to 11 years old ( $M = 8.2$ ,  $SD = 1.54$ ) from public and private schools (59.5% school) from São Paulo/SP. A questionnaire of sociodemographic data and a questionnaire about rules in the family and school contexts were used, whose questions dealt with the criteria of judgment and requested their justifications. The results showed a predominance of rules of conventional prior domain (such as cleanliness and organization of the environment), little answers in the moral domain and that the children validate the rules imposed on them evidencing obedience. The absence of moral domain rules in the family and school contexts are discussed.

**Keywords:** rules; family and school contexts; morality.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora e professora RDIDP do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Membro do LEDA/IPUSP (Laboratório de Estudos do Desenvolvimento e da Aprendizagem).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor concursada do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino Fae.

Algumas questões são constantes em nossas vidas, seja no que diz respeito às coisas corriqueiras, seja naquilo que podemos identificar como grandes e importantes decisões. O que devo fazer? Como devo agir? Será que agi corretamente? Isso é correto da minha parte? Entre tantas outras. Esses questionamentos dizem respeito ao caráter avaliativo do pensar e agir morais. Todavia, ao caráter avaliativo se reúne o caráter normativo uma vez que o homem é um ser normativo e sua natureza social o impele ao conhecimento e construção desse conteúdo (CANTO-SPERBER; OGREN, 2004).

Piaget (1932/1994), principal precursor dos estudos de psicologia moral e para quem a moral é um sistema de regras, assume a dimensão da ética normativa de Kant em seus estudos sobre a moralidade, ultrapassando a separação entre psicologia e epistemologia ao desenvolver junto às crianças e adolescentes genebrinos um estudo que se inicia com a investigação da consciência sobre a regra em situação de jogo. Os resultados deste estudo revelaram diferentes etapas da prática e da consciência das regras para as crianças vinculadas à sequência das estruturas cognitivas cada vez mais adaptadas. Os estudos piagetianos tornaram-se alicerce para estudos posteriores de psicologia moral, entre eles os estudos de Lawrence Kohlberg (1969), psicólogo americano, que ficou conhecido como pai da Psicologia Moral.

O estudo do juízo moral na criança realizado por Piaget (1932/1994) inspirou pesquisadores contemporâneos que, partindo de seus pressupostos, desenvolveram novidades sobre tal área do conhecimento, como a perspectiva teórica proposta por Elliot Turiel (1983), denominada Teoria do Domínio Social (TDS).

A moralidade na TDS envolve a construção de julgamentos sobre o que é certo ou errado por meio das experiências e interações sociais das crianças (TURIEL, 2013). Desse modo, a natureza ou o domínio de uma interação social tem uma relação significativa com como o indivíduo pensa sobre si mesmo, ou seja, para a psicologia explicar o social, que envolve os sistemas econômico, político, religioso, moral ou convencional, necessita coordenar os domínios da investigação com a explicação do pensamento e da conduta individual (TURIEL, 1989).

Turiel (1989), ao se remeter aos estudos piagetianos e em consequência aos kohlbergianos, estabelece uma crítica ao enfoque predominante de estrutura compartilhado pelos dois autores. Segundo o autor, tais abordagens assumem que a estrutura de pensamento do indivíduo forma um sistema coerente, total e integrador, ou seja, supõe-se que os diferentes juízos sociais estão vinculados entre si, assim como com o pensamento em domínios não

sociais. Porém, segundo a hipótese de Turiel há estruturas parciais que abarcam domínios de conhecimentos delimitados (TURIEL, 1975).

O modelo operativo turieliano possui um enfoque de desenvolvimento como processo construtivo que parte das interações recíprocas indivíduo-meio e defende o pressuposto de que os juízos sociais do indivíduo não formam um sistema unificado. Turiel (1983) mantém os pressupostos básicos de Piaget como o interacionismo e a explicação do problema do desenvolvimento cognitivo por meio do processo de equilibração.

