



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DESENVOLVIMENTO MORAL E TRAPAÇA: UM
ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

ALICE MELO PESSOTTI

Vitória
2015

ALICE MELO PESSOTTI

**DESENVOLVIMENTO MORAL E TRAPAÇA: UM
ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof.º Dr. Antonio Carlos Ortega

Coorientadora: Profª Drª. Heloisa Moulin de Alencar

UFES

Vitória, agosto de 2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) (Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P475d Pessotti, Alice Melo, 1985-
Desenvolvimento moral e trapaça : um estudo com crianças e adolescentes / Alice Melo Pessotti. – 2015.
258 f. : il.

Orientador: Antonio Carlos Ortega. Coorientador:
Heloisa Moulin de Alencar.
Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Desenvolvimento moral. 2. Juízo (Ética). 3. Trapaça. I. Ortega, Antonio Carlos. II. Alencar, Heloisa Moulin de. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

**DESENVOLVIMENTO MORAL E TRAPAÇA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS
E ADOLESCENTES**

ALICE MELO PESSOTTI

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

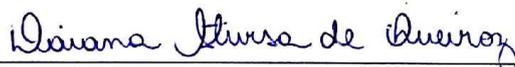
BANCA EXAMINADORA



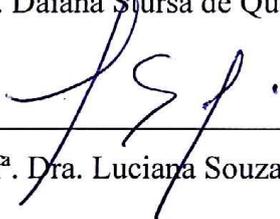
Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega – Orientador, UFES



Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz – UFES



Dra. Daiana Stursa de Queiroz - Pós-doutoranda - UFES



Profª. Dra. Luciana Souza Borges – UVV



Prof. Dra. Simone Chabudee Pylro - UVV

Tese defendida e aprovada em: 28/08/15

"Era uma sessão de terapia. 'Não tenho tempo de educar a minha filha', ela disse (. . .) 'Eu nunca eduquei os meus filhos'..., eu disse. Ela fez uma pausa perplexa. 'Nunca educou seus filhos?', perguntou. Respondi: 'Não, nunca. Eu só vivi com eles'. Essa memória antiga saiu da sua sombra quando uma jornalista, que preparava um artigo dirigido aos pais, me perguntou: 'Que conselhos o senhor daria aos pais?'. Respondi: 'Nenhum. Não dou conselhos. Apenas diria: a infância é muito curta. Muito mais cedo do que se imagina, os filhos crescerão e baterão asas. Já não nos darão ouvidos. Já não serão nossos. No curto tempo da infância, há apenas uma coisa a ser feita: viver com eles, viver gostoso com eles. Sem currículo. A vida é currículo. Vivendo juntos, pais e filhos, aprendam. A coisa mais importante a ser aprendida nada tem a ver com informações.(. . .) O que se ensina é o espaço manso e curioso que é criado pela relação lúdica entre pais e filhos'. Ensina-se no mundo! Vi, numa manhã de sábado, num parquinho, uma cena triste: um pai levava o filho para brincar. Com a mão esquerda, empurrava o balanço. Com a mão direita, segurava o jornal que estava lendo... Em poucos anos, sua mão esquerda estará vazia. Em compensação, ele terá duas mãos para segurar o jornal."

(Rubem Alves, em *Ostra feliz não faz pérola*)

AGRADECIMENTOS

Como encerrar um trabalho como este e não sentir gratidão?

... À Deus, por tudo. Por estar presente em minha vida em todos os momentos, guiando-a, me dando energia para superar os momentos ruins e alegria para aproveitar os bons. Por, ao longo desses anos, ter me protegido no vai e vem semanal da estrada para que eu pudesse estudar. Por me permitir a vida... Palavras não dão conta de agradecer a presença de Deus no meu trajeto.

... Aos meus pais por terem estado ao meu lado desde sempre, me apoiando nas minhas escolhas, aconselhando quando achavam importante, por estarem incondicionalmente comigo, suportando todos os meus momentos de estresse... Aos meus irmãos, que mesmo de longe (às vezes de tão longe, né, André?!, ou no meio de um plantão, né, Ivo?!) me ajudaram sempre que precisei. Agradeço a todos vocês por sempre terem me apoiado e dito: vamos com você! O que seria de mim sem a sensibilidade de mamãe diante do meu cansaço: cuidou de mim até na estrada, abrindo mão de tudo para me acompanhar até a Ufes para que eu 'não sentisse sono na estrada'.

... Ao meu amado marido, Marcos... Que durante o doutorado, passou de namorado para marido. Obrigada por ter segurado as pontas diante da minha ausência, por ter cuidado de tudo que construímos com tanto zelo e por ter compreendido cada: "não posso, preciso estudar!" ou "Não vou para casa, preciso ir para a orientação". Agradeço também por ter suportado viver a pós-graduação comigo desde o mestrado e por sempre me mostrar que estava comigo, independente das minhas escolhas.

Aos meus queridos e amados orientadores: Ortega e Heloísa. Como já disse no mestrado: vocês são ótimos sozinhos, mas quando se juntam, ficam melhor ainda! Obrigada pelo privilégio da convivência ao longo desses anos, por terem me permitido aprender tanto com vocês, por terem sido tão generosos e humildes não só comigo, mas com todos que os circundam, e, nesse final tão corrido, terem feito o impossível para que fizéssemos o melhor. Vocês foram, são e sempre serão mestres para a vida, que sempre terei como referência em todos os momentos. Esse trabalho não é meu: é nosso! Agradeço em especial ao Ortega, que abriu mão de tantas coisas por mim nos últimos meses!

... A Daiana, que foi minha companheira de tese. Desde o início do doutorado estivemos juntas trabalhando no instrumento da tese e nos apoiando mutuamente. Não tenho palavras para agradecer todo o auxílio prestado.

... A todos os meus amigos! Gente, são muitos, graças à Deus: aos da pós, ruminantes que moram no meu coração: Paula, Vitor, Carol e Marcelo. Nossa ruminância continua! Aos da faculdade: Jucineide (o que seria de mim sem você?!), Bruna, Alex, Vinicius, Paulo, Edinho, vocês foram super em todo esse processo! À Adri e ao Tiago, que além de amigos, cuidaram de mim nesses anos (mesmo nos meus dias mais negros!). À Giovana, Natália e Juliana: somos nós desde sempre, meninas. À Gabi, Murillo e Daphne: vocês deram um colorido especial aos meus dias e finais de semana! À Fran e ao Guilherme, que me ensinaram a ver o mundo sem tantas exigências, de uma forma mais simples.

... Aos meus familiares: avós, tios e primos. Muitos se queixaram da minha ausência em grande parte dos eventos de família ou dos finais de semana ao longo desses anos, mas aqui está o fruto de tanto estudo. Vó, eu não fiquei louca de tanto estudar, como você temia (risos). Obrigada por torcerem por mim e se sentirem felizes junto a mim, mesmo sem saber exatamente o que é um curso de doutorado.

... Aos professores que tanto admiro que participaram da qualificação: Luciana e Sávio. Deixo os agradecimentos pelas generosas contribuições sugeridas nesta ocasião, que foram essenciais para a continuidade da pesquisa.

... Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufes pelas aulas que dão saudade. Em especial, agradeço a professora Claudia Broetto Rossetti, que me deu a oportunidade de conhecê-la mais de perto do estágio em docência. Foi uma experiência e uma convivência maravilhosa, que deixa saudades até hoje.

... À Meire, coordenadora do curso de psicologia da Faculdade Pitágoras de Linhares e uma das grandes incentivadoras da minha jornada acadêmica. Obrigada pela oportunidade de iniciar o meu trajeto de pesquisa como sua estagiária, e, depois, como colega de trabalho, por sempre ter compreendido minhas ausências na faculdade e ter me dado todo suporte necessário para a continuidade do processo do meu doutorado. Ao colegiado de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Linhares: Roberta, Cleimara, Cláudia, Hermínio, Juci, Vinicius, Alex, Paulo, Bruna, Flávia e Brunella, que o tempo todo me auxiliaram quando era muito trabalho para pouca Alice.

... Aos meus alunos e ex-alunos, em especial, os do curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Linhares. Agradeço a torcida e o incentivo sempre dedicado a mim, as homenagens que me fizeram e por terem comemorado comigo o depósito da tese.

... Aos meus colegas do Laboratório de Psicologia da Moralidade (Lapsim), por não só estudarem as virtudes, mas vivenciá-las. Obrigada pelas contribuições, troca de materiais e de ideias.

... À Lucinha, tão prestativa e amável diante das dúvidas e das necessidades que apresentávamos.

... À professora Rita, que corrigiu a tese com tanto zelo.

... Aos participantes da pesquisa e às escolas, que se cederam seu tempo para que a pesquisa pudesse acontecer.

