

## O Desenvolvimento Moral da Criança

MARIA DO CARMO VALE

*Unidade Cuidados Intensivos Pediátricos  
Hospital de Dona Estefânia*

### Resumo

Em Pediatria é usual abordar o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança como um índice de saúde e bem estar.

O mesmo não se passa com o desenvolvimento da moral que é relativamente desconhecido.

A autora identifica e descreve as principais teorias referentes ao desenvolvimento moral, nomeadamente os aspectos cronológicos e sequenciais do processo de aquisição da moralidade, sublinhando a importância da modelação de comportamentos pró-sociais e de alerta para comportamentos de risco através de dinâmicas familiares que privilegiam estilos de comunicação como o discurso empático e de suporte.

Conclui que o conhecimento do desenvolvimento da cognição moral é fundamental para os educadores complementarem e aperfeiçoarem a modelação comportamental parental.

**Palavra – chave:** Desenvolvimento sensorio-motor, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento moral.

### Summary

#### Moral Development Children

In Pediatrics is usual to speak about sensorio-motor and cognitive development of children.

Although sensorio-motor and cognitive development in children has long been ascribed as an index of good health, moral development has been little spoken about.

The author identify and describe the main theories of moral development, namely chronology and sequence that children develop in order to acquire the ability to difference right from wrong, underlining the importance of parent's use of induction, modelling of socio-moral behaviour and implementation of a democratic open family discussion and conflict resolution style.

The knowledge of moral development is fundamental in order that educators can continue and perfect the parent's behaviour modeling.

**Key-words:** Development, Cognitive Development, moral Devoloment

#### Desenvolvimento Moral

Em pediatria é usual falar-se de desenvolvimento psicomotor ou cognitivo da criança, na medida em que constitui um indicador de bem estar e normalidade.

Ao longo das últimas décadas o decréscimo da incidência e prevalência de largo leque de nosopatias permitiu à medicina em geral, e à pediatria em particular, estudar e aprofundar outras áreas e consequentemente preocupar-se com a sua avaliação na prática clínica diária.

São disso exemplo o crescente interesse por áreas como o insucesso escolar, déficit de atenção/impulsividade/hiperactividade, défices específicos de linguagem, etc. .

---

*Correspondência:* Maria do Carmo Vale  
Hospital de Dona Estefânia  
Unidade de Cuidados Intensivos Pediátricos  
Rua Jacinto Marto, 1169-045 Lisboa  
*Residência:* Rua Custódio Vieira, bloco D, 5.<sup>a</sup>  
1250-086 Lisboa  
Telefs: 213 881 168 ou 965 514 545

É no entanto invulgar falar-se de desenvolvimento moral e espiritual da criança numa era posmodernista caracterizada pela utilização do quartzo, informática e cibernética patenteadores do fascínio do homem pela tecnologia.

Mas o homem necessita cada vez mais de si próprio e de enfrentar, confrontar-se e apreender o outro homem, Com os outros homens. Porque é ele que encontra as soluções possíveis sendo a tecnologia uma faceta dessa capacidade inventiva que o ajuda a sobreviver e a progredir.

Para isso tem de saber o que é o bem e o mal, escolher entre um e outro e reconhecer-se preferencialmente no bem e no bom para a sua própria realização pessoal, integrada num projecto universalista e humanista. É a moral que estabelece a diferença entre o bem e o mal, o bom e o mau e a noção de moralidade começa na infância. É simultaneamente universal, normativa, relativa e está para além do dever pelo dever kantianos.

O desenvolvimento moral refere-se à forma como pensamos, racionalizamos e julgamos o agir como certo ou errado.

Os primeiros estudos sobre desenvolvimento moral basearam-se na perspectiva absolutista onde foi considerado como a emergência da(s) virtude(s).

