

DOMÍNIO MORAL E DOMÍNIO PESSOAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

MORAL DOMAIN AND PERSONAL DOMAIN: CONTRIBUTIONS TO EDUCATION DOMINIO MORAL Y DOMINIO PERSONAL: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN

Luciana Maria Caetano⁵

Betânia Alves Veiga Dell`Agli⁶

Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Centro Universitário Faculdades Associadas FAE (UNIFAE, São João da Boa Vista, Brasil)

RESUMO

O objetivo do presente artigo é descrever como o trabalho com diferentes domínios pode favorecer o processo de educação moral. Trata-se de artigo teórico que apresenta primeiramente os pressupostos da Teoria do Domínio Social e em sequência contribuições da teoria para a educação no domínio moral e no domínio pessoal. Apesar de se tratar de uma perspectiva teórica de psicologia do desenvolvimento moral amplamente reconhecida internacionalmente, a TDS ainda é pouco estudada e divulgada no Brasil e o presente artigo busca contribuir no suprimento dessa lacuna. Depois de definir moralidade, entendendo a importância do conceito devido a complexidade do objeto e as distintas perspectivas teóricas, desenvolve-se os principais pressupostos teóricos da TDS. Apresenta-se a seguir pesquisas empíricas sobre o Domínio Moral e Pessoal e implicações para a prática educacional resultantes de tais contribuições.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe how working with different domains can favor the process of moral education. This is a theoretical article that first presents the assumptions of the Social Domain Theory and then the theory's contributions to education in the moral domain and in the personal domain. Despite being a theoretical perspective of psychology of moral development widely recognized internationally, TDS is still little studied and disseminated in Brazil and this article seeks to contribute to filling this gap. After defining morality, understanding the importance of the concept due to the complexity of the object and the different theoretical perspectives, the main theoretical assumptions of TDS are developed. Empirical research on the Moral and Personal Domain and implications for educational practice resulting from such contributions are presented below.

5 Docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, da Personalidade e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Livre Docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Docente e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP e do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2068-7375> E-mail: lmcaetano@usp.br

6 Docente do curso de Psicologia e Medicina do Centro Universitário Faculdades Associadas FAE e do Programa de Pós Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP <https://orcid.org/0000-0002-8805-2838> E-mail: betaniadellagli@gmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es describir cómo el trabajo con diferentes dominios puede favorecer el proceso de educación moral. Este es un artículo teórico que presenta primero los supuestos de la Teoría del Dominio Social y luego las contribuciones de la teoría a la educación en el dominio moral y en el dominio personal. A pesar de ser una perspectiva teórica de la psicología del desarrollo moral ampliamente reconocida internacionalmente, la TDS aún es poco estudiada y difundida en Brasil y este artículo busca contribuir a llenar ese vacío. Después de definir la moralidad, comprender la importancia del concepto debido a la complejidad del objeto y las diferentes perspectivas teóricas, se desarrollan los principales presupuestos teóricos de la TDS. A continuación se presentan investigaciones empíricas sobre el Dominio Moral y Personal y las implicaciones para la práctica educativa resultantes de dichas contribuciones.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral, Educação, Autonomia Pessoal

Keywords: Moral Development, Education, Personal Autonomy

Palabras claves: Desarrollo Moral, Educación, Autonomía Personal

INTRODUÇÃO

Definir moralidade é essencial para se explicitar o conceito e seus pressupostos epistemológicos, uma vez que o campo de pesquisa desse objeto é extenso e composto por distintas e divergentes perspectivas (TURIEL E GINGO, 2017). A definição de moralidade, na perspectiva da TDS, origina-se da teorização filosófica e do resultado de extensas pesquisas psicológicas (TURIEL e GINGO, 2017). Moralidade é a compreensão prescritiva dos sujeitos de como as pessoas devem se comportar em relação às outras e, portanto, regula interações e relações sociais de indivíduos dentro das sociedades (TURIEL, 1983, 2006, 2013).

A moralidade é uma parte central do funcionamento e desenvolvimento psicológico, tem um significado situado como uma ampla realidade de considerações sociais que são levadas em conta no processo de tomada de decisão. A

moralidade não é inata e nem é somente transmitida pelos adultos ou aprendida por transmissão explícita de conhecimento, ao contrário, é fruto de um processo de agência do indivíduo que pensa, reflete, avalia, interage e é desafiado pelas situações diárias de regulação interpessoal (KILLEN & DALL, 2018).