As pesquisas desenvolvidas por Turiel e sua equipe os conduziram a pensar que há diferenças envolvendo o julgamento moral e outros conceitos sociais, o que permitiu diferenciar o raciocínio moral do convencional. Dessa forma, a TDS tem como principal pressuposto a ideia de que o conhecimento social é construído por diferentes domínios, entre eles o domínio moral. Domínio é definido como conceitos que se organizam dentro de uma estrutura, território (SMETANA, 2006; SMETANA, 2013). Há, portanto, conceitos sociais como os critérios de julgamento e categorias de justificação, sendo os primeiros usados pelas pessoas na identificação e classificação de eventos sociais e, as categorias de justificação dizem respeito a como as pessoas justificam a classificação dos eventos sociais (TURIEL, 1983).

O pensamento social se organiza em domínios específicos (SMETANA, 2006). No caso do domínio moral algumas características o definem: 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 às formas concretas de organização (TURIEL, 1983).

No que se refere às regras, objeto do presente estudo, há um conjunto de estudos sobre elas explicando que as mesmas não podem ser compreendidas, analisadas e estudadas, sem a devida inferência ao ambiente social a que se remetem (TURIEL, 1989). Os estudos sobre as regras e suas ações correspondentes e o contexto social evidenciaram diferenças entre moralidade e convenção social em crianças, ao distinguirem, por meio de dilemas, dano físico ao outro das regras em que esta dimensão não estava presente (WESTEN; TURIEL, 1980).

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 utilizaram o Método Clínico Piagetiano para testar 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). Uma das principais conclusões destes 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 que o pensamento sobre moral e convencionalidade é separado pelas crianças bem novas segundo critérios de julgamentos e categorias de justificativas como generabilidade (universalidade da regra), alterabilidade (se a regras pode ou não ser alterada e por quê), contingência à autoridade (atribuição à autoridade sobre a origem da regra e a obrigatoriedade de cumprir o ato devido à legitimação dessa autoridade) e severidade do ato (o quanto a criança acha certo ou errada obedecer a regra).

Piaget (1932/1994), embora apontasse que a criança antes dos três anos vivenciava o estágio da anomia, ou seja, desconhecimento do mundo regrado, reconhecia que, do ponto de vista perceptivo, o bebê vivencia as regularidades físicas e interage com as restrições e permissões do mundo social. Toda criança, de uma forma ou de outra, experiência a comunicação com os pais, os quais impõem proibições e informam regras para o comportamento dentro e fora de casa (PIAGET, 1932/1994; TURIEL, 1983). No caso das crianças de hoje em dia, que frequentam escolas desde os primeiros meses de vida, o encontro com as regras é ainda mais precoce. O estudo das regras tem grande representatividade, pois a normatividade existe e tem importante significado no ambiente social da criança (TURIEL, 1983).

A regra pode ser compreendida em três diferentes aspectos: o primeiro diz respeito à ideia de desenvolvimento social enquanto o processo de aprender quais regras seguir e quais comportamentos restringir; o segundo pertence ao mecanismo psicológico de controle social do comportamento individual; e o terceiro pertence à relação das regras com os julgamentos morais e convencionais (TURIEL, 1983).

A abordagem utilizada por Piaget no estudo de regras de 1932 foi exatamente o conceito ou entendimento das crianças a respeito do mundo normativo, o que o conduziu a algumas conclusões que são criticadas pelos autores da Teoria do Domínio Social, para quem os estudos sobre as regras e suas ações correspondentes e o contexto social evidenciaram diferenças entre a visão de regras tomadas de modo generalizado e a ideia de regras associadas à diferentes domínios e contextos (DAVIDSON; TURIEL; BLACK, 1983).

Um conjunto de estudos (WESTEN; TURIEL, 1980, DODSWORTH-RUGANI, 1982, TURIEL, 1983) investigou critérios do julgamento e justificativas do julgamento das crianças sobre atos, regras e punições, sendo que os resultados dessas pesquisas revelaram que as regras não são tratadas de um único e ou mesmo jeito por crianças e adolescentes, mas que as regras são elementos do contexto social e o conceito, avaliação e julgamento que as crianças constroem sobre as regras dependem e variam conforme o domínio da regra. “Os conceitos aplicados a uma dada regra vão depender do tipo de ato ao qual a regra pertence” (TURIEL, 1983, p. 79).