... À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

Que queiramos que as ações humanas sejam sempre boas,
seria o ideal. Mas o real, o que assistimos a todo instante,
é que este homem não é sempre bom.
Lembre-mo-nos que Pascal e Descartes
apresentaram-nos um problema no qual devemos pensar:
o mesmo homem que faz o bem pode fazer o mal
(Tugendhat, 1999, citado por Tognetta, 2009)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. MORAL E ÉTICA.....	6
3. O DESENVOLVIMENTO E O JUÍZO MORAL.....	11
3.1 Avaliação do desenvolvimento moral.....	25
3.1 Juízo e ação moral.....	33
4. TRAPAÇA.....	39
5. OBJETIVOS.....	75
5.1. Objetivo Geral.....	75
5.2. Objetivos Específicos.....	75
6. MÉTODO.....	76
6.1 Participantes	76
6.2 Instrumentos	78
6.3 Procedimentos	81
6.4 Tratamento dos dados	84
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
7.1 Nível De Desenvolvimento Moral.....	89
7.1.1 Nível de Resposta ais Itens que compõem o IANDM.....	89
7.1.2 Nível Geral do Desenvolvimento Moral.....	137
7.2 Ação e Juízo Moral da Trapaça.....	142
7.2.1 Observação da ação da trapaça	142
7.2.2 Juízo a Respeito da trapaça.....	162
7.2.3 Nível de Trapaça.....	187
7.3 Comparação entre Nível de Desenvolvimento Moral e Nível de Trapaça.....	192
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209

APÊNDICES IMPRESSOS	223
A Apêndice A. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral versão para crianças (IANDM).....	223
B Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral para adolescentes (IANDM)	228
C Entrevista Pós-Jogo	232
D Carta aos pais dos participantes.....	234
E Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (Responsável pelo participante - adolescentes).....	236
F Termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (Participantes de 15 anos).....	239
G Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (Responsável pelo participante - crianças).....	241
H Certificado de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes (Crianças de 5 anos).....	243
I Certificado de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes (Adolescentes de 15 anos).....	245
J Critério de análise do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM).....	248

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da produção do sentimento de vergonha.....	63
Figura 2 - Quadro demonstrativo da distribuição dos participantes de acordo com a idade e sexo.....	76
Figura 3 - Ilustração das versões dos jogos utilizados.....	79
Figura 4 - Quadro demonstrativo das fases da coleta de dados.....	82
Figura 5 - Modelo explicativo do quadro de critérios de análise (Queiroz, 2014, p.105)	85
Figura 6 - Nível de Resposta ao Item (NRI) correspondente ao nível I.....	86
Figura 7 -Critérios de análise do Nível de Trapaça.....	87
Figura 8 - Frequência dos níveis de respostas no Item 1 - Consciência e prática das regras.....	92
Figura 9 - Frequência dos níveis de respostas no Item 2 - Justiça entre crianças.....	99
Figura 10 -Frequência dos níveis de respostas no Item 3 - Responsabilidade subjetiva e objetiva.....	105
Figura 11 -Frequência dos níveis de respostas no Item 4 - Roubo.....	110
Figura 12 - Frequência dos níveis de respostas no Item 5 - Mentira.....	115
Figura 13 - Frequência dos níveis de respostas no Item 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade.....	121
Figura 14 - Frequência dos níveis de respostas no Item 7 - Justiça retributiva e distributiva.....	127
Figura 15 - Frequência dos níveis de respostas no Item 8 - Igualdade e autoridade...	133
Figura 16 - Frequência dos níveis de desenvolvimento moral por idade.....	138
Figura 17 - Presença e ausência de trapaça na observação do jogo.....	142
Figura 18 -Observação da ação da trapaça na ausência da experimentadora em função da idade dos participantes.....	150
Figura 19 -Observação da ação da trapaça na continuação do jogo em função da idade dos participantes.....	156

Figura 20 - Observação do final da partida conforme a idade dos participantes.....	160
Figura 21 -Descrição a respeito da ação da trapaça na ausência da experimentadora: distribuição das respostas referente à idade dos participantes.....	163
Figura 22 - Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das respostas no que se refere à idade dos participantes.....	168
Figura 23 -Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas de acordo com a idade dos participantes.....	170
Figura 24 -Juízo a respeito da própria ação: Frequência de resposta a respeito da vontade ou não de trapacear.....	174
Figura 25 -Juízo a respeito da ação da trapaça: frequência de respostas em relação à idade dos participantes.....	176
Figura 26 -Juízo hipotético a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas em relação à idade dos participantes.....	177
Figura 27 -Julgamento moral a respeito da ação: distribuição das respostas de acordo com a idade.....	181
Figura 28 -Juízo hipotético a respeito da ação: distribuição das respostas de acordo com a idade.....	182
Figura 29 - Frequência dos níveis de trapaça por idade.....	188
Figura 30 - Frequência dos Níveis de Desenvolvimento Moral e dos Níveis de Trapaça segundo a idade dos participantes	193
Figura 31 -Frequência da relação entre o Nível Geral de Desenvolvimento alcançados pelos participantes no IANDM e NT.....	194
Figura 32 - Detalhamento da relação entre Nível de Desenvolvimento Moral (NDM) e Nível de Trapaça (NT)	195

LISTA DE SIGLAS

ES	Espírito Santo
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
IANDM	Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral
IANDC	Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo
TDAH	Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade
IRI	Interpersonal Reactivity Interview
DIT	Defining Issues Test
DIT-2	Defining Issues Test 2
N2	New Index Core
MJT	Moral Judgment Test
MUT	Moralisches Urteil Test
MJT-xt	Moral Judgment Test estendido
SRM	Socialmoral Reflection Objective
IATDMEJ-23	Inventário de Atitudes para Tomada de Decisão Moral no Esporte Juvenil – 23
IC	Immanent Causality
PMC	Psychologically Mediated Causal
CC	Chance Contiguity
IR	Resistência Moral Imatura
MR	Resistência Moral Madura
MD	Desvio Moral Maduro

NRI	Nível de Resposta ao Item
NT	Nível de Trapaça
NDM	Nível de Desenvolvimento Moral

Pessotti, A. M. Desenvolvimento moral e trapaça: um estudo com crianças e adolescentes. Vitória, 2015, 258p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

O interesse humano em torno da moralidade não é um fenômeno novo, pois discussões sobre esse tema remontam a tempos muito antigos, como as reflexões de Aristóteles (384-322 a.C./ 1992). Esta pesquisa investiga a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça em crianças e adolescentes utilizando jogos de regras, com base na teoria de Piaget. Participaram desta pesquisa 60 crianças e adolescentes de 5, 10 e 15 anos provenientes de escolas particulares de ensino fundamental e médio da cidade de Linhares/ES. Para a coleta de dados utilizou-se: (a) o Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM), (b) a versão tradicional do Jogo CaraaCara com as crianças de 5 e 10 anos e outra versão desse jogo adaptada para adolescentes denominada Arca de Noé, e (c) o roteiro de Entrevista Pós-Jogo. Os dados obtidos foram analisados de forma quanti e qualitativa, conforme as orientações de Delval (2002) para pesquisas realizadas a partir do método clínico. Elaboramos critérios para avaliar o Nível de Desenvolvimento Moral (NDM) e a trapaça, denominado critério de análise do Nível de Trapaça (NT). Os níveis englobam o Nível I, Nível II e o Nível III. Os resultados permitiram verificar uma evolução no nível de desenvolvimento moral dos participantes, predominando aos 5 anos o Nível I, aos 10 anos, o Nível II e aos 15 anos os Níveis II e III. Quanto à ação da trapaça, esse comportamento também tende a diminuir com a idade, pois a maioria dos participantes de 5 anos trapaceia, enquanto nos de 10 anos, esse comportamento é menos freqüente e entre os de 15 anos, não houve trapaça. Com relação ao juízo da própria ação, a minoria dos participantes que trapaceou confessou o delito. Já os resultados do nível de trapaça indicaram que a maioria das crianças de 5 anos permaneceu no Nível I, enquanto as de 10 anos se mantiveram divididas em todos os outros níveis e, entre os adolescentes, novamente acontece uma predominância dos níveis mais elevados. Entre o nível de desenvolvimento moral e o nível de trapaça predominou a correspondência entre os dois níveis nos participantes de 5 e 10 anos e um resultado melhor no nível de trapaça em relação ao nível de desenvolvimento moral nos participantes de 15 anos. Quanto maior a idade, fica mais evidente que a ação é mais desenvolvida do que o pensamento moral, conforme assinalado por Piaget (1932/1994). Com base nessa constatação, é incontestável a importância da intervenção por meio de projetos de educação em valores morais para promover reflexões sobre questões e comportamentos morais a fim de se estimular a construção de valores autônomos e éticos.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral, ação moral, juízo moral, trapaça, transgressão.

Pessoti A.M. moral development and cheating: a study with children and adolescents. Vitória, E.S.- 2015, 258 p. Doctoral thesis. Graduate Program of Psychology, Federal University of Espírito Santo.