A pesquisa de moralidade dentro da abordagem interacionista possui o diferencial de considerar os vários fatores que influenciam o indivíduo para que ele construa os seus valores morais (PIAGET, 1947; TURIEL, 1983). Segundo a Teoria do Domínio Social (TDS) de Elliot Turiel (TURIEL, 1983, SMETANA, 2006), a multifatorialidade de influência sobre os valores sociais é também, obviamente, condição para compreender esse processo, e a questão central desenvolvida pela abordagem é exatamente essa, que nem todos os valores sociais são morais. "Precisamos também levar em conta como a moralidade interage e é influenciada por

valores sociais e considerações amorais, pois ambos estruturam os sistemas sociais e produzem os julgamentos morais dos indivíduos” (NUCCI, 2000, p. 73).

As evidências revelam que a origem dos conceitos de moralidade, convenção social e conhecimentos sobre si mesmo e sobre as pessoas, está no esforço das crianças em atribuir sentido às experiências do dia a dia (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021). As experiências sociais das crianças levam-nas a construir informações sobre as diferenças dos padrões de interações sociais e, portanto, fazer educação moral implica em estar atento aos aspectos da vida social (NUCCI, 2001; NUCCI & ILTEN-GEE, 2021), às continuidades e descontinuidades do desenvolvimento do território da moral (NUCCI, RODED & TURIEL, 2017); e aos tipos de intervenções que os adultos utilizam diante dos diferentes tipos de eventos sociais (NUCCI, 2000).

O objetivo do presente artigo é descrever como o trabalho com diferentes domínios pode favorecer o processo de educação moral. Trata-se de artigo teórico que apresenta primeiramente os pressupostos da TDS e em sequência contribuições da teoria para a educação no domínio moral e no domínio pessoal. Apesar de se tratar de uma perspectiva teórica de psicologia do desenvolvimento moral amplamente reconhecida internacionalmente, a TDS ainda é pouco estudada e divulgada no Brasil e o presente artigo busca contribuir no suprimento dessa lacuna.

O MODELO DA TEORIA DO DOMÍNIO SOCIAL: CONCEITOS GERAIS

Para a TDS, o pensamento social se organiza em domínios específicos e a moralidade é distinta de outras formas de

regulação social, da mesma forma que se distingue do território das escolhas pessoais (TURIEL, 1983). Os conceitos morais são compreendidos como universalmente aplicáveis, obrigatórios, impessoais e normativamente comprometedores, uma vez que as transgressões morais são erradas por terem efeito sobre os direitos e bem-estar dos outros. O Domínio Convencional, por um lado, provê o indivíduo de expectativas a respeito do comportamento adequado, unificado, e se refere às normas arbitrárias propostas pelo contexto social; por outro lado, o Domínio Pessoal se refere às escolhas e preferências pessoais que têm consequências somente para o seu próprio autor (SMETANA, 2005).

O mundo social abarca pessoas e interações ou relações entre as pessoas. Dessa forma, na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações (TURIEL, 1983). Desde muito cedo, as crianças são capazes de distinguir entre diferentes domínios que compõem o conhecimento social (TISAK, 1993; SMETANA, 2013). Consistentemente, com o desenvolvimento cognitivo e social, os indivíduos vão construindo novas possibilidades de coordenação e auto regulação, o que permite, por exemplo, que adolescentes diante de domínios que coexistem, possam solucionar os conflitos na complexidade do processo racional, afetivo e social (SMETANA, 2006).

O trabalho de tomada de decisão é organizado internamente pelo indivíduo, sendo que ora consegue sobrepor um domínio a outro, ora isso não é possível, a depender de um conjunto de complexos e distintos fatores, entre eles os fatores contextuais, culturais e individuais que interferem nos diferentes tipos de julgamentos que sustentam

os julgamentos e as condutas das pessoas (SMETANA, 2006; KILLEN & SMETANA, 2014; SMETANA, 2013; SMETANA, JAMBON, & BALL, 2014; NUCCI, TURIEL, & RODED, 2017).

Apesar de um significativo corpo de pesquisas comprovar que crianças, adolescentes e as pessoas em geral diferenciam eventos e situações classificando-os segundo os critérios e justificativas anteriormente expostos em domínios Moral, Convencional ou Pessoal, nem todos os eventos ou situações sociais podem ser simplesmente classificados ou claramente diferenciadas de acordo com os domínios, pois há situações e eventos que sobrepõem ou coordenam preocupações de diferentes domínios (SMETANA, 2013). Desse modo, essas situações são denominadas no interior da teoria de situações ou eventos de Domínio Multifacetado (SMETANA, 1983; TURIEL, 1983).

A sobreposição, o conflito ou a coordenação de aspectos de diferentes domínios para um mesmo evento ou situação pode ser caracterizado de três diferentes formas: 1) sobreposição, que diz respeito ao fato de que o evento pode ter uma jurisdição de um domínio mas acabar tendo consequência em outro, como é, por exemplo, o caso do sistema de castas na Índia, ou sistemas religiosos que segregam outros grupos ou pessoas de outras religiões; 2) Eventos de segunda ordem (Second order events), quando violações da convenção resultam em danos físicos ou psicológicos aos outros (como, por exemplo, quando se critica ou insulta alguém por sua exacerbação de autoridade e/ou controle, o que no caso tem uma primeira função, mas julga e incomoda esse outrem); 3) Eventos ambigualmente multidimensionais, quando são realizadas atribuições de diferentes domínios para um mesmo

evento, como o caso dos sujeitos vegetarianos citados anteriormente (NUCCI, 2001; SMETANA, 2013).