Poucas são as pesquisas brasileiras fundamentadas no referencial teórico da Teoria do Domínio Social e, comparando seus pressupostos com aqueles da Teoria do Juízo Moral de Jean Piaget, observamos a necessidade de explorar as primeiras questões empíricas investigadas pela teoria norte americana em contexto brasileiro (CAETANO, 2009; 2012). Desse modo nossa pesquisa recupera os estudos apresentados por Turiel (fundador da TDS) no primeiro livro publicado sobre a abordagem em 1983. Assim, nossa questão central é: Como crianças brasileiras julgam e justificam as regras dos contextos familiar e escolar por elas identificadas? O objetivo do presente estudo foi caracterizar os tipos de regras que as crianças vivenciam, analisar o julgamento dessas regras, comparar este julgamento no contexto familiar e escolar e investigar a existência de diferenças significativas entre as variáveis escola e idade, para os tipos de julgamentos emitidos pelos participantes.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo 126 crianças de ambos os sexos (55,6% sexo masculino), com idade entre 5 a 11 anos (*Média, M=8,2; Desvio Padrão, DP=1,54*), de escolas públicas e particulares (59,5% públicas) da Grande São Paulo/SP. Quanto à religião, 32,5% não tem religião, 23% evangélicos e 21,4% católicos. O contexto familiar revelou que a maioria mora com seus pais e irmãos (45,2%), seguido apenas pelos pais, sem irmãos (15,9%). Não houve contexto familiar constituído apenas pelo pai e filho e pai e irmãos.

Foram excluídas do estudo pessoas com deficiência intelectual ou alteração de fala.

### Instrumentos

Foi construído um Questionário Sociodemográfico para Filhos(as) com idade, sexo, ano escolar, tipo de escola e religião. Para analisar as regras e o julgamento foi construído o Questionário sobre Regras nos Contextos Familiar e Escolar. As questões do questionário foram

elaboradas levando-se em conta vários estudos desenvolvidos por Turiel e seus colaboradores e que foram compilados pelo autor (TURIEL, 1983). O questionário se divide em duas partes: a parte 1 é dedicada ao conhecimento do conteúdo da regra propriamente dita. As perguntas que respondem a essa primeira parte do estudo são: “Você sabe o que é regra/lei/combinado?”. Se a resposta for “sim”, o entrevistador deverá anotar o conceito dado. Se a resposta for “não” o entrevistador deverá explicar apresentando o seguinte conceito: “Regra é algo que ensina você o que é certo e o que não é certo fazer na sua casa ou na sua escola”. Esta explicação foi elaborada considerando as crianças pequenas. Em seguida convidamos os participantes a dizerem três regras que têm em casa e três regras que têm na escola.

A parte 2 investiga as dimensões do julgamento social. Essas dimensões são estudadas no sentido de compreender como a criança julga o conteúdo expresso pela regra. Esta parte é subdividida em duas: contexto familiar e contexto escolar, sendo que as questões se mantêm as mesmas para ambos. Desse modo, pedimos ao participante que citasse três regras da sua casa/escola. Para cada regra citada, foram realizadas as seguintes questões as quais foram elaboradas com o intuito de investigar as *justificativas dos julgamentos* e os *critérios de julgamento* propostos por Turiel (1983). Assim, a questão “Você acha certo ou errado seguir esta regra? Por que?” está vinculada à justificativa dos julgamentos. As outras questões compõem os critérios de julgamento sendo elas: “Quem fez essa regra?”, “O que acontece se você não seguir esta regra? Por que?” (contingência da regra à autoridade); “Você poderia modificar esta regra? Por que?” (alterabilidade); “Se você morasse em outra casa/escola onde não existisse essa regra, você poderia fazer esse ato?” (generabilidade); “Avalie de 0 a 5 o quanto você deve obedecer essa regra?” (severidade da regra e do ato). Todas estas questões também envolvem as *justificativas dos julgamentos* e permitiram conhecer em qual domínio (moral, convencional, pessoal, multifacetado e prudencial) a regra se encaixa.