ABSTRACT

The human interest about the morality is not a new phenomenon, as discussions on this subject date back to ancient times, such as the reflections of Aristotle (384-322 BC / 1992). This research investigates the relationship between the level of moral development and cheating in children and adolescents using game of rules, based on Piaget's theory. 60 children and adolescents aged 5, 10 and 15 years of age from private schools on primary and secondary education levels in the city of Linhares / ES have participated in this study. For data collection it was used: (a) the Evaluation Instrument of Moral Development Level (EIMDL), (b) the traditional version of the board game guess who with children 5 to 10 years of age and another version of the game tailored for teenagers called "Noah's Ark", and (c) Post-Game Interview script. The obtained data was analyzed in quantitative and qualitative terms, as the guidelines of Delval (2002) for surveys were conducted from clinical method. It was elaborated a criteria for assessing the Moral Development Level (MDL) and cheating, called analysis criteria of Cheating level (CL). The levels include the Level I, Level II and Level III. The results has shown an evolution in the participants moral development level, mainly to the 5 years old on Level I, at age 10, Level II and at age 15 Level II and III. Concerning the action of cheating, this behavior also tends to decrease with age, as most of the participants of age 5 cheat, whereas by those at age 10 such behavior is less frequent, and among those at age 15, there was no cheating. Regarding the judgment of the action itself, the minority of participants who cheated confessed the crime. The results of trickery level indicated that most children at age 5 have remained at Level I, while the 10-year-olds were divided on all other levels, and among adolescents, again it has happened a predominance of the highest levels. Regarding the level of moral development and the cheating level there were mainly a correspondence of the two levels in the participants of age 5 and 10 years old and a better result in the cheating level relative to the level of moral development in participants of age 15. The higher the age is it becomes clear that the action is more developed than moral thinking, as noted by Piaget (1932/1994). Based on this finding, it is undeniable the importance of intervention through educative projects in moral values to promote reflections on issues and moral behavior in order to stimulate the construction of autonomous and ethical values.

Keywords: Moral development, moral action, moral judgment, cheating, transgression.

1. INTRODUÇÃO

Temos vivido um momento em que a ausência de sentido para a vida coletiva tem se manifestado em decorrência do individualismo exacerbado, que exclui o outro das relações humanas. Como resultado desse fenômeno, as questões da moral, da ética e dos valores têm sido bastante abordadas e discutidas pela sociedade, pois estamos vivenciando uma crise ética relacionada aos valores de vida coletiva, uma vez que nas relações humanas têm ocorrido o predomínio da desconfiança e da insensibilidade para com o outro. Nesse contexto, despontaram problemas relacionados à conduta, que atestam a diminuição da capacidade de vida coletiva, a qual se atravessa hoje. (Cortella & La Taille, 2005/2009; La Taille, 2006; Müller, 2008).

Prova disso é a notoriedade dos ditos populares que ressaltam a importância do cuidado e da desconfiança diante das relações humanas. Um exemplo é o surgimento cada vez mais frequente de líderes formadores de opinião, com discursos encantadores, mas que, na prática, realizam poucas ações ou, até mesmo, com ações contrárias ao que pregam, enganando os próprios seguidores. Assim, o interesse no estudo da ação moral inicia-se diante da problematização de fatos como esses, de bastante destaque no cotidiano da sociedade (Freud, 1921/2011).

Outro fator que chama a atenção diz respeito à “falta de limites” de crianças e adolescentes, uma queixa constante dos professores, e até das famílias, tendo-se em vista comportamentos muitas vezes em descompasso com tudo o que essas crianças e adolescentes são capazes de explicar sobre o que é certo e o que é errado (Luna, 2008; Rizzieri, 2008; Licciardi, 2010). Movidos por esse questionamento, a proposta da presente pesquisa é de investigar as concepções das crianças quanto às regras em seu aspecto teórico e prático.

Essas reflexões se iniciaram na dissertação de mestrado da pesquisadora (Pessotti, 2010) ao investigar a trapaça sob a ótica da relação existente entre o juízo hipotético, a observação da ação e o juízo da própria ação de 40 crianças de 5 e 10 anos, em uma situação de jogos de regras, por meio do jogo CaraaCara. Os resultados permitiram observar que, ao ser solicitada a estabelecer um juízo sobre a atitude narrada em uma história envolvendo a trapaça no jogo da velha, a totalidade dos participantes disse que o ato de trapacear estava errado. No que concerne a essa observação, verificou-se que a trapaça ocorreu mais entre as crianças de 5 anos do que entre as de 10 anos. Além disso, constatou-se uma variedade de comportamentos para trapacear. Desse

modo, os resultados mostraram que as crianças têm consciência de que trapacear não é correto, mas muitas trapaceiam e poucas admitem, principalmente entre as mais velhas.

Esse trabalho estimulou o prosseguimento no estudo em torno da trapaça porque é possível afirmar que há muito a investigar e a refletir sobre o tema. Assim, a atual proposta de estudo de doutorado consiste em investigar a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça em crianças e adolescentes por meio de um jogo de regras.

Convém ressaltar que a epistemologia genética de Jean Piaget é o principal referencial teórico da presente investigação. Destaca-se a importância desse teórico na psicologia da moralidade visto que, de acordo com Alencar (2003) e Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009), o *Juízo Moral na Criança* é a obra que pela primeira vez abordou empiricamente o conteúdo da moral. No entanto, há também contribuições de outros estudiosos da moralidade, em face do abandono de Piaget das pesquisas nesse campo.

Assim, os jogos de regras foram utilizados porque, segundo Piaget (1932/1994), eles comportam um sistema complexo de regras. O referido autor ressalta que os jogos são instrumentos interessantes para estudar aspectos da moralidade porque: (a) para jogar, as regras são legitimadas por meio de contratos; (b) o jogo é um dos poucos conjuntos de regras que carece de autoridade; (c) ele possui regras que não são morais, mas necessitam ser respeitadas; e (d) por meio dele, é possível investigar a prática e a consciência das regras.

Para Piaget (1932/1994), o jogo é um ambiente de socialização, que prepara a criança para ocupar a vida adulta ao favorecer a aquisição de valores e a compreensão do contexto. Além disso, ele proporciona que ela aprenda a negociar, a refletir e a postergar o prazer imediato (Macedo, 1997/2008a).

Kamii (1991) ainda aponta que os jogos são convenientes devido à possibilidade de autogoverno por eles proporcionados, pois os jogadores podem decidir e acordar as regras, discuti-las diante das diferenças ou até interferir diante das possibilidades de injustiças que nele podem acontecer, inclusive sobre a possibilidade de infringir a regra.

La Taille (1992) complementa que os jogos são interessantes para a metodologia do estudo da moralidade por serem atividades orientadas por regras (que podem ser mudadas a partir de acordos mútuos) e por exigirem que elas sejam seguidas, embora isso não esteja explícito no jogo. Para o autor, o jogo é um instrumento refletor do ato moral, passível de demonstrar em comportamentos os pensamentos morais daqueles que jogam. No entanto, especificamente, as regras do jogo não são morais.

Além dos aspectos mencionados, destaca-se que a trapaça acompanha o caráter evolutivo do desenvolvimento, visto que as concepções das crianças e dos adolescentes em torno dela se modificam conforme esse processo de desenvolvimento. Portanto, como o intuito desta pesquisa é o de analisar níveis de desenvolvimento moral, decidiu-se investigar vários aspectos do desenvolvimento humano como roubo, mentira, igualdade e autoridade, justiça e sanções, em duas fases do desenvolvimento: infância e adolescência.

A proposta é estudar o juízo e a ação moral focando, nessa conjunção, a trapaça. Para isso, recorreremos a uma revisão de literatura e, com base nela, perceberemos a relevância do tema de investigação proposto, em face da escassez de pesquisas que o englobam.

Dessa forma, primeiramente, levantamos na obra de Piaget (1932/1994) as considerações em torno desses aspectos. Isso permite afirmar que o referido autor aponta a existência de uma diferença entre o juízo moral e a ação moral, uma vez que o primeiro seria uma tomada de consciência progressiva da segunda. O autor ainda encontrou dados que o conduziram a pensar na possibilidade do juízo moral teórico estar atrasado em relação ao juízo moral prático, mas ressalta que seus resultados não foram conclusivos.

Os estudos piagetianos não abordaram a trapaça, porém, em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) indagou seus participantes sobre a trapaça no contexto do jogo e a cola na escola. Por meio dessas perguntas, ele criou a hipótese de uma correlação entre aspectos do desenvolvimento moral e a ação moral, mas por serem apenas considerações feitas pelo pesquisador durante seus experimentos, ressaltamos a necessidade de investigações mais aprofundadas em torno do tema, pois ele não foi explorado suficientemente.

Nucci (2000) também discute sobre a influência do pensamento moral nas ações dos sujeitos. De acordo com o autor, em casos em que não existam conflitos ou em que a convenção social é clara, é provável que decidir sobre o modo como agir será simples. Contudo, quando se estabelece um conflito diante de uma determinada situação, ou seja, as informações a respeito das consequências da ação não ficam claras ou o desejo pessoal do sujeito é oposto à desejabilidade social, poderá haver inconsistências entre a ação e o julgamento. Portanto, para Nucci (2000), a aplicação moral a ser feita pelo sujeito dependerá da sua compreensão e da preocupação social em torno de uma atitude.

No que se refere à revisão bibliográfica, na pesquisa em bases de dados tivemos acesso a muitos textos que, de alguma forma, pretenderam explicar as ações morais. No entanto, não foram encontradas pesquisas científicas que tratassem diretamente do problema da atual investigação: a relação do desenvolvimento moral com a trapaça.