É interessante ressaltar que os estudos do domínio multifacetado ou da mistura de domínios (mix domain) permitem uma amplitude da compreensão a que se propõe a Teoria do Domínio Social, da complexidade da construção e desenvolvimento do Domínio Social que se dá na interação entre as pessoas, que é a fonte para toda uma variedade de interpretação, de informação e de conhecimento, o que implica em fonte, portanto, de desenvolvimento efetivado na dinâmica da construção vivenciada por cada indivíduo ao pesar e coordenar aspectos e considerações dos eventos (morais e não morais) considerados em seus julgamentos sob uma variedade de influências: contextuais, culturais e individuais (TURIEL, 1983, 2006; SMETANA, 2006, 2013).

EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO MORAL

As pesquisas da TDS investigam os julgamentos das crianças sobre eventos morais diretos e prototípicos (por exemplo, bater, provocar ou pegar brinquedos de outra criança) e eventos convencionais (por exemplo, não sentar em um círculo durante o tempo da história, usar pijama na creche, não colocar brinquedos em local apropriado, ou não dizer “por favor”) (SMETANA, 2013).

Os principais achados desses estudos são as evidências de que, aos 3 anos de idade e de forma mais consistente aos 4 anos de idade, crianças distinguem moralidade de convenção social, usando diferentes critérios teóricos (para uma revisão ver SMETANA, 2013). Esses achados corroboram com os resultados de uma pesquisa brasileira cujo objetivo foi investigar os tipos de julgamentos que as crianças pequenas fazem para

diferenciar situações prototípicas de diferentes naturezas (VALADARES, 2019).

As crianças, desde bem pequenas, estão pensando sobre as situações do dia a dia, o que deve ou não ser feito, além das orientações dos adultos. As crianças julgam as transgressões de domínio moral (no caso da pesquisa, bater no colega e pegar o lanche do outro sem pedir) como erradas e merecedoras de punição. Suas justificativas para considerar esses comportamentos errados estão em argumentos empáticos de consideração da dor do outro. Além disso, quando questionadas sobre uma possível intervenção da autoridade permitindo a realização da transgressão, as crianças afirmaram que mesmo se a professora disser que está tudo bem bater no amigo, elas ainda acham que não pode fazer isso (VALADARES, 2019).

Crianças com melhores habilidades linguísticas diferenciaram violações morais de violações de regras convencionais em idade mais precoce do que crianças cujo desenvolvimento de linguagem era menos avançado (aos 2 anos e meio de idade, para o critério de contingência da autoridade) (SMETANA, ROTE, ET AL., 2012). Da mesma forma, crianças pré-escolares julgam que transgressões morais são mais erradas do que transgressões convencionais, mostrando preocupação maior com o tipo de dano causado aos outros do que com questões que regulam o sistema social, ou as suas próprias escolhas pessoais (SMETANA, 2013).

O resultado dessas pesquisas revela que os padrões das interações sociais são diferentes para cada tipo de situação vivenciada e que as crianças percebem essas diferenças. As interações morais têm vítimas, agressores e observadores, bem como, as transgressões têm consequências diretamente

observáveis, como agressão física, roubo, dano de propriedade, injustiça, etc. Ainda, as reações a essas transgressões têm alto grau de emoção (NUCCI, 2021).

As interações convencionais, por sua vez, têm como resultado as afirmações das normas que regulam, avaliam os atos como inadequados e inaceitáveis ou até mesmo perturbadores da ordem social e tentam alcançar a conformidade através do controle da autoridade, das provocações de boa índole, além da definição de expectativas sociais. Quando há transgressões convencionais, as respostas dos pares não têm apelo emocional e focam nas regras, na autoridade, na punição ou na ameaça da não adequação e pertença ao grupo social (NUCCI, 2021).

Pesquisa recente revela ainda que desde a infância até a adolescência (participantes do estudo tinham de 8 a 17 anos) os indivíduos consideram que causar dor ao outro ou machuca-lo é errado, e que as justificativas dadas para esse tipo de julgamento são baseadas na preocupação com o bem-estar do outro (sendo que há uma tendência das crianças mais velhas utilizarem argumentos focados na noção de justiça/injustiça), sendo essa situação prototípica de domínio moral sempre julgada errada nas diferentes faixas etárias, mesmo como comportamento de retaliação (NUCCI, TURIEL, & RODED, 2017).