## Procedimento

Todos os aspectos éticos da Resolução nº 466/12 foram seguidos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo sob o nº 2.380.089.

Inicialmente os participantes foram selecionados de forma randomizada por meio de sorteio e, antes do processo de coleta, foi perguntado ao professor se havia dentre as crianças, alguma pessoa com deficiência intelectual ou alteração de fala, conforme nosso critério de exclusão. Em caso positivo foi sorteado outro participante. Composta a amostra final, os pais foram contatados para uma reunião geral, proposta por meio de um evento, a fim de autorizar a participação dos filhos e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário foi aplicado na forma de entrevista, em salas indicadas pelas escolas e horário previamente agendados. O tempo médio foi de 30 minutos.

Os resultados foram organizados no programa estatístico SPSS, versão 20 e foi solicitada a estatística descritiva (análise de frequência).

Mais especificamente, no que se refere aos critérios de julgamentos estes foram organizados em termos positivos (“sim”) e negativos (“não”). Para que fosse possível a análise descritiva e, posteriormente, a inferencial das justificativas dos julgamentos, os pesquisadores procederam inicialmente à análise qualitativa e, para tanto, se organizaram em trios de juízes para que pudessem categorizar, de forma independente, as respostas. Neste caso, buscou-se categorizá-las em domínio moral, convencional, pessoal e prudencial o que permitiu criar um Sistema Codificado (*Coding System*) das respostas dos participantes brasileiros. Para facilitar a análise dos juízes foi criado um formulário com os seguintes itens: juiz, participante, definição das categorias (moral, convencional, pessoal e prudencial) e uma matriz de dupla entrada com a perguntas *versus* as categorias.

A *porcentagem de concordância absoluta* foi calculada levando-se em consideração o número de vezes em que os avaliadores juízes *experts* concordaram dividido pelo número total de avaliações. Uma confiabilidade alta entre avaliadores indicava que os juízes concordaram sobre as categorias de análise ( $> 75\%$ ).

Como complemento a esta análise inicial, escolheu-se realizar técnicas destinadas à avaliação de concordância do julgamento entre mais de dois juízes quando se trabalha com uma avaliação baseada em variáveis categóricas (ex: sim e não). Este tipo de análise leva em conta a independência no julgamento de cada julgador, o que não ocorre na análise de Porcentagem de Concordância.

## Resultados

No que se refere ao conceito de regra a maioria (73,8%) disse que sabe o que é. Não houve diferença da quantidade de regras relatadas pelos participantes no contexto familiar e escolar, sendo  $M=2,59$  e  $DP=0,68$  e  $M=2,60$  e  $DP=0,69$ , respectivamente.

Quando solicitados que dissessem três regras, surgiram um total de 326 regras no contexto familiar e 332 no contexto escolar (foi descartada a resposta de 1 participante por ausência de resposta) as quais foram organizadas em oito tipos de regras: obediência à autoridade (por exemplo, obedecer a mãe/professora), proibição da agressão física (por exemplo, não bater no irmão/colega), organização e limpeza do ambiente (por exemplo: lavar a louça/ não jogar lixo no chão), regra que regula relações interpessoais (por exemplo: não

**Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020**  
**CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto**

xingar), responsabilidade escolares (por exemplo: fazer a lição de casa), organização de atividades diárias (por exemplo: dormir cedo), saúde e segurança (por exemplo: não correr) e outros. A Tabela 1 sintetiza os dados.