Por outro lado a perspectiva relativista nega a existência de uma moral absoluta e conceptualiza-a inserida numa moldura cultural e ou religiosa, por vezes subjectiva, defendendo que o observador não deve considerar um acto como imoral, sem antes verificar o que num determinado enquadramento cultural é considerado um acto moral e a forma como as crianças apreendem esses valores. Esta perspectiva integra portanto a aprendizagem social em que a criança coopera com muitos dos comportamentos dos adultos em função da Punição/recompensa desses mesmos procedimentos.

O relativismo levanta problemas se pensarmos que comportamentos sociais como o racismo, segregação sexual, social e religiosa, apesar de desadequados, podem ser subscritos nalgumas culturas e religiões<sup>(1)</sup>.

Assim, absolutistas e relativistas corporizam concepções extremas da moral em que os primeiros defendem determinadas normas ou regras como os unicamente verdadeiros e os segundos, mais abrangentes e flexíveis, explicam a existência de várias morais subjectivas e subordinadas aos determinismos culturais e religiosos.

No cruzamento destas duas concepções estará provavelmente a possibilidade de investigar e aprofundar as normas de uma determinada sociedade sem a emissão de juízos de valor) procurando compreendê-las para além do subjectivismo, preferências e perspectivas pessoais.

Vários estudos demonstraram que jovens e crianças não têm uma concepção monolítica das regras: eles destringem entre

comportamentos que violam convenções puramente sociais (não arrumar o quarto) e aqueles que violam convenções morais (matar, roubar, bater num companheiro, etc.)<sup>(2)</sup>.

Foi Piaget quem primeiro se interessou, nos anos vinte, pelo desenvolvimento moral da criança, ao examinar um grupo de crianças a jogar ao berlinde. Para ele "toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". Apesar desta definição não ser abrangente e universalista teve contudo o mérito de ser sintética<sup>(3,4)</sup>.

Os seus estudos levaram-no a concluir que entre os seis e os onze anos a criança evolui de uma moral heterónoma, estruturada na autoridade e respeito unilateral pelos adultos (6-8 anos), para uma moral autónoma baseada na sensibilidade ao outro e justiça (8-11 anos), esta última temperada por considerações de equidade e reciprocidade (11-12 anos)<sup>(4,5)</sup>.

O trabalho de Piaget não objectivou, contudo, o cumprimento das regras sociais, mas sim a sua motivação e fundamentação. Ele explorou o processo cognitivo do julgamento das crianças, ou seja, a forma como o juízo moral se repercute no agir, que posteriormente a filosofia e, nomeadamente, filósofos como Peter Singer questionaram em textos actuais.

Mas o principal objectivo de Piaget foi o de melhorar as estratégias educativas condicionantes do crescimento moral da criança através da relação entre o julgamento prático perante situações reais e o posicionamento moral produzido em contextos hipotéticos. O juízo moral face ao acontecimento real nem sempre está de acordo com a prática moral assertivamente professada e defendida, dada a complexidade das relações sociais, o frágil equilíbrio entre a necessidade de auto preservação e o egocentrismo, a pressão desencadeada pela necessidade de uma resposta pronta e rápida, que pode secundarizar a aplicação prática da moral teórica<sup>(5,6)</sup>.

A maior parte das regras morais que a criança aprende a respeitar são incutidas unilateralmente pelos adultos, adoptando-as como suas sem sentido crítico ou filtro moral. O mesmo não se passa quando a criança está em plena actividade lúdica, regida por regras elaboradas por ela própria, em que se vão verificar dois fenómenos que são a obrigatoriedade do cumprimento das regras por receio de coacção ou a interiorização e consciência das regras que condicionam a criança ao seu cumprimento opcional, configurativa de uma verdadeira escolha moral<sup>(3)</sup>.