Muitos estudos revelaram a capacidade de crianças de realizarem a distinção entre eventos morais e eventos convencionais, mostrando que as crianças pequenas julgam os primeiros mais errados, independentes da intervenção da autoridade, e também consideram tais situações mais merecedoras de punições quando comparadas a outros tipos de situações (SMETANA, 2013). Tais resultados se originam de pesquisas com dilemas hipotéticos, mas uma pesquisa so-

bre o que as crianças pensam a respeito dos dilemas que envolvem os seus próprios conflitos interpessoais encontrou resultados semelhantes aos anteriores, mas com variações que consideramos em seguida (RECCHIA ET ALL, 2005).

Os pressupostos teóricos da TDS e os resultados empíricos do significativo

e relevante conjunto de pesquisas empíricas realizadas sob tal perspectiva, possibilitam levantar importantes implicações para a prática da educação no domínio moral. Elencamos, no quadro 1 a seguir, aspectos a serem considerados por uma perspectiva de educação moral, fundamentado na TDS:

Quadro 1 - Implicações da TDS para a prática educacional:

1. Considerar que os alunos constroem a noção dos domínios moral, convencional e pessoal na medida em que atribuem significado ao mundo das relações sociais;
2. As crianças constroem a noção dos diferentes tipos de domínios sociais a partir dos diferentes tipos de padrões de interações sociais;
3. A educação deve focar nas preocupações dos alunos sobre a justiça e o bem-estar dos outros;
4. As discussões morais devem focar em situações vivenciadas pelas crianças;
5. A escola e a sala de aula devem ser ambientes que promovam as relações justas;
6. Os trabalhos com os conflitos e com as oportunidades de tomada de decisões e escolhas são excelentes oportunidades para o desenvolvimento da moralidade;
7. Os educadores precisam conhecer os níveis de desenvolvimento psicológico dentro de cada um dos domínios;
8. Os educadores precisam estar preparados para trabalhar com as inconsistências e controvérsias.

Fonte: Nucci, 2000

EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO PESSOAL

O Domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social, ou seja, tratam-se de assuntos e situações que são consideradas por ele como dizendo respeito a aspectos da sua vida privada. Desse modo, são julgados como nem certos e nem errados, pois são assuntos pessoais que definem e constituem o self e/ou a individualidade (NUCCI & LEE, 1993). Logo, o indivíduo (ou, eu, self) reveste-se de sua agência, na medida que possui um grau de autonomia social e individualidade, processo que vai se constituindo ao longo de seu desenvolvimento, na medida em que, nas interações com os outros, constrói a consciência do conceito de self e integridade psicológica (NUCCI, 2013).

Exemplos de questões atreladas a esse domínio são: a escolha do corte de cabelo, da cor do cabelo, do estilo de rou-

pa que se gosta de usar, escolha dos amigos, da profissão, do tipo de filme ou livro que se gosta. São exemplos ainda que constituem esse domínio as decisões sobre os brinquedos preferidos, as músicas preferidas, enfim, questões atreladas às preferências e ao direito à escolha.

As crianças pequenas já são capazes de identificar e de diferenciar situações e eventos que são identificados como de domínio pessoal, daquelas que são consideradas de domínios moral e convencional (NUCCI & WEBER, 1995). A gênese desse processo depende inteiramente das interações sociais das crianças, especialmente com seus pais (SMETANA, 2013, NUCCI, 2013), pares e professores (NUCCI, 2000, 2001; NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

As crianças julgam as questões pessoais como nem certas e nem erradas, mas explicam em suas justificativas que esses assuntos devem ser foco de decisão do próprio sujeito, uma vez que as consequências afetam apenas o ator (NUCCI

& WEBER, 1995). Os eventos de domínio pessoal são reconhecidos pelas crianças, ainda, como questões que dizem respeito às preferências e gostos de cada um, e, portanto, definem os limites da autoridade do próprio indivíduo e, dessa forma, não devem ser invadidos pela opinião ou interferência de outras pessoas (KILLEN & SMETANA, 1999, NUCCI, 1981).

A importância do desenvolvimento e da educação do domínio pessoal se apresenta em quatro principais argumentos que serão expostos a seguir: o primeiro diz respeito à ideia de que o domínio pessoal se origina das interações sociais; o segundo diz respeito à visão que os alunos têm do domínio pessoal e como regulam a moralidade e as convenções no seu comportamento individual; o terceiro aspecto discute a relação do domínio pessoal com o direito à liberdade e à constituição do self; e o quarto e último aspecto discute a relação entre o domínio pessoal e a noção de direito e obrigação moral.