Tabela 1: Tipo de regra, justificativa e punição

<b>Regras</b>	<b>Família (n=326)</b>		<b>Escola (n=332)</b>	
	<b>n</b>	<b>n (%)</b>	<b>n</b>	<b>n (%)</b>
Obediência à autoridade	14	(4,3)	24	(7,2)
Proibição da agressão física	15	(4,6)	43	(13,0)
Organização e limpeza do ambiente	94	(28,8)	26	(7,9)
Regra que regula relações interpessoais	62	(19,0)	78	(23,5)
Responsabilidades escolares	10	(3,0)	32	(9,6)
Organização de atividades diárias	69	(21,2)	39	(11,7)
Saúde e segurança	38	(11,7)	44	(13,2)
Outros	24	(7,4)	46	(13,9)
<b>Justificativa</b>	<b>Família (n=326)</b>		<b>Escola (n=332)</b>	
	<b>n</b>	<b>n (%)</b>	<b>n</b>	<b>n (%)</b>
Certo	310	(95,1)	313	(94,3)
Errado	13	(4,0)	12	(3,6)
Talvez	3	(0,9)	7	(2,1)
<b>Punição</b>	<b>Família (n=326)</b>		<b>Escola (n=332)</b>	
	<b>n</b>	<b>n (%)</b>	<b>n</b>	<b>n (%)</b>
Punição física	68	(20,9)	11	(3,3)
Castigo	124	(38)	34	(10,2)
Repreensão verbal	57	(17,5)	74	(22,3)
Consequência: prejuízo financeiro	4	(1,2)	-	-
Conversa	6	(1,8)	2	(0,6)
Consequência direta	42	(12,9)	63	(19)
Consequência religiosa	1	(0,3)	-	-
Chantagem emocional	8	(2,5)	9	(2,7)
Nada	10	(3,1)	3	(1,0)
Outros	6	(1,8)	8	(2,4)
Consequência institucional	0	-	121	(36,4)
Não sabe	0	-	7	(2,10)

Legenda: n = total de respostas baseadas nas três regras solicitadas.

Verificamos algumas diferenças entre os contextos. No contexto familiar as regras mais frequentes foram as das seguintes categorias: *organização e limpeza do ambiente*, *organização de atividades diárias*, regra que *regula relações interpessoais* e *saúde e segurança*, por ordem

de frequência. No contexto escolar, houve predomínio para as regras da categoria: *regula relações interpessoais*, mas outras tiveram porcentagens próximas entre si: outros, *saúde e segurança, proibição da agressão física, organização das atividades diárias* por ordem de frequência.

Quanto às respostas sobre se estas regras estão certas ou erradas, verificamos que, em ambos os contextos, as crianças validam como certas as regras (95,1% das crianças em resposta às regras do contexto familiar, 94,3% das crianças em resposta às regras do contexto escolar) e acreditam que devem obedecê-las (99,7% das crianças em resposta às regras do contexto familiar, 98,8% das crianças em resposta às regras do contexto escolar).

Os participantes relataram várias punições quando do descumprimento destas regras, sendo três delas comuns a ambos os contextos: *castigo (por exemplo: ficar sem descer para brincar), repreensão verbal (por exemplo: a professora dá uma bronca), e consequência direta (por exemplo: tem que limpar)*. No contexto familiar a mais frequente destas três foi o *castigo* e no contexto escolar a *repreensão verbal*. Outra punição que apareceu com considerável frequência no contexto familiar foi a *punição física (por exemplo: a minha mãe me bate)* e no contexto escolar *consequência institucional (por exemplo: a professora manda bilhete para a mãe)*.

Quanto aos critérios de julgamento os dados revelaram que as crianças consideram que as regras são inalteráveis, não são universalizáveis (generabilidade) e ainda consideram que devem obedecê-las (severidade), isto em ambos os contextos conforme a Tabela 2.

**Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020**  
**CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto**

Tabela 2: Critérios de julgamento.

Critérios	Justificativa	Família (n=326)	Escola (n=332)
		n (%)	n (%)
Alterabilidade	Sim	47 (14,4)	27 (8,1)
	Não	277 (85,0)	300 (90,4)
	Sem resposta	2 (0,6)	5 (1,5)
Generabilidade	Sim	57 (17,5)	47 (14,1)
	Não	264 (81,0)	280 (84,1)
	Talvez	4 (1,2)	2 (0,6)
	Não sabe	1 (0,3)	-
Severidade	Sem resposta	-	3 (1,2)
	0	3 (0,9)	-
	1	3 (0,9)	1 (0,3)
	2	3 (0,9)	3 (0,9)
	3	25 (7,7)	15 (4,5)
	4	60 (28,3)	28 (8,4)
Contingência à autoridade	5	231 (70,9)	282 (85,0)
	Sem resposta	1 (0,3)	3 (0,9)
	Autoridade responsável	286 (87,7)	94 (28,3)
	Autoridade escolar	-	155 (46,7)
	Outras	40 (12,3)	83 (25,0)

Legenda: n = total de respostas baseadas nas três regras solicitadas.