Nossa revisão de literatura foi realizada entre o primeiro semestre de 2011 e o final do primeiro semestre de 2015. Nesta, as seguintes bases de dados foram acessadas: BVS-psic, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, PsycInfo, Lilacs e Scielo. Vale salientar também que as palavras-chave utilizadas foram 'ação moral', 'juízo moral', 'julgamento moral', 'transgressão' e 'trapaça', em português, e '*moral action*', '*moraljudgment*', '*trespassing*' e '*cheat*', em inglês.

Notamos a existência de poucos trabalhos que falam da relação entre juízo e ação moral; a maioria deles aborda ora o desenvolvimento moral e ora a ação moral. Também encontramos uma quantidade reduzida de pesquisas referente à trapaça e, quando o tema é a desonestidade, grande parte das pesquisas investiga o comportamento desonesto dentro de sala de aula.

Poucos trabalhos utilizaram os jogos de regras em sua metodologia e, entre aqueles que tivemos acesso, eles não foram o instrumento utilizado como meio para avaliar os comportamentos de trapaça. Sendo assim, torna-se imprescindível realizar estudos que abordem os comportamentos desonestos, principalmente o abordado nesta pesquisa, a trapaça, a partir dos jogos de regras.

Este trabalho é composto por oito capítulos, sendo o primeiro a 'Introdução', o segundo denominado 'Moral e Ética', em que se discutem aspectos gerais sobre o tema da moralidade, como alguns estudos da área, os conceitos de moral e ética e sua relação com a ação moral.

No terceiro, 'Desenvolvimento e Juízo Moral', encontram-se as fundamentações teóricas sobre o desenvolvimento moral de acordo com Piaget (1932/1994), bem como algumas contribuições de Kohlberg (1992) e Gilligan (1982) no estudo da moralidade. Nele, há esclarecimentos sobre os níveis de desenvolvimento moral piagetiano e kohlbergianos, a interlocução entre juízo e ação moral, aspectos do desenvolvimento avaliados como importantes para a discussão de tema proposto, bem como algumas considerações sobre a avaliação do desenvolvimento moral na Psicologia.

O quarto capítulo, denominado 'Trapaça', aborda aspectos teóricos e estudos descobertos que retratam o tema da trapaça. Neste, apresentam-se algumas revisões bibliográficas publicadas, conceitos sobre a trapaça, algumas considerações sobre a

relação entre a trapaça e os jogos de regras, e trabalhos que discutem o juízo moral, a ação moral e/ou ambos os aspectos em relação à conduta trapaça em crianças, adolescentes e adultos.

O quinto capítulo refere-se aos 'Objetivos', com enfoque no objetivo geral e nos objetivos específicos direcionadores desta investigação. No que concerne ao sexto capítulo, 'Método', a metodologia foi descrita na pesquisa em quatro seções: (a) caracterização dos participantes, (b) instrumentos, (c) procedimentos e (d) tratamento dos dados.

No sétimo capítulo, 'Resultados e Discussão', encontram-se os resultados obtidos no experimento, bem como a discussão teórica em torno dos mesmos. O oitavo capítulo apresenta as 'Considerações Finais', ou seja, um resumo dos principais resultados do trabalho, assim como uma interlocução desses dados e uma reflexão sobre as implicações práticas desta pesquisa.

2. MORAL E ÉTICA

Palavras como moral e ética têm sido utilizadas com grande frequência nos dias atuais. Seja nos meios de comunicação, para recriminar este ou aquele comportamento, seja nos meios acadêmicos, para determinar se uma pesquisa fere ou não direitos humanos (La Taille, 2008).

Porém, o interesse da humanidade em torno da moralidade não é um fenômeno novo. É possível notar em várias áreas do conhecimento que esse tema traz uma série de inquietações para diferentes autores como Aristóteles (384-322 a.C./ 1992), Kant (1785/1980), Freud (1913/2012; 1930/2010), Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992), Gilligan (1982), Bauman (2001) que, por meio de suas reflexões sobre esse tema, revolucionaram os conceitos morais vigentes.

De acordo com Aristóteles (384-322 a.C./ 1992), a moral poderia ser definida pela busca do bem e da felicidade. Portanto, o bem deve ser visado em todas as nossas atitudes. La Taille (1992) resume que, na moral aristotélica, busca-se a felicidade, que é alcançada por meio das virtudes.

A moral de Kant (1785/1980) é baseada no dever de agir conforme as máximas universais, ou seja, o ato moral acontece por intermédio e por causa do dever. Para esse filósofo, devemos agir sobre a máxima do imperativo categórico, que, segundo Araújo (1993), emana da razão pura e prática, e independe de experiências anteriores ou de consequências externas e internas.

Bauman (2001) discute o quanto as relações tem sido líquidas atualmente, referindo-se a uma modernidade líquida, em que tudo se molda ao ambiente rapidamente e, da mesma forma, se altera com uma velocidade impossível de ser acompanhada. Segundo o autor, houve transformações intensas nos últimos tempos e as mais amplas abordaram: (a) A fragmentação do humano, em que as pessoas conseguiriam maior liberdade, entretanto, como consequência, houve a segregação do vínculo social e coletivo e a ascensão do individual e da vida privada. A sociedade passa a buscar por direitos que são individuais e traçam planos individuais de felicidade; (b) A divisão do sujeito em potencialidades e habilidades e a questão do consumo: são criadas autoridades encarregadas de seduzir as pessoas a consumir produtos e serviços que as orientem de acordo com a imagem e o comportamento ideal. O consumo do belo, do corpo e da alma passa a ser os meios de construção identitárias; (c) A relação acelerada com o tempo e com os espaços, que ficam cada vez maiores. Com a tecnologia, cada

vez mais as coisas ganham espaços (podemos chegar a outro país com extrema rapidez) e o tempo fica cada vez mais 'aproveitado'. Não há possibilidade de pensar em tempo perdido. Além disso, tudo está em constante mudança e evolução; (d) A relação com o tempo, em que este é considerado precioso demais e precisa ser consumido e usufruído com rapidez. Nada pode ser perdido e tudo é vivido no aqui e agora. Assim, não há mais planejamento, pois tudo é vivido no momento; (e) A relação coletiva, na qual a comunidade se torna em um encontro de pessoas com o mesmo interesse ou interesses comuns, o que é denominado por Bauman (2001) como individualidade coletiva.

É importante ressaltar que a crítica do autor refere-se a uma humanidade na qual as relações carecem de consistência, não duram, porque tudo muda com tanta rapidez, perdendo a consistência. Bauman (2001) destaca o quanto as instituições se enfraquecem na sociedade atual com a perda das propostas sociais, com um capitalismo cada vez mais intenso, e o aumento das incertezas sobre qualquer futuro político e social que, com isso, enfraquece a vida coletiva.

As reflexões desses pensadores permitem afirmar que o tema da moral e da ética está longe de ser esgotado, pelo contrário, ainda conduz muitos estudiosos atuais a se dedicarem a pesquisas que nos permitam compreender esse elemento da constituição humana.

No Brasil, evidenciamos uma grande variedade de temas estudados atualmente na psicologia da moralidade, como o **amor**, em Alves, Alencar e Ortega (2010); o **bullying**, em Tognetta e Vinha (2010); **conflitos na escola**, em Vinha (2006) e Licciardi (2010); **valores morais**, em Müller (2008), La Taille (2009) e Menin (2002); a **generosidade**, em Vale e Alencar (2008a, 2008b) e Tognetta (2009); **a honra**, em Salgado (2010); o **homicídio**, em Borges e Alencar (2006, 2009); **a humilhação**, em Andrade e Alencar (2008, 2010); **o projeto de vida**, em Miranda (2007); **a trapaça**, em Pessotti (2010) e Pessotti, Ortega e Alencar (2011), entre outros.

No que se refere a pesquisas da área que nos forneceram subsídios para o estudo da relação entre o juízo e a ação moral, destacamos as pesquisas de Biaggio (1997, 2006), Blasi (1980), Camino (2003), Freitas (2003), Eisenberg (1983, 1991), Kamii (1991), Kohlberg (1992), La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), La Taille, Maiorino, Storto e Roos (1992), La Taille, Duarte e Melo (1993), La Taille (2006, 2009), Lourenço (1991, 1992, 2002), Milgran (1963), Nucci (2000), Turiel (1990), Puig (1998).

Esses estudos abordam diferentes temas em moralidade: vergonha, confissão do delito, personalidade moral, trapaça, relação entre moral e ética, avaliação do juízo moral e educação moral.

Assim, para discutir a ação moral, precisamos refletir sobre os motivos pelos quais os sujeitos agem moralmente ou não. Faz-se necessário, então, expormos a concepção de moral e ética, que será abordada no decorrer de nossas discussões. Desse modo, recorreremos aos conceitos elaborados por La Taille (2006), que denomina como "(. . .) moral os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta 'como devo agir?'" (p. 49). Portanto, o autor explica que a moral se refere ao conjunto de regras regente da convivência social e incide sobre a dimensão das leis e sobre o dever de cada um de obedecer a elas.

O plano dos deveres tira a liberdade dos sujeitos de agir de determinada forma devido aos acordos sociais, entretanto, existem deveres que são passíveis de 'exigibilidade social', como o de não matar. Assim, os conteúdos dos deveres morais deveriam ser a justiça, seja ela por igualdade, ou por equidade, a dignidade ao outro e o imperativo categórico kantiano - "age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro" (La Taille, 2005/2013, p. 15).