Ao primeiro estadio básico, designou Piaget de desenvolvimento moral heterónimo ou realismo moral e ao segundo, mais elaborado, de desenvolvimento moral autónomo ou moral subjectiva. O primeiro destes processos, unidireccional, caracteriza-se pelo receio de coacção ou censura condicionante de determinado agir e é típico da criança entre os 4-5 anos e os 9-10 anos; no segundo, por vontade própria,

independentemente de condicionalismos, a criança adopta um comportamento de cooperação, gerador de reciprocidade, que se processa, em geral, depois dos 9-10 anos. Entre estes dois estadios existe uma fase intermédia em que as regras e comandos são interiorizados e generalizados<sup>(2,5,6,7)</sup>.

Ou seja, nos estadios mais imaturos a moral do dever é essencialmente heterónoma: o correcto é obedecer à vontade do adulto e o errado é agir sob a sua própria vontade.

O bem é o ideal espontâneo, apelativo por si próprio.

Numa fase mais tardia, a sensibilidade ao outro e a reciprocidade nas relações de empatia e respeito mútuo vai impelir a criança a tratar o outro como dela própria se tratasse, atingindo deste modo o estadio de autonomia moral.

Posteriormente Kohlberg, durante cerca de trinta anos e baseando-se no trabalho de Piaget, estudou o desenvolvimento do raciocínio moral e o seu trabalho foi de tal modo importante que influenciou a psicologia, a educação e a criminologia.

Tal como Piaget baseou a sua teoria de desenvolvimento moral na razão directa do desenvolvimento cognitivo e defendeu a progressão através dos diferentes estadios de forma sequencial e idêntica em todas as sociedades e enquadramentos culturais.

Estabeleceu e descreveu três níveis e seis estadios de desenvolvimento moral.

O nível I, denominado moral preconvenção, típico da criança de idade entre os 4-5 anos e os 9-10 anos, compreendendo o estadio I, regulado por uma moral de sanção ou coacção, sobreponível ao estadio de moral heterónoma de Piaget, e o estadio 2 caracterizado por um comportamento individualista, instrumentalista e de permuta.

O nível II ou de moral idade convencional, do adolescente e adulto jovem, caracterizando-se pela vivência na perspectiva do outro, em que o estadio 3 é regulado pelas relações e expectativas interpessoais mútuas e o estadio 4 pelo convencionalismo social.

Finalmente no nível III, posconvenção, o estadio 5 engloba o contrato social e os direitos individuais e o estadio 6 situa-se no plano dos princípios éticos universais<sup>(2,7,8)</sup>.

Kohlberg considerou que os factores que conduzem ao progresso moral através dos seis estadios são o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de descentração social: o primeiro porque permite a aquisição de uma estratégia racional e normativa subjacente ao desenvolvimento moral e o segundo porque a perspectiva do outro seria o garante de equidade no julgamento moral<sup>(4,6,9)</sup>.

O seu trabalho foi criticado por conter uma orientação libero-contratual, ignorar os afectos, comportamento e carácter e dar pouca ênfase à justiça e experiência individual e subjectiva da moralidade. Igualmente a influência dos pais no modelo de Kohlberg foi ignorada devido à influência de Piaget para quem o modelo parental era autoritário e impositivo e em

que os pares desempenhavam papel preponderante na emersão do sentido de justiça, equidade e igualdade<sup>(10)</sup>.

Mais recentemente Bronfenbrenner e Garbarino desenvolveram uma tipologia de orientação moral constituída por cinco estadios 5:

Auto-orientação em que existe uma motivação de autogratificação.

Orientação para a autoridade caracterizado pela inclusão de padrões de moral de outros adultos e figuras de referência.

Orientação para os pares de predomínio adaptativo e conformista.

Orientação para a colectividade em que o indivíduo assume o compromisso com um conjunto de objectivos que tomam precedência sobre os desejos individuais. Orientação para objectivos em que o indivíduo responde às situações baseado em princípios.