Ainda sobre os critérios de julgamento, no que se refere à contingência à autoridade, verificamos dados diferentes. No contexto familiar a *autoridade responsável* (pai, mãe, avó, tio ou tia, adulto responsável) foi a mais relatada pelas crianças, ao passo que no contexto escolar apareceu a categoria *autoridade escolar* (diretor/a, coordenadora pedagógica ou inspetor de aluno), sendo esta a mais relatada. No entanto, percebe-se uma maior distribuição entre as categorias de autoridade escolar, sendo que o professor (28,3%) também é apontado como autoridade pelas crianças participantes.

Classificamos também as respostas das crianças quanto aos domínios, com base no sistema de codificação das justificativas, conforme descrito no Quadro 1.

**Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020**  
**CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto**

Quadro 1: Sistema de codificação das justificativas

<b>Tipos de Domínio</b>	<b>Tipos de Justificativas</b>
Domínio Moral	prejudicar o outro, fere os sentimentos alheios, quebrar relações de confiança mútua, ferir física e psicologicamente.
Domínio Convencional	ter problemas com autoridade (bronca, castigo), é contra a lei (vira ladrão), é importante ter ordem (é errado), o que é esperado por diferentes membros familiares, você tem que seguir as normas familiares, corresponder às expectativas sociais (ir por um mal caminho), minha religião não permite, não é conforme a Lei de Deus, depende do contexto.
Domínio pessoal	a pessoa escolhe, é uma escolha individual, não é certo e nem errado, mas depende da pessoa.
Domínio prudencial	inseguro ou prejudicial para si mesmo; gera doença, pode fazer mal, pode levar à morte.
Outros tipos de justificativas	complexidade da decisão (bater no outro), especificidade da questão do palavrão, não saber, vocação.

Fonte: Quadro elaborado pela primeira autora

A análise do relato das regras e seus julgamentos possibilitaram classificá-los nos domínios, sendo que o convencional foi o mais frequente em ambos os contextos. Verificamos que das regras relatadas pelas crianças, poucas tinham cunho moral. Apesar disso, ao analisar os dois contextos, o domínio moral foi mais frequente no escolar, conforme os dados sintetizados na Tabela 3.

Tabela 3: Domínios

<b>Domínio</b>	<b>Família (n=326)</b>	<b>Escola (n=332)</b>
	<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>
Moral	21 (6,4)	55 (16,5)
Convencional	275 (84,4)	244 (73,5)
Pessoal	4 (1,2)	3 (0,9)
Multifacetado	17 (5,2)	5 (1,5)
Prudencial	9 (2,8)	23 (7,0)
Sem resposta	-	2 (0,6)

Legenda: n = total de respostas baseadas nas três regras solicitadas.

Nossos dados não apresentaram diferença entre tipo de escola e idade, sendo que esta última variável contraria inclusive a dimensão do desenvolvimento como mudanças na forma de compreender as regras, sejam elas morais ou convencionais.

## Discussão

Nossos dados nos permitem pensar como as crianças lidam com as regras tão comuns e necessárias ao seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, evidenciamos que a maioria das crianças sabem o que é “regra” e de alguma forma conseguem distingui-las nos contextos que estão inseridas (família e escola). Moral é definida por Piaget (1932/1994) como um conjunto de regras, mas seu maior interesse era em saber sobre o respeito por elas. Em nosso estudo, verificamos que as crianças as respeitam porque as consideram certas, admitem as punições quando do descumprimento, mas ainda na condição da obediência às figuras de autoridade, tal como evidenciou Piaget (1932/1994) em seus estudos com crianças pequenas, destacando a moral da heteronomia, como o tipo de moral mais comum no início do desenvolvimento moral.