Para La Taille (2005/2013), os problemas enfrentados pela sociedade em torno da ética nos últimos tempos e o aumento na vigilância em prol da moral é um reflexo de os cidadãos estarem vivendo cada vez mais com desconfiança entre si. O autor ainda discute que o excesso de regras e leis criadas tanto pelo poder público, quanto pelas instituições, mostram um grande problema: a moral tem sido tratada como regra e não como princípio.

Logo, para o autor, é importante que as regras sejam faladas, questionadas e discutidas, pois a regra por si só não dá conta de todas as questões morais existentes na sociedade nem explica o motivo pelo qual ela existe. Assim, vive-se cercado de regras, mas não se conhece os seus princípios, que são a mola propulsora para a ação em acordo com a regra e que diz respeito ao plano ético da moral.

A ética, segundo La Taille (2006), refere-se a todo trabalho de reflexão sobre os princípios e fundamentos dessas regras morais, que constituem o plano moral. Desse modo, a ética incide sobre as razões legitimadoras da obediência ou não a esses princípios e faz menção

(. . .) à pergunta ‘que vida quero viver?’, portanto, à questão da felicidade ou ‘vida boa’. E identificamos na ‘expansão de si próprio’, a motivação psicológica a ser necessariamente contemplada, para que um indivíduo experimente o sentimento perene de bem-estar subjetivo (La Taille, 2006, p. 49).

Um plano de felicidade individual, para ser ético, deve estar em consonância com a vida boa de outras pessoas, assim como em um contexto de moral de justiça e dignidade. A ação moral estabelece uma relação íntima com a construção da identidade, pois as escolhas feitas no plano ético constituem aquilo que se valoriza. Logo, a ação moral depende daquilo que é valor para aquele que pratica a ação (La Taille, 2005/2013).

Apesar de La Taille (2006, 2010) fazer uma distinção entre os planos moral e ético, o autor ressalta que esses dois conceitos se complementam. Assim, do ponto de vista psicológico, o plano moral diz respeito ao sentimento de obrigatoriedade, ou seja, ao sentimento do dever (que pode ser de ordem pessoal ou social), que impele o indivíduo a agir de determinadas formas. O plano ético corresponderia ao sentido da vida, e carrega consigo a expansão de si próprio.

Desse modo, para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é preciso conhecer suas perspectivas éticas, pois é no plano ético que se encontram as motivações esclarecedoras das ações do plano moral. Portanto, uma ação ética necessariamente engloba uma ação moral (La Taille, 2006).

Ainda segundo esse autor, o dever sempre está ligado a um querer, uma vez que age moralmente quem assim quer agir. Por outro lado, somente se sente obrigado a seguir esses deveres aqueles que os concebem como valores do próprio eu, como autoafirmação. Logo, age moralmente aquele que se obriga a isso e não aquele que é coagido.

Para La Taille (2006), a grande dúvida em torno de toda essa discussão é saber o motivo que conduz alguns a agir moralmente e outros não. Esse autor discute a questão por meio do conceito do autorrespeito, que seria a mola propulsora diante da decisão da ação moral. Assim, o

Auto-respeito (. . .) sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expansão de si mesmo – portanto elemento da vida boa, e por outro, causa do sentimento de obrigatoriedade – motivação para a ação moral (. . .) em poucas palavras, respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio (La Taille, 2006, p. 56).

Dessa forma, esse autor considera que a maioria das pessoas experimenta o sentimento de obrigatoriedade, porém, às vezes ele não é forte o bastante para dirigir as ações delas, nem fazer com que esses deveres sejam cumpridos. Logo, se o autorrespeito não for forte o bastante para se impor sobre os outros valores da autoestima, a pessoa é conduzida a agir contra a moral.

Sobre a ética, Harkot-de-La-Taille e La Taille (2004) afirmam que responder à pergunta ‘que vida quero viver’ implica em uma reflexão que remete ao sentido da vida. Portanto, se as respostas dadas à ética (sentido da vida) não apresentarem dimensão coletiva, a moral deixa de existir na prática. Dessa maneira, caso as pessoas não tenham lugar na resposta dada à pergunta ‘que vida quero viver’, elas serão objetos e não serão consideradas em uma decisão. Logo, devemos pensar a ética como a busca pela felicidade refletida por meio da dimensão coletiva, do reconhecimento e respeito pela dignidade própria e alheia, condições necessárias para que a moral dela se inspire.

Como pudemos notar nas explanações apresentadas até o momento, o juízo e a ação moral referem-se, diretamente, às questões da moral e da ética. Desse modo, é fundamental, para o estudo da trapaça, uma reflexão em torno dessas questões. Então, como foi elaborada uma análise que contrapõe o juízo e a ação moral, a seguir apresentaremos os principais aspectos do desenvolvimento e do juízo moral.

3. O DESENVOLVIMENTO E O JUÍZO MORAL

Como nosso trabalho se situa na área da psicologia da moralidade, nos remeteremos, a partir de agora, aos estudos do epistemólogo Jean Piaget, que, conforme Alencar (2003), é o precursor das pesquisas referentes à moralidade em Psicologia. Segundo Freitas (2003), Piaget inaugurou uma nova linha de investigação, na qual se dá importância à consciência no estudo da moral.

Influenciado pelas elaborações kantianas, Piaget (1932/1994) desenvolveu sua própria teoria moral, regido pelo preceito de que a moral consiste em um sistema de regras, que tem seu fundamento difundido no respeito que o indivíduo adquire por elas. Para testar suas hipóteses, realizou com crianças estudos nos quais propôs diversos experimentos a fim de analisar aspectos que julgou fundamentais para o desenvolvimento moral. Essas pesquisas, bem como sua análise, foram publicadas integralmente no livro intitulado *O juízo moral na criança*, em 1932, a única obra que ele reservou ao estudo empírico da moralidade.

Para estudar esses aspectos, Piaget (1932/1994) verificou e entrevistou algumas crianças, indagando-as a respeito do funcionamento do jogo de Bolinha de Gude, desde a invenção das suas regras até a sua aplicação. O autor utilizou o jogo por considerá-lo um instrumento eficaz para estudar as regras, pois ele possui “(. . .) todo um código e toda uma jurisprudência” (p. 23). Sendo assim, o jogo permitiria observar a moral infantil sem as influências adultas, uma vez que as relações estabelecidas nesse contexto são apenas entre crianças e carecem de distinção hierárquica (Piaget, 1932/1994).

Apesar de não ter continuado seus estudos nessa área, Piaget é um teórico relevante para a pesquisa na moralidade por demonstrar a originalidade e a novidade do método utilizado em seus experimentos, além de ter realizado discussões muito abrangentes sobre aspectos discutidos por grandes pensadores sobre a moralidade (La Taille, 1992).

Por meio desses experimentos, Piaget (1932/1994) concluiu que a formação das regras ocorre a partir do desenvolvimento progressivo de dois fenômenos gerais: (a) *prática das regras*, conceituado como o modo pelo qual as crianças das várias faixas etárias aplicam as normas, e (b) *consciência das regras*, que seria a maneira como elas pensam a obrigatoriedade ou não do seguimento dessas regras. Para cada um desses fenômenos foram postulados estágios, sendo estes abordados nos parágrafos a seguir.

No que concerne à *prática das regras*, Piaget (1932/1994) postula como primeiro estágio o *motor e o individual*, em que a criança de até dois anos manifesta interesse na manipulação dos objetos em função de seus desejos e hábitos motores e individuais. A regularidade ocorrida nessa ação permite que, pouco a pouco, tanto o simbolismo como os rituais comecem a emergir, uma vez que, “de nenhum modo automático, esse ritual é um jogo que a diverte pela sua própria regularidade” (Piaget, 1932/1994, p. 37). Ou seja, a repetição permite à criança tornar-se consciente da capacidade simbólica do fingir.

Entre os dois e cinco anos, as regras se tornam atrativas para a criança e o interesse pelo jogo coletivo se intensifica, o que caracteriza o *estágio egocêntrico*. Apesar de despertar desse interesse, a criança que se encontra nesse estágio ainda não possui consciência das regras, bem como de sua dimensão na vida dos adultos (La Taille, 1992). Por isso, as crianças seguem as normas por intermédio da imitação de alguém mais velho e mais conhecedor desse universo do que ela, pois, em sua concepção, o código de regras é algo externo a ela, resultante da coação adulta. Desse modo, a criança acredita que a regra é sagrada e imutável, o que resulta, em sua prática, em jogos nos quais existem partidas sem vencedores, pois as crianças jogam umas com as outras, em que o que importa é jogar (Piaget, 1932/1994).

Em contrapartida, entre os sete e dez anos aproximadamente, as crianças já começam a competir e controlar as regras, mesmo que estas ainda não estejam tão claras. Essa fase constitui o terceiro estágio e é nomeada como o estágio da *cooperação nascente*. Em seus experimentos, Piaget (1932/1994) verificou que as crianças ainda fornecem informações contraditórias sobre o modo de proceder diante das normas, o que cessa com o curso do desenvolvimento.