A dinâmica evolutiva entre os diferentes estadios é regulada pela interacção social em que o movimento do estadio I para o 2 é estimulada pela vinculação e está associada à coacção parental, e a do estadio 2 para o 3 pressupõe compromissos e ligações a diferentes agentes (escola, igreja, pares e família), por vezes dissentes. A moral idade de tipo 3 é gerada por estruturas sociais pluralistas onde os diferentes agentes sociais representam diferentes expectativas, sanções e recompensas/reforços que podem gerar conflitos, regulados ou sanados pela legislação<sup>(11)</sup>.

Posteriormente vários autores estudaram as relações familiares e distinguiram diferentes tipos de protagonismo parental: pais autoritários, exigentes e dominadores, pouco afectivos e não comunicativos, e pais permissivos, afectivos e comunicativos mas pouco exigentes.

Mais recentemente Baurrind e Parikh descrevem os pais "autoritativos" que manifestam natural capacidade de liderança, não impositivos, afectivos e assertivos que privilegiam a comunicação e induzem mais do que impõem comportamentos morais adequados, acelerativos do desenvolvimento moral, implementadores de discussões abertas e democráticas na gestão de conflitos familiares e que tendem a ter filhos activos, sociáveis, competentes, assertivos, empáticos e avançados nos juízos morais<sup>(12)</sup>.

Apesar de sabermos que o acesso à marcha constituiu a conquista mais importante da história da ontogénese, que a linguagem falada acelerou a comunicação e a linguagem escrita a transmissão geracional de saberes, o desenvolvimento moral assenta no comportamento cooperativo e de respeito mútuo que, cimentado e fomentado, pode mudar ou atenuar a face conflituosa do homem.

Na ausência de exigências morais desenvolvidas da forma anteriormente explicitada, em lugar de heteronomia/autonomia ou ainda da moral préconvenção, convencional ou pósconvenção, a criança conhece a anomia e vê-se na contingência de procurar

modelos alternativos, nem sempre adequados <sup>(7)</sup>.

Por esse motivo o desenvolvimento moral deve constituir uma prioridade educativa para a criança e adolescente, no momento actual em que os seus "valores" e "carácter" são diariamente explorados pelos órgãos de comunicação social em notícias bombásticas e descontextualizadas que relatam superficialmente a realidade social e cultural, visando prioritariamente o impacto jornalístico.

O cerne da questão é a idade em que a criança poderá ser moralmente responsável e é particularmente actual o debate sobre a culpabilidade e imputabilidade criminal da criança.

A noção de culpa não deve ser inculcada antes dos três anos, dado que é salutar que a criança experiencie a noção de perdão previamente à de culpa porque o "perdão é a inserção de uma esperança no interior de uma derrota" e a criança deve interiorizar a noção de culpa e responsabilidade sem uma perspectiva derrotista e perda da autoestima <sup>(13)</sup>. Esse facto vem de encontro ao que alguns autores verificaram: pais menos autoritários incutem mais a consciência de culpa do que de confiança, ou seja a ausência de excessivo recurso à autoridade por parte dos pais acelera a noção de culpa e responsabilidade, comparativamente ao recurso intempestivo ao poder parental em que essa noção não é tão rapidamente amadurecida.

Várias circunstâncias reforçam a necessidade de uma modelação intencional por parte dos que têm responsabilidades educativas. Em primeiro lugar as famílias afastadas das tendências e correntes educativas não sublinham os valores institucionalizados gerando lacunas e estagnação no desenvolvimento moral das crianças. Em segundo lugar as perturbações sociais geram clivagens na transmissão de saberes, condicionando as gerações mais jovens a procurar modelos eventualmente desajustados. Finalmente, e não menos importante, os meios de comunicação social cujo paradigma é a televisão transmitem e implementam comportamentos de agressividade e vivências desadequadas de valores, que sem a adequada discussão e informação deturpam conceitos e realidades <sup>(11)</sup>.