ASPECTO 1: DOMÍNIO PESSOAL SE ORIGINA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Vários estudos contemporâneos têm discutido a importância de que a criança tenha espaços de manutenção de um senso de agência e individualidade ao longo do seu desenvolvimento, o que pode ser garantido através de um crescente de oportunidades que ela vivencie de exercer controle sobre as suas ações (NUCCI, 1996; NUCCI & SMETANA, 1996; NUCCI, 1981; WAINRYB & TURIEL, 1994; SMETANA, WONG, BALL & YAU, 2014).

Mais de um quinto das interações (de pais e de filhos) observadas por estudo empírico apresentaram negociações dos filhos para com as mães por causa da resistência à obediência às questões de domínio pessoal (NUCCI & WEBER, 1995). Essa resistência está vinculada

com um desejo de manter a equidade, a necessidade da privacidade e de discrição, o processo de individualização e a formação da identidade do sujeito (NUCCI, SAXE, & TURIEL, 2000).

As questões de domínio pessoal são consideradas pelos filhos como não contingentes ao controle parental. Por outro lado, os pais em sua maioria não partilham da mesma opinião dos filhos, e, o problema central é que, na maior parte das vezes, os critérios de julgamentos de pais e de filhos não são os mesmos (SMETANA & ASQUITH, 1994).

Pesquisa realizada com pré-adolescentes brasileiros (10 a 13 anos), a qual trata da legitimidade da autoridade parental para escolhas do domínio pessoal e outros domínios, revelou médias altas para a legitimidade, obrigatoriedade e obediência, no que tange aos itens de domínio pessoal (escolher a própria profissão, as próprias roupas e os amigos). Entretanto, o item acerca da escolha da própria profissão, foi o único no qual os participantes da amostra reivindicaram maior direito de não legitimação à autoridade e menor obrigatoriedade de obediência à regra e à autoridade (CAETANO, SOUZA, SILVA & CHOI, 2019).

Esses dados conduzem à reflexão sobre qual o contexto que crianças e adolescentes vivenciam na escola. As relações com os pais são de fato sempre permeadas por um grau mínimo de coação, característico da relação de respeito unilateral que é inerente à relação entre pais e filhos (PIAGET, 1932/1996). Mas, na escola, o encontro com os pares e as relações de cooperação podem fazer a diferença na construção das relações cooperativas e de reciprocidade (PIAGET, 1948/2000), assim como no desenvolvimento do domínio pessoal (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Desse modo, a educação no domínio pessoal passa, em primeira instância, pelo processo de efetiva possibilidade garantida por pais e professores para que crianças, mesmo as mais pequenas, tenham o direito garantido de fazer escolhas, por menores que elas sejam (NUCCI, 2001). Outro caminho importante para a educação no domínio pessoal é a atenção que se dá nas salas de aula para a forma que o currículo é estruturado e organizado, ou seja, os conteúdos e as estratégias pedagógicas são ou não favorecedoras do desenvolvimento do domínio pessoal (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Na escola, o direito à escolha passa por questões tão simplórias do dia a dia, como, por exemplo, ir ao banheiro ou escolher o lugar onde se sentar na sala de aula. Interessante observar que, salvo raras exceções na educação básica, na maioria das vezes, as crianças, adolescentes e, muitas vezes, até adultos, ainda necessitam pedir aos professores para ir ao banheiro ou para mudar de lugar na sala de aula (CAETANO, 2021).

ASPECTO 2: MORALIDADE, CONVENÇÃO E O PAPEL DO DOMÍNIO PESSOAL

A construção do domínio pessoal tem uma importância fundamental no percurso do desenvolvimento da moralidade, pois só é possível operacionalizar de forma madura a realidade moral e convencional na medida em que a pessoa possui um domínio pessoal bem estruturado e desenvolvido (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).


Além disso, o domínio pessoal é sempre situado no diálogo com os outros (pares, professores), com as normas sociais e com a complexidade da cultura, o que implica em admitir a heterogeneidade da constituição do self e admitir que a expressão do pessoal será construída em função do contexto histórico e cultural (NUCCI, 2013).

Desse modo, o desenvolvimento do domínio pessoal se constrói concomitantemente com o percurso de construção do domínio convencional e moral. É reconhecido na literatura os conflitos entre os interesses pessoais e do domínio moral, bem como os conflitos entre as decisões pessoais e as demandas de expectativas sociais e convenções sociais (NUCCI, 2001).

As questões do domínio pessoal são julgadas pelas crianças como nem certas e nem erradas, mas os indivíduos explicam em suas justificativas que esses assuntos dizem respeito única e exclusivamente ao próprio sujeito (Nucci, 1981). Entendendo que as consequências dessas decisões afetam apenas o próprio indivíduo, as crianças e adolescentes costumam considerar que quando esses eventos sofrem influências ou interferências da autoridade, das regras e/ou convenções isso configura uma injustiça e, assim sendo, traz danos e prejuízos àquele que teve suas escolhas impedidas, suas preferências ignoradas e suas decisões desrespeitadas (NUCCI, 2001; SMETANA, 2013; NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos demonstraram que os julgamentos das situações de domínio pessoal e as justificativas pessoais foram observados durante os anos pré-escolares (KILLEN & SMETANA, 1999; YAU & SMETANA, 2003). Esses resultados evidenciam que as crianças pequenas já diferenciam as situações de domínio pessoal, daquelas do domínio convencional e moral.