O quarto e último estágio da prática das regras ocorre a partir dos 11 ou 12 anos, sendo este denominado *codificação das regras*. Nele, as regras são tratadas com minúcia e todos os seus detalhes são compartilhados pelos membros dos grupos. As crianças também já se percebem capazes de estabelecer discussões e consenso quanto às regras, visto que se veem como possíveis legisladoras destas. É nesse estágio que a criança começa a perceber a intencionalidade sobre as ações e a manifestá-la em seus atos (Piaget, 1932/1994).

Como para Piaget (1932/1994) não seria possível “isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral da criança” (p. 50), o autor também se propôs a estudar a linha de pensamento usada pelas crianças para chegar à determinada ação.

Segundo o referido autor, o primeiro estágio da *consciência das regras*, que é puramente individual, é denominado *anomia*. Nele, para a criança pequena (de até dois ou três anos, aproximadamente) a regra ainda é exterior ao seu pensamento e suas ações representam hábitos, que são constituídos de rituais inventados para o próprio prazer. A dimensão da atividade coletiva não entra em questão nesse estágio.

O estágio da *heteronomia* se inicia quando a criança começa a compreender a dimensão do dever e aparece como um comportamento intermediário entre aqueles puramente individuais e os socializados. Se antes não havia regras que regulassem a convivência, até porque a criança estava centrada em seu próprio corpo e atividade, nessa fase de socialização do pensamento há regras reguladoras do conviver, mas elas são concebidas como sagradas e externas ao sujeito (Piaget, 1932/1994).

Crianças de até oito ou nove anos tendem a afirmar que as regras são obra da divindade ou ainda que as normas sempre existiram. Para elas, é inconcebível que as normas possam resultar de um acordo mútuo. Piaget (1932/1994) assinala que, nesse estágio, a criança imita o comportamento adulto (ou seja, ela começa a querer jogar de acordo com as regras colocadas pelo exterior por meio da imitação ou contato verbal), porque ela acredita que as regras vêm de fora, de alguém superior a ela. A regra, então, é vista como algo sagrado e imutável, por isso, a criança não pode legisla-la.

Segundo o autor, por volta dos dez ou onze anos, a criança começa a entrar em contato com o último estágio da *consciência das regras* (a *autonomia*), fazendo com que este pensamento se transforme inteiramente. De acordo com Piaget (1932/1994), com a superação do egocentrismo no plano intelectual, a criança é capaz de coordenar pontos de vista. Isso também ocorre no plano afetivo e abre as portas para a moral da cooperação e da autonomia. Nesse estágio, os valores já se coordenam e se conservam, diferentemente do que ocorria no anterior, em que as valorizações estavam ligadas às situações momentâneas.

O autor aponta três importantes mudanças que ocorrem quando a criança alcança esse estágio: (a) ela aceita a mudança da regra, desde que todos obedçam à decisão, (b) acredita que as regras são temporais e que, por isso, não são mais eternas, e (c) assim como os adultos, acredita que as regras são estabelecidas pouco a pouco. A partir do momento que a regra da cooperação (da autonomia) substitui a da coação (da heteronomia), que a lei se torna uma “lei moral efetiva” (Piaget, 1932/1994, p. 64), de modo que as faltas morais comecem a ser avaliadas de acordo com as intenções daquele que quebrou com os acordos envolvidos.

Porém, é apenas no momento da adolescência que esse tipo de raciocínio moral ganha forma de fato, uma vez que o pensamento formal evidencia condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento do pensamento autônomo (Piaget, 1932/1994). De acordo com Piaget (1964/2007), as operações formais fornecem um novo poder ao pensamento, pois o liberta do real. Assim, ao adolescente é permitida a possibilidade de construir a seu modo suas reflexões e teorias, contrariamente às crianças. Portanto, podemos dizer que, ao adquirir os pensamentos formais, os adolescentes serão capazes de raciocinar de maneira autônoma, e, portanto, de elaborar juízos condizentes com a relatividade das regras.

Por meio dessas reflexões, infere-se que o sujeito heterônomo é moral, portanto, experimentador do sentimento de obrigatoriedade, mas utiliza os conceitos da sua comunidade como constituintes de sua moral. Assim, ele aceita a imposição de regras e de princípios morais, bem como expandir-se por intermédio das pautas culturais dadas de antemão, assumindo como representação de si mesmo aquilo que é valorizado pelo olhar alheio. Logo, o heterônomo seria aquele que é o que o entorno social deseja (La Taille, 2006).

Por sua vez, o autônomo é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios dos juízos e ações morais. Para ele, não existe diferenças entre culturas, credos e comunidades, o que lhe permite ver a humanidade e não um grupo social (La Taille, 2006).

Partindo dessas considerações, retomaremos a posição de Piaget (1932/1994) referente à consciência e à prática das regras. Conforme já exposto, no segundo estágio da prática das regras, as crianças admitem a necessidade de normas, jogam imitando os mais velhos e acreditam estar de acordo com a regra, mas não percebem que as adaptam às suas necessidades e desejos. Quanto à consciência da regra, elas acreditam que as leis não podem ser mudadas e que elas só existem em decorrência da autoridade adulta. Portanto, julgam de um modo e agem de outro. O trecho de Menin (1996, p.51), pode ilustrar essa contradição:

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se tudo sempre tivesse sido assim... Isso explica a prática imitativo-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas

modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia.

De acordo com Piaget (1932/1994), essa relação nos mostra como o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação. Para o autor citado, a contradição entre juízo e ação é característica da criança egocêntrica, que ainda não consegue tomar consciência da sua individualidade. Sendo assim, o egocentrismo é um dos impedimentos da cooperação, uma vez que, para cooperar, a criança precisa estar consciente do seu eu e situá-lo no pensamento comum, sendo necessário para isso libertar-se do pensamento e da vontade do outro.

Além disso, como a lógica operatória ainda não está presente no pensamento das crianças menores e a regra ainda se encontra exterior à sua consciência (característica do respeito unilateral), a contradição entre consciência e prática pode não ser percebida por elas. Desse modo, ela, muitas vezes, tem um tipo de juízo, mas age de maneira diferente. Esta posição diante da regra vai mudando de acordo com o curso do desenvolvimento, na medida em que a criança se afasta do respeito unilateral e se aproxima do respeito mútuo e das relações cooperativas (Piaget, 1932/1994).

Segundo o autor, da mesma maneira, o respeito unilateral se transforma em mútuo porque, conforme as crianças vão aprendendo a praticar as leis, já não acreditam mais em seus valores intrínsecos. Portanto, é aceito e esperado que, no plano da ação, a cooperação nascente não suprima de imediato os estados psicológicos criados no plano do pensamento por causa da relação entre egocentrismo e coação.

De acordo com os estudos piagetianos, é na relação cooperativa que a atitude da criança mudará pouco a pouco na prática, pois quando a regra deixa de ser imposta e passa a ser dependente da vontade coletiva, é incorporada à consciência de cada um (Piaget, 1932/1994). Logo, o autor considera que existe uma correspondência entre o juízo das crianças em relação à regra e sua própria prática; ou seja,

(. . .) é possível que, no domínio moral, haja simplesmente desvio entre o julgamento de valor teórico e as avaliações concretas da criança, e que o primeiro consista numa tomada de consciência adequada e progressiva da segunda. Veremos, por exemplo, as crianças que, no plano verbal, não levam em conta as intenções para

avaliar os atos (responsabilidade objetiva). Mas, quando lhes perguntamos assuntos pessoais, percebemos que, nessas circunstâncias vividas, consideram perfeitamente as intenções em jogo. É possível que o juízo moral teórico esteja simplesmente atrasado em relação ao juízo moral prático e represente, de maneira adequada, um estágio atualmente ultrapassado no plano da própria ação (Piaget, 1932/1994, p. 98).

Além da consciência e prática das regras, consideramos pertinente refletir sobre o roubo, visto que é algo muito importante para nosso trabalho porque concordamos com Piaget (1932/1994) quando menciona que a trapaça pode ser classificada por crianças como uma falta moral desse tipo. O referido autor notou que as crianças de até 10 anos avaliam o ato de roubar por meio do resultado material que ele provoca e não consideram as intenções que giraram em torno dele. Desse modo, devido ao raciocínio característico da avaliação objetiva dos atos, elas consideram que qualquer ação que envolva roubo deva ser reprimida ou deva acarretar em uma punição.

Esse tipo de pensamento é resultante da exterioridade e da imposição das regras. Assim, as regras são percebidas pela criança como obrigações e, segundo Piaget (1932/1994, p. 111), “adquirem assim o valor de necessidades rituais, e as coisas proibidas ficam constituindo tabus”. Sendo o roubo visto como uma falta moral grave pelos adultos (e assim ensinado às crianças), seria compreensível entender, de acordo com o raciocínio piagetiano, o motivo pelo qual elas o condenam de maneira tão incisiva. Portanto, para a criança, qualquer roubo é imoral e cada vez mais grave conforme o dano material trazido por ele.