Sem uma clara agenda moral, o papel dos educadores na formação do juízo moral é vago e anárquico e, dado que as suas responsabilidades são grandes num mundo em constante conflito e contradição, os seus esforços na modelação do comportamento moral e cultural devem também ser incrementados na medida em que, nalguns casos, serão eles a única referência, fonte de influência e representatividade de escolhas que a criança, de outra forma, não conhecerá.

Piaget concluiu do seu trabalho que as escolas e educadores deveriam enfatizar a cooperação nos processos decisórios, centrando o desenvolvimento moral na elaboração, ponderação e maturação de regras baseadas na justiça e equidade <sup>(2)</sup>.

Esta tese rejeita a teoria de Durkheim's que acreditava que o desenvolvimento moral era o resultado natural da integração num determinado grupo e passava pela adopção das regras, símbolos e autoridade desse grupo. Piaget ultrapassou esta perspectiva defendendo que o processo de moralização implicava um procedimento activo (escolha) e individual na procura de soluções justas <sup>(2, 9)</sup>.

O recurso por parte dos pais à indução, ao discurso de suporte e empatia, à demarcação de comportamentos de risco, à modelação de comportamentos pró-sociais e à implementação de um estilo de discussão familiar aberta e democrática são estilos relatados positivamente como implementadores de comportamento socio-moral <sup>(12)</sup>.

Conhecer o conteúdo descritivo e a sucessão dos estádios morais é uma pequena parte da responsabilidade dos educadores. Conhecer a aplicação destas teorias às várias situações da vida diária é bem mais complexo, mas é sem dúvida o início de um processo avançado de desenvolvimento e cognição moral da criança em que é desejável que os pais desempenhem papel preponderante e os educadores complementam e eventualmente aperfeiçoam as boas escolhas previamente efectuadas.

#### Bibliografia

1. Blackburn S. Seven Threats to Ethics in Being Good: A short introduction to ethics. Oxford UK. Oxford University Press 2001 :9-29.
2. Moral Development and Moral Education: an overview. Wysiwyg: <http://www.uic.edu/~inucci/MoralEd/overview.html>. Acesso a 13-03-2001.
3. Piaget J. The Rules of the Game in The Moral Judgment of the Child. Free Press Paperbacks. New York. USA. Simon & Schuster. 1997:13-108.
4. Martins MJD. Desenvolvimento Moral e Educação para os Valores. *Psychologica* 1995;14:101-13.
5. Piaget J. Cooperation and the Development of the Idea of Justice in The Moral Judgment of the Child. Free Press Paperbacks. New York. USA. Simon & Schuster. 1997:197-325.
6. Smith P K, Cowie H, Blades M. Moral Development in Understanding Children's Development. 1th ed. Oxford UK. Blackwell Publishers 1998: 214-230.
7. Introduction to Moral Development. <http://www.wc.or.il/litl/iritual-moraldev.htm>. Acesso a 20-03-2001.
8. Huxley R. Moral Development of Children: Knowing Right from Wrong. <http://www.sh.m.com/articles/childbehaviour/moraldevchild.html>. Acesso a 2003-2001.
9. Kohlberg L. Exploring the Moral Atmosphere of Institutions: A Bridge between Moral Judgement and Moral Action in The Meaning and Measurement of Moral Development. Clark University Press. Massachusetts .USA. 1981:35-52.
10. Hart D. Can Prototypes Inform Moral Development Theory? *Developmental Psychology*. 1998;34:420-3.
11. La Mar Y L. Moral Development: Reasoning, Judgment and Action. <http://trochim.human.cornell.edu/gallery/lamar/lamar1.htm>. Acesso a 20-03 2001
12. Berkowitz M W. Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. <http://arenthood.libra.wisc.edu/Berkowitz.html>. Acesso a 6-02-2002.
13. Casabianca R. Dos primeiros passos à idade de três anos in A Criança Capaz de Deus. Rei dos Livros. Lisboa, 1993:89-122.