Um outro estudo demonstrou que apenas cerca de um terço das crianças de 5 anos de idade (mas a maioria das crianças mais velhas) julgou que é permissível ter múltiplas perspectivas quando se trata de conflitos relativos ao gosto pessoal (WAINRYB, SHAW, LANGLEY, COTTAM, & LEWIS, 2004).



Interessante pensar que na medida em que a criança coordena seus gostos e preferências com as normas sociais, assim como, com a intenção de não causar danos aos outros, ela exercita e experiencia a noção de direito e a perspectiva de liberdade (sobre o que se tratará mais detidamente nos próximos aspectos) (NUCCI & LEE, 1993). Ao mesmo tempo, os conflitos vivenciados por ela, são contexto de desenvolvimento da noção de self, sendo a integração desses sub sistemas (moral, convencional e pessoal) o caminho para a construção de sua autonomia (NUCCI, 2001).

O engajamento dos alunos e alunas nas atividades que levam em consideração a preocupação em tratar os outros com justiça e respeito, depende da capacidade que o indivíduo tem de expressar a sua individualidade, com liberdade de ação dentro da esfera do domínio pessoal (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

ASPECTO 3: DOMÍNIO PESSOAL, LIBERDADE E CONSTITUIÇÃO DO SELF



Os conceitos de domínio pessoal constituem a possibilidade dos indivíduos se identificarem como pessoas livres. Logo, quando a criança ou adolescentes negociam e reivindicam o direito pelas escolhas e preferências, constroem e reforçam a manutenção de sua agência e individualidade (NUCCI & LEE, 1993).

O domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social. Dizem respeito a aspectos da vida privada e, quando julgados, não são certos e nem errados, pois são assuntos pessoais que definem o campo da autoridade individual, ou seja, constituem direitos e o senso de liberdade. Logo, o ator (ou, eu, self) é um agente que possui um grau de autonomia social e de individualidade. Ao longo de seu desenvolvimento, vai

construindo e tomando consciência do conceito de self e integridade psicológica, sendo a liberdade condição necessária para manter as noções de agência e identidade (NUCCI, 2013).

A importância da construção de noções de individualidade, ou identidade, é reconhecida por modelos clássicos de psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1964; WALLON, 1946; ERIKSON, 1950), assim como por pesquisadores contemporâneos, como Damásio (2013), que descreve as fases do desenvolvimento do self do ponto de vista neurobiológico, demonstrando o caminho da construção do self, desde os primeiros padrões neurológicos de percepção do organismo até a construção do self como uma representação cognitiva que oferece sentido de permanência no tempo, de individuação e autonomia, garantindo a criança a possibilidade de qualificar seus atributos físicos e psicológicos e assimilar as referências culturais que permeiam seu processo de socialização.

Os raciocínios das crianças a respeito dos diferentes níveis de entendimento dos eventos de domínio social desenvolvem-se de acordo com um padrão de transformações de concepções sobre o eu, ou do self (NUCCI & LEE, 1993). Dessa forma, os dados levantados sobre o domínio pessoal levam a crer que os indivíduos, em todas as culturas, constroem conceitos a respeito de um self que se constitui da distinção de si mesmo como pessoa com interesses particulares (NUCCI, 2001).

Quando as crianças consideram os eventos de domínio pessoal como centrais para a sua própria identidade, estudos têm demonstrado que os julgamentos das crianças tendem a ser mais incisivos em relação a acreditar que os personagens hipotéticos devam se engajar em comportamentos que eliciem

as suas escolhas pessoais, a despeito das proibições dos adultos a respeito (LAGATTUTA, NUCCI, & BOSACKI, 2010).

Do mesmo modo, o efeito da essencialidade da condição do evento de domínio moral para o protagonista foi significativo sobre as respostas das crianças em relação às decisões de resistir à autoridade parental ao invés de obedecê-la, demonstrando que, quando a ação de domínio pessoal é apresentada como essencial para o personagem do dilema hipotético, as crianças, principalmente as mais velhas (crianças americanas de 10 anos), consideram que o personagem deve resistir à autoridade parental, em comparação com situações em que a condição do evento é periférico para o protagonista (SMETANA ET AL., 2014). A questão do domínio pessoal ser ou não central para o personagem da história é uma variável de saliência da condição que tem influenciado os resultados de pesquisa sobre a resistência parental das crianças em relação aos eventos de domínio pessoal (SMETANA ET AL., 2014).