No entanto, estas regras foram em sua grande maioria regras que não envolvem o domínio moral, como as regras que envolvem a organização e limpeza do ambiente e organização das atividades diárias, em detrimento das regras morais que envolvem a regulação das relações interpessoais e a proibição da agressão física (SMETANA, 2005). Sabemos que todas elas são necessárias e estão presentes no universo infantil, e talvez estas regras são mais conhecidas pelas crianças porque estão presentes na convivência diária e fazem parte da vida prática da criança (CAETANO, 2013).

A criança constrói informações sobre as regras de forma que considera a especificidade dessas regras de acordo com o contexto social, da mesma forma que a prática das regras também ocorre em consonância com as pessoas ou autoridades relativas ao contexto, e é reforçada pelas punições que sucedem as violações das mesmas regras (TURIEL, 1983). Logo, devido a tais considerações, as regras do contexto familiar foram consideradas pelo estudo de Turiel (1983) como regras de domínio convencional, pois foram categorizadas pelos participantes do estudo – o qual comparou regras de jogos, regras de casa, da escola e o roubar – como regras aderentes à autoridade ou à desaprovação social, portanto de domínio convencional.

As regras morais, embora presentes, também estão balizadas pelas contingências do ambiente, seja na escola ou na casa: não bater no colega é uma regra muito frequente entre as crianças, bem como o uso de medicação quando se está doente ou de segurança diante de risco. Vale destacar que as regras que *regulam as relações interpessoais* foram muito relatadas na escola o que é positivo, tendo em vista que uma das funções da escola é educar para a cidadania no contexto público (LA TAILLE, 2009).

No que se refere à punição evidenciamos formas tradicionalmente cultivadas na educação de crianças: o castigo e a repreensão verbal, sendo a primeira uma prática mais

comum na família e a segunda na escola (CAETANO, 2013). Piaget (1932/1994) em seus estudos sobre a moralidade infantil evidenciou a compreensão das crianças sobre as sanções. O castigo e a repreensão verbal entram no escopo das sanções expiatórias, as quais não têm relação direta com o delito e, portanto, pouco contribuem para a construção da autonomia moral, que implica na internalização das regras pela compreensão da sua existência. Verificamos que esta prática ainda é muito comum na educação dos filhos, mesmo diante de orientações de uma educação mais democrática (CAETANO, 2009).

Os resultados evidenciaram que as crianças pouco dizem sobre as regras de domínio moral. A TDS tem como um dos seus principais pressupostos, o fato de crianças muito pequenas serem capazes de diferenciar as situações de domínio moral, daquelas de domínio convencional (TURIEL, 1983; SMETANA, 2005). No caso do estudo das regras do contexto familiar e escolar que essa pesquisa apresentou, percebemos que as crianças de nosso estudo também diferenciam os domínios moral do convencional, conforme encontrado em outros estudos brasileiros que buscaram essa distinção (NUCCI, CAMINO, & SAPIRO, 1996; SAPIRO, TURIEL, & NUCCI, 2006). Pela complexidade que representa o estudo dos domínios nos julgamentos das crianças, questionamos se as poucas respostas de domínio moral são derivadas de um raciocínio moral, ou se são reproduções e até mesmo respostas de expectativas sociais.

O critério de inalterabilidade nos leva a pensar sobre a dimensão da obediência que coincide com respostas de domínio convencional e, portanto, não podem ser generalizadas para outros contextos. Esperávamos, com base nos estudos de Turiel (1983) que as regras de domínio moral fossem julgadas como inalteráveis e generalizáveis, mas não podemos pensar neste aspecto, devido ao número reduzido de respostas neste domínio.

### Considerações finais

Nosso estudo teve como objetivo caracterizar os tipos de regras que as crianças vivenciam, analisar os julgamentos dessas regras, comparar esses julgamentos nos contextos familiar e escolar e investigar a existência de diferenças significativas entre as variáveis escola e idade, para os tipos de julgamentos emitidos pelos participantes, portanto, esse estudo buscou verificar como as crianças brasileiras compreendem as regras que vivenciam, uma vez que há consequências educacionais para a formação do sujeito.