As pesquisas de DeGroot (1982), Martins (1997), Bianchini, Oliveira e Niwa (2010) e Bianchini, Oliveira e Vasconcelos (2012) abordaram esse aspecto. Os dois primeiros autores apresentaram em seus estudos uma avaliação negativa do roubo por parte de seus participantes, que o classificaram como uma falta moral, avaliando-o por meio das consequências desse ato. Contrário à discussão feita pela maioria das pesquisas, Bianchini, Oliveira e Niwa (2010) e Bianchini, Oliveira e Vasconcelos (2012) estudaram um jogo em que o roubo é indiretamente incentivado: o jogo Colheita Feliz, disponibilizado pela extinta rede social Orkut.

Nele, os jogadores devem cuidar dos animais e plantações de uma fazenda diariamente e, dentro de um grupo de amigos determinado pelos jogadores, será avaliado o sucesso dessa missão e disposto em um *ranking*. Curiosamente, o roubo não

é inibido no jogo, mas incentivado de forma falseada pelo próprio contexto, uma vez que roubar é uma estratégia disposta para o jogador. Assim, ele pode escolher roubar os animais da fazenda de um dos adversários ou então destruir parte da plantação dele e, com isso, tirar vantagem para a sua fazenda e subir no *ranking* de pontuação. Assim, o roubo é uma estratégia de jogo e, quando o jogador escolhe não roubar, não consegue competir com aquele que rouba, pois esse é considerado um meio de alcançar o objetivo do jogo.

Além do roubo, Piaget (1932/1994) também se deteve em um breve estudo sobre a mentira, outro aspecto considerado relevante quando se trata de trapaça. Uma vez que a mentira é a falta intencional e consciente com a verdade, o trapaceiro pode omitir ou não a trapaça, portanto, mentir ou não sobre sua atitude.

Em seus experimentos, Piaget (1932/1994) observou que essa falta moral é associada a palavras feias por crianças de até sete 7 anos. Ele argumenta que essa relação é estabelecida porque tanto as mentiras quanto as palavras feias são faltas cometidas pela linguagem, o que impede que ambas sejam ditas. Esse raciocínio deixa clara a aproximação dessa justificativa com a exterioridade e a sacralidade da regra.

Nessa mesma etapa, também é possível observar, na mentira, contradições entre consciência e prática de regras, pois, devido ao egocentrismo inconsciente, a criança é conduzida a transformar a verdade em função de seus desejos e, muitas vezes, ignorar a própria veracidade de um fato. Mesmo assim, a regra de ‘não mentir’ continuará sagrada e, ao mesmo tempo, exigirá um análise objetiva dos fatos. À medida que a criança for convencida da necessidade de não mentir, ela interiorizará a regra e a julgará de acordo com a responsabilidade subjetiva (Piaget, 1932/1994).

A partir dos sete anos as crianças começam a pensar na intenção de mentir ou no erro involuntário. Elas, porém, ainda associam esse ato a todo aquele que não é verdade, o que as leva a confundir a mentira com qualquer espécie de falsidade. Desse modo, um engano ainda é percebido como uma mentira, pois ele falta com a verdade. É somente a partir dos 10 ou 11 anos que Piaget (1932/1994) pôde observar que a criança reconhece a mentira como uma afirmação intencionalmente falsa.

Tendo até o momento considerado aspectos da prática e consciência das regras, roubo e mentira, passemos, a seguir à menção sobre justiça. Considerando a trapaça uma injustiça, notamos a necessidade de realizar uma breve reflexão em torno dos estudos piagetianos sobre isso. Assim, mencionaremos os seguintes aspectos: problema

da sanção e da justiça retributiva, justiça imanente, justiça entre crianças, noção de justiça e igualdade e autoridade.

Para Piaget (1932/1994), a ideia de justiça está relacionada à de sanção e se define pela correlação entre os atos e sua retribuição, ou pela ideia de igualdade. Assim, uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou é desproporcional entre falta ou mérito.

Em relação à sanção e à justiça retributiva, o autor relatou dois tipos de reações: crianças que acreditam que punir é justo e necessário, e outras que não percebem um castigo como uma necessidade moral. Os primeiros evidenciam que quanto mais severa for uma sanção, mais justa e eficaz ela será, pois sendo castigada adequadamente, a criança saberá cumprir seu dever. Por sua vez, o segundo grupo considera que as punições justas são aquelas que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, aquelas que exigem restituição ou que consistem em um tratamento de reciprocidade. Essas crianças consideram ainda que a repreensão simples e a explicação são mais proveitosas que o castigo.

Dellazana (2008) foi uma das poucas pesquisas analisada que abordou tema justiça retributiva. O objetivo principal foi o de verificar os conceitos de justiça retributiva de adolescentes que cuidavam de irmãos mais novos e entender seu cotidiano. Por meio dos resultados, foi possível notar que esses adolescentes tem uma preferência pela sanção por reciprocidade e pelo diálogo e uma crença na não eficácia das punições. Além disso, verificou-se as influências positivas do contexto aos quais esses adolescentes estão inseridos, uma vez que eles não se importam de abrir mão de projetos pessoais para auxiliar na manutenção das atividades familiares, como a de cuidar dos irmãos mais jovens. Assim, a autora discute a importância do contexto como elemento proporcionalizador do desenvolvimento de noções cooperativas.

No que se refere à justiça distributiva, Sampaio, Monte, Camino e Roazzi (2008) utilizaram uma metodologia diferente de histórias para verificar se a empatia influenciaria o raciocínio distributivo. Para analisar esse raciocínio, utilizaram uma situação problema na qual era solicitado que os estudantes distribuíssem R\$ 900,00 a seis trabalhadores que haviam cumprido a mesma tarefa, porém, eram de contextos diferentes e tinham planos distintos para o uso do dinheiro. Além disso, foi colocada uma variável: todos os trabalhadores tinham atingido a meta de produtividade, entretanto, dois ultrapassaram esta meta. A missão dos participantes era dividir o

dinheiro e, depois, por meio de uma entrevista semiestruturada, dizer sobre os motivos pelos quais haviam feito essa distribuição.

Para investigar a empatia, os pesquisadores utilizaram o *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) adaptado para a população brasileira. Foram entrevistados 120 adolescentes e os dados mostraram que as mulheres tendem a dar mais dinheiro aos mais necessitados, enquanto os homens aos que tinham maiores índices de produtividade. Também foi observado, na comparação entre estudantes de escolas públicas e particulares, que há uma tendência entre os primeiros de dar mais aos mais necessitados. Sendo assim, foi possível observar que a empatia tem influência sobre os julgamentos distributivos, entretanto, conforme apontamento dos pesquisadores, não é o único elemento que os constituem.

Quanto aos tipos de sanção, Piaget (1932/1994) encontrou respostas expiatórias e por reciprocidade. As *expiatórias* são aquelas que vão ao encontro da coação e das regras de autoridade, pois são justas e necessárias. As crianças que fornecem esse tipo de justificativa são aquelas que acreditam que o único meio de recolocar ordem às coisas é recorrer à obediência por meio de repreensão e de um castigo doloroso, de modo que o nível de justiça da sanção estará diretamente associado à sua severidade. Os castigos retratados são arbitrários, não havendo relação entre o ato sancionado e o conteúdo da sanção (Piaget, 1932/1994).

No que se refere às sanções por *reciprocidade*, Piaget (1932/1994) assinala que a expiação não constitui uma necessidade moral. As crianças que adotam esse tipo de raciocínio seguem os princípios da cooperação e das regras de igualdade. Assim, as sanções justas são aquelas que exigem restituições, que fazem o culpado suportar as consequências de suas faltas, proporcionando a ele algo análogo ao seu ato.

Além disso, na sanção por reciprocidade é importante que a punição a um ato tenha relação com a falta cometida e que ela seja proporcional à gravidade da ação a ser punida. O referido autor classifica a sanção por reciprocidade em diferentes tipos, a saber: (a) exclusão do grupo, que pode ser momentânea ou definitiva; (b) apelo às consequências direta e material dos atos para fazer o infrator compreender e suportar as consequências dos próprios atos; (c) privar o culpado do objeto ao qual ele abusou; (d) fazer à criança exatamente o que ela fez ao outro; (e) sanção retributiva: a repreensão não tem mais razão de ser, sendo a reposição material o melhor meio de justiça; e (f) simples repreensão (Piaget, 1932/1994).

A sanção expiatória é mais presente no discurso de crianças menores, que solicitam punições severas e castigos. Para elas, a pessoa punida dessa maneira não poderia reincidir no ato errado porque compreendeu a autoridade da regra. Por sua vez, a sanção por reciprocidade é observada no discurso dos maiores e suas medidas indicam a ruptura do elo de solidariedade e a necessidade de reposição da ordem. Essas crianças acreditam que a diminuição da reincidência tem relação com o quanto à criança compreendeu o alcance dos seus atos (Piaget, 1932/1994).

Também é importante abordar a *justiça imanente*, que, segundo Piaget (1932/1994), consiste na crença natural das punições. Desse modo, até os sete anos, a criança admite a existência de sanções automáticas, emanadas das próprias coisas ou objetos.

A superação da justiça imanente acontecerá à medida que a criança perceber a imperfeição da justiça adulta por meio das injustiças cometidas por pais e professores. Essa mudança de posicionamento acontece de maneira gradativa, pois, em uma fase intermediária, essas crianças conseguem perceber as duas faces dos fatos (o delito e o acidente), mas ainda desvinculam seu pensamento do primeiro e, assim, pensam que uma punição aconteceria de qualquer maneira, mesmo que uma criança não cometesse um delito.