Os resultados dessas pesquisas revelam, assim, a compreensão de que o estabelecimento de um domínio pessoal de privacidade e comportamento na esfera desse domínio trata-se de uma necessidade psicológica (NUCCI, 1981). Tanto isso é fato que um conjunto de pesquisas que relacionam o domínio pessoal à questões de saúde mental revelam a intrínseca relação entre a necessidade do desenvolvimento desse domínio para um desenvolvimento saudável (NUCCI, 2013).

ASPECTO 4: DOMÍNIO PESSOAL, NOÇÃO DE DIREITO E OBRIGAÇÃO MORAL

Uma questão importante para se investir na educação no domínio pessoal diz respeito à relação entre a garantia

dada pela família às crianças de realizarem pequenas escolhas e de terem o direito de suas preferências, se constitui em uma fonte de construção do conceito de direito que, a priori, é a noção do direito do próprio do sujeito, mas que depois se tornará o respeito ao direito das outras pessoas (NUCCI, 2001).

No Brasil, pesquisas que investigaram as relações de distinções entre domínios por parte de crianças e adolescentes e a relação com a autoridade, demonstraram que crianças e adolescentes (9 a 15 anos), identificam as diferenças entre os domínios convencional, moral e pessoal em suas condutas individuais, mas têm uma orientação da regulação social bastante heterogênea, ou seja, as crianças de classes sociais desfavorecidas tendem a resistir menos à autoridade nos assuntos de domínio pessoal que as crianças de classes sociais mais favorecidas (classe média) (NUCCI, CAMINO, & SAPIRO, 1996).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os dados empíricos e os pressupostos conceituais da TDS, seus autores, defendem que a educação moral leve em consideração os raciocínios e entendimento das crianças e adolescentes a respeito da existência dos diferentes tipos de domínios (NUCCI, 2001). Parece ser evidente que, educadores (pais ou professores) que estejam interessados em contribuir para o desenvolvimento moral de seus filhos e alunos, de modo a colaborar na formação de cidadãos que pautem suas ações na justiça e compaixão, necessitam amparar-se nos resultados desse conjunto tão significativo de pesquisas contemporâneas sobre o desenvolvimento moral da criança, de modo a superarem o mero desenvolvimento de crianças “boazinhas” (NUCCI, 2000).

As crianças vivenciam experiências diárias de bondade, assim como de danos e injustiças. Na verdade, são estas questões comuns da vida social que fazem a diferença na construção da sua moralidade (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021). As implicações da complexidade do desenvolvimento social do ponto de vista educacional se resumem em: 1- ajudar os alunos na habilidade de avaliar e responder as situações do dia a dia, considerando a diferenciação entre os domínios moral e convencional; 2- superar a abordagem de transmissão de normas sociais existentes, pois tal tipo de educação pode colaborar com a perpetuação da possível imoralidade das injustiças sociais (NUCCI ILTEN-GEE, 2021).

REFERÊNCIAS

CAETANO, Luciana Maria et al. Concepções educativas morais de crianças e

adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e193129, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945193129

CAETANO, Luciana Maria. **Para além de regras e limites. Um guia para pais e professores**. Paulus Editora: São Paulo, 2021.

DAMASIO, Antonio; CARVALHO, Gil B. The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. **Nature reviews neuroscience**, v. 14, n. 2, p. 143-152, 2013. DOI: 10.1038/nrn3403

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

KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. **Child development**, v. 70, n. 2, p. 486-501, 1999. DOI: 10.1111/1467-8624.00035

KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G., 2014. Origins and development of morality. In: LAMB, Michael E.; LERNER, Richard M. (ed.). **Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes**, Vol. 3. John Wiley & Sons, Inc., 2015, p.701-749

KILLEN, Melanie; DAHL, Audun. Moral judgment: Reflective, interactive, spontaneous, challenging, and always evolving. **Atlas of moral psychology**, p. 20-30, 2018.

LAGATTUTA, Kristin Hansen; NUCCI, Larry; BOSACKI, Sandra Leanne. Bridging theory of mind and the personal domain: Children's reasoning about resistance to parental control. **Child Development**, v. 81, n. 2, p. 616-635, 2010. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01419.x

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Desenvolvimento sócio-moral e aspectos culturais do parentesco. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12(1), p. 71-82, 1996.

MILNITSKY-SAPIRO, Clary; TURIEL, Elliot; NUCCI, Larry. Brazilian adolescents' conceptions of autonomy and parental au-

thority. **Cognitive Development**, v. 21, n. 3, p. 317-331, 2006. DOI:10.1016/j.cog-dev.2006.01.001

NUCCI, Larry P. Morality and the personal sphere of actions. **Values and knowledge**, p. 41-60, 1996.