Um dos maiores desafios que temos enfrentado em tempos atuais diz respeito às dificuldades inerentes ao processo de educação e desenvolvimento vivenciadas nas famílias e escolas. Tantas são as queixas e as críticas a respeito da falta de ética e moral nas relações do

dia a dia. O *bullying* nas escolas, a violência doméstica nas famílias, as crianças com baixo desempenho escolar e com problemas de indisciplina, as crianças sem limites e sem supervisão familiar. As pesquisas contemporâneas mostram aspectos muito específicos do contexto brasileiro (CAETANO, 2009; 2012) que nos levam a pensar em dimensões contextuais voltadas à cultura do país. No entanto, como pensar tais diferenças tendo como base a moral universal proposta por Piaget (1932/1994)?

A história da criança no Brasil é marcada pela violência do adulto, pelo despreparo e descaso do mesmo em relação a ela, pela cisão social, pelas condições do contexto socioeconômico, pelo trabalho infantil, pelo abuso e exploração (DELL PRIORY, 2001). A principal contribuição que esta pesquisa proporcionou foi o conhecimento dos julgamentos das crianças sobre o contexto normativo escolar e familiar contemporâneo. Trata-se de um desafio científico, porque pouco espaço e voz têm esses sujeitos em nosso cenário intelectual, e também um desafio humanitário no sentido de buscar a compreensão de como esses contextos normativos atuam no desenvolvimento psicológico daqueles em desenvolvimento, a fim de oportunizar caminhos de tomadas de consciência e de transformação.

Apontamos, no entanto, algumas limitações do nosso estudo: não tentamos compreender as diferenças das respostas das crianças brasileiras e americanas, a fim de diferenciá-las qualitativamente. Para tanto, devemos nos debruçar sobre as respostas das crianças para melhor definir os aspectos psicológicos envolvidos. Para futuros estudos, pensamos também na possibilidade de investigar regras morais das não morais, no sentido de evidenciar compreensão das crianças sobre elas.

## Referências

- CAETANO, L. M. **Pais, adolescentes e autonomia moral: escala de concepções educativas.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2009.
- CAETANO, L. M. Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigatoriedade moral. In: CAETANO, L. M. (org.) **A escola contemporânea.** São Paulo: Paulinas, 2012. p. 13-22.
- CAETANO, L. M. **É possível educar sem palmadas? Um guia para pais e educadores.** (livro eletrônico). São Paulo: Paulinas, 2013.
- CANTO-SPERBER, M.; OGREN, RUWEN. **Que devo fazer? A filosofia moral,** São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.
- DAVIDSON, P.; TURIEL, E.; BLACK, A. The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. **British Journal of Developmental Psychology,** v. 1, n. 1, p. 49-65, 1983.

DODSWORT-RUGANI, K. J. **The development of concepts of social structure and their relationship to school rules and authority.** (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley), 1982.

DEL PRIORY, M. **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Editora Contexto, 2001.

KOHLBERG, L. **Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization.** Rand McNally, 1969.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MILNITSKY-SAPIRO, C.; TURIEL, E.; NUCCI, L. Brazilian adolescents' conceptions of autonomy and parental authority. **Cognitive Development**, v. 21, n. 3, p. 317-331, 2006.

NUCCI, L.; CAMINO, C.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Social class effects on Northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation. **Child Development**, v. 67, p. 1223–1242, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus. 1994. (Originalmente publicado em 1932).

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

SMETANA, J. G. Moral Development: The Social Domain Theory View. In: ZELAZO, P. (Ed.), **Oxford handbook of developmental psychology**. New York, NY: Oxford University Press, 2013, p. 832-866.

TURIEL, E. The development of social concepts: Mores, customs, and conventions. In: FOLEY, J. M.; PALMA, D. J. (Eds.). **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.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Comp.). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p. 309-322.

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

Recebido em	15/12/2019
Aceito em	28/12/2019