NUCCI, Larry. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child development**, p. 114-121, 1981. DOI: 10.2307/1129220

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000. DOI: 10.1590/S1517-97022000000200006

NUCCI, Larry P. **Education in the moral domain**. Cambridge University Press, 2001.

NUCCI, Larry P. (2013). The personal and the moral. In: Killen, Melanie; Smetana, Judith G. (edts.). **Handbook of moral development**. Second Edition. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013, p.538-558.

NUCCI, L. P.; LEE, John. Morality and personal autonomy. **The moral self: Building a better paradigm**, p. 123-148, 1993.

NUCCI, Larry; WEBER, Elsa K. Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. **Child development**, v. 66, n. 5, p. 1438-1452, 1995. DOI:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00944.x

NUCCI, Larry; SMETANA, Judith G. Mothers' concepts of young children's areas of personal freedom. **Child Development**, v. 67, n. 4, p. 1870-1886, 1996. DOI: 10.2307/1131737

NUCCI, Larry; TURIEL, Elliot. The moral and the personal: Sources of social conflicts. **Culture, thought, and development**, p. 115-137, 2000.

NUCCI, Larry; SAXE, Geoffrey B.; TURIEL, Elliot. **Culture, thought, and development**. Psychology Press, 2000.

NUCCI, Larry; TURIEL, Elliot; RODED, Alona D. Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. **Human**

Development, v. 60, n. 6, p. 279-341, 2017. DOI: 10.1159/000484067

NUCCI, Larry P.; ILTEN-GEE, R. **Moral education for social justice**. Teachers College Press, 2021.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

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

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Desenvolvimento sócio-moral e aspectos culturais do parentesco. **Psicologia: teoria e pesquisa**, p. 71-82, 1996.

SMETANA, Judith G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In: GRUSEC, Joan E.; KUCZYNSKI, Leon (Eds.), **Parenting and the internalization of values**, New York: Wiley, 1997, p. 162-192.

SMETANA, Judith G. The role of parents in moral development: A social domain analysis. **Journal of moral education**, v. 28, n. 3, p. 311-321, 1999. DOI: 10.1080/030572499103106

SMETANA, Judith G. Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. In: KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. (eds.). **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p.119-153.

SMETANA, Judith G. Moral development: The social domain theory view. In: Zelazo, Philip David (ed.) **The Oxford Handbook of Development Psychology. Vol. 1 - Body and Mind**. EUA: Oxford Press, 2013, p.832-863.

SMETANA, Judith G. et al. Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. **Child development**, v. 83, n. 2, p. 683-696, 2012. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01714.x

SMETANA, Judith G.; ASQUITH, Pamela. Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal auto-



nomy. **Child development**, v. 65, n. 4, p. 1147-1162, 1994. DOI: 10.2307/1131311

SMETANA, Judith G. et al. American and Chinese children's evaluations of personal domain events and resistance to parental authority. **Child development**, v. 85, n. 2, p. 626-642, 2014. DOI: 10.1111/cdev.12140

SMETANA, Judith G.; JAMBON, Marc; BALL, Courtney L. Normative changes and individual differences in early moral judgments: A constructivist developmental perspective. **Human Development**, v. 61, n. 4-5, p. 264-280, 2018. DOI: 10.1159/000492803

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

TURIEL, Elliot. The development of morality. In: EISENBERG, Nancy (Ed.). **Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development**, 6ª ed., New York, NY; Wiley, 2006, p. 789-857.

TURIEL, Elliot. Morality: Epistemology, Development, and Social Opposition. In Killen, M. & Smetana, J. (ed.). **Handbook of moral development**. 2ª ed, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013, p. 29-48

TURIEL, Elliot; GINGO, Matthew. Development in the moral domain: Coordination and the need to consider other domains of social reasoning. **New perspectives on human development**, p. 209-228, 2017. DOI:10.1017/CBO9781316282755.013

VALADARES, Daniela Munerato de Almeida. **O julgamento moral de crianças pequenas: contribuições da teoria dos domínios sociais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WALLON, H. **A evolução da psicologia da criança**. Martins Fontes: São Paulo, 2017.

WAINRYB, Cecilia et al. Children's thinking about diversity of belief in the early school years: Judgments of relativism, tolerance, and disagreeing persons. **Child development**, v. 75, n. 3, p. 687-703, 2004. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00701.x

WAINRYB, Cecilia et al. Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. **Monographs of the society for research in child development**, p. i-122, 2005. DOI: 10.1111/j.1540-5834.2005.00350.x

WAINRYB, Cecilia; RECCHIA, Holly E. (Ed.). **Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development**. Cambridge University Press, 2014.

YAU, Jenny; SMETANA, Judith G. Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. **Child Development**, v. 74, n. 3, p. 647-658, 2003. DOI: 10.1111/1467-8624.00560