No decorrer de suas análises, Piaget (1932/1994) formula a hipótese de que a relação com os iguais é o meio mais propício para que a criança desenvolva a noção de justiça distributiva e as formas mais refinadas de justiça retributiva. Desse modo, o autor estudou a justiça entre crianças a fim de verificar o modo pelo qual elas concebem a justiça entre os colegas.

Piaget (1932/1994) notou que, na relação entre crianças, a sanção carece de autoridade e é, na maioria das vezes, por reciprocidade. Apesar disso, o autor ressalta que somente em raros casos, em que ocorre a intervenção da autoridade, do respeito unilateral e da coação das gerações uma sobre as outras é que as crianças tratam umas às outras por meio de sanções expiatórias.

Nesse mesmo estudo, Piaget (1932/1994) faz uma pequena referência à trapaça, comportamento frequente no contexto infantil. Ele perguntou às crianças o motivo pelo qual não se deve trapacear e recebeu os seguintes tipos de respostas: porque é vilão (proibido etc.); é contrário à regra do jogo; isso torna impossível a cooperação (“não podemos mais jogar”); é contrário à igualdade.

O pesquisador observou que até os oito anos existe a predominância de respostas que abordam o respeito unilateral e aproximam o jogo da regra moral (é vilão, é proibido pelas ordens e interdito pelas punições, é mentira), decorrentes das dificuldades de análise das crianças e da intervenção do elemento moral (respeito unilateral). Contrariamente, os maiores se referem aos abalos que a trapaça traria aos elos de solidariedade e igualitarismo, portanto, a elementos da cooperação e da igualdade.

Ainda estudando a justiça entre as crianças, Piaget (1932/1994) verificou que nas várias idades existem diferentes tipos de menção ao justo e ao injusto. Sendo assim, notou que essas ideias evoluem de acordo com a idade mental e, assim, postulou três grandes períodos da noção de justiça: justiça subordinada a autoridade (até os sete ou oito anos de idade), o igualitarismo progressivo (dos sete ou oito anos até os 11) e a justiça por equidade (dos 11 ou 12 anos em diante).

Para o referido autor, no primeiro período, a justiça sempre está relacionada às ordens dos adultos, o que indica que não existe a diferenciação do justo e do injusto. O princípio de avaliação entre o que é certo e errado é o da proibição, de modo que se não fosse proibido, não seria errado. A criança só percebe a injustiça quando o adulto não cumpre uma ordem que ele mesmo colocou (como puni-la quando não cometeu uma falta), mas ainda percebe a sanção como legítima e necessária, sendo a sanção expiatória a mais evocada.

O segundo período aparece com o desenvolvimento gradativo da autonomia e a primazia da igualdade sobre a autoridade. Nesse, as únicas sanções consideradas legítimas são aquelas que decorrem da reciprocidade, de modo que o ato moral seja procurado independente da sanção, e a igualdade prevalece sobre qualquer outra preocupação (Piaget, 1932/1994).

O terceiro e último período refere-se à justiça equitativa, na qual as preocupações direcionam-se para a equidade. Segundo Piaget (1932/1994), nesse estágio, a criança analisa da situação particular de cada contexto antes de julgá-la. Portanto a sanção já não pode ser aplicada a todos da mesma maneira, sendo necessário considerar as circunstâncias pessoais de cada um.

Outro aspecto importante para o presente trabalho é a análise da igualdade e da autoridade, visto que esses dois aspectos interferem nos conflitos entre sentimento de justiça e posição diante da autoridade adulta. Em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) verificou duas posições diferentes quanto à igualdade e à autoridade em relação à idade:

(a) a maioria das crianças entre cinco e sete anos defendem a obediência cega aos maiores e acreditam que a justiça está subordinada à obediência (um princípio claro de heteronomia), e (b) entre os oito e os 12 anos, mudam de opinião e passam a defender a equidade, forma mais refinada de justiça.

O pesquisador citado também procurou analisar uma situação muito comum no contexto das crianças e que também sofre influências da autoridade: a cola na escola. Ele perguntou por que é errado copiar do colega e classificou os dados obtidos em três tópicos: (a) porque é proibido: englobam respostas como “é vilão”, “é uma trapaça”, “uma mentira”, “nos punem”, é feio “colar”, (b) porque é contrário à igualdade: as falas agrupadas nesse item fazem menção ao prejuízo que a trapaça traria aos colegas, que é uma espécie de roubo etc., e (c) porque é inútil: os argumentos giram em torno de respostas do tipo de “não aprendemos nada”, “somos sempre apanhados” etc.

Segundo Piaget (1932/1994), nesse último tipo de resposta a criança, muitas vezes, limita-se a repetir o que aprendeu com os adultos sobre o quanto a cola seria prejudicial. Além disso, o pesquisador verificou que o fato de não colar por causa da intervenção de uma autoridade decresce com o decorrer do tempo, já que a totalidade de seus participantes de seis e sete anos usou argumentos desse tipo e apenas 15% dos de 12 anos deram essa justificativa. Em contrapartida, foi observado que as menções que englobam a igualdade fazem movimento contrário, aumentando de acordo com a idade.

Apesar de Piaget (1932/1994) ter mostrado a importância do juízo moral sobre a ação moral, em outra obra, o autor (Piaget, 1954/2014) discute também os elementos da vontade como outro possível mecanismo de regulação da ação. Assim, para Piaget (1954/2014), os conflitos morais podem ser um problema quando ainda não foram pensados pelo sujeito. Dessa forma, quando existe um problema, ele precisa reconhecê-lo enquanto tal e, para isso, deve mobilizar primeiro as suas configurações perceptivas. Quando esse problema está para além das suas capacidades já desenvolvidas, começa a haver um conflito afetivo no campo da vontade.

Logo, é importante conseguir libertar seu ponto de vista das configurações perceptivas limitadas, comparar a situação atual em relação às situações anteriores e posteriores já vivenciadas e descentrar-se do ponto de vista atual. Dessa forma, a força relacionada à resolução do problema aumenta e o sujeito se dedica, então, a buscar resolvê-lo. Piaget (1954/2014) ressalta que a descentração referida por ele não diz respeito à cognitiva, mas à de ordem afetiva, "isto é, consiste em reviver os valores ou em antecipar os valores posteriores, mas vivendo-os igualmente" (p.244). Nesse campo,

a vontade ainda não apareceu para resolução do problema, pois ela ainda está no terreno perceptivo e, assim, a percepção será transposta em afetividade.

Piaget (1954/2014) complementa que essa força mobilizadora da vontade possui uma forte relação com o contexto: em um exemplo, o autor compara uma pessoa diante de um conflito: a necessidade de fazer um grande trabalho em um dia de sol bom de ser aproveitado para um passeio, em que a vontade era a de aproveitar o dia e não fazer o trabalho. Nesse caso, a descentração deverá atuar alargando os campos de comparação em que o sujeito analisa qual a melhor atitude a ser tomada, para, em seguida, agir. Assim, a tendência momentaneamente forte de aproveitar o dia se torna fraca, mas não por causa de energia que lhe foi retirada, mas devido à comparação e ao predomínio daquilo que é valorativo para o sujeito, no caso citado, terminar o trabalho.

Da mesma forma acontece com os sentimentos morais autônomos. Quando eles aparecem, estão ligados à formação da vontade, pois não são mais ditados de fora, mas se inserem de dentro e se encontrarão quando houver algum conflito com o outro. Somados, os sentimentos morais e a vontade, formam um conjunto chamado 'sistema de valores', que visa conservar os valores construídos pelos sujeitos (Piaget, 1954/2014).

Ao pensar no lugar da vontade em torno dos sistemas de valores, podemos notar que Piaget (1932/1994) não foi tão racional em sua obra quanto apontado por alguns críticos à sua teoria. De acordo com Parrat-Dayana (2014), Piaget em momento algum de sua obra descartou a afetividade dos processos, mas realizou um paralelo entre os estudos afetivos e cognitivos.

Ao apresentarmos estes aspectos teóricos, notamos o quanto Piaget (1932/1994) contribuiu para o estudo da moralidade. Observamos também que, em relação a alguns aspectos, o referido autor apenas levantou questões e deixou lacunas abertas a se afastar das pesquisas na área da moralidade. Assim, será feita uma pequena menção a dois outros autores que, de acordo com Borges (2004), trouxeram grandes contribuições para o estudo da moralidade: Kohlberg (1992) e Gilligan (1982).

Kohlberg (1992) é considerado atualmente um dos estudiosos de mais influenciantes trabalhos dessa área (Alencar, 2003; Müller, 2008). Esse autor postula três níveis para o desenvolvimento moral, que são Pré-Convencional, Convencional e Pós-Convencional, sendo cada um deles divididos em dois estágios. No nível Pré-Convencional (Estágios 1 e 2), o sujeito aplica a regra literalmente de acordo com o certo e o errado ou o bom e o ruim, sendo que, no primeiro estágio, a obediência é incondicional à autoridade, e a transgressão seguida de punição. No segundo estágio

desse nível, as regras são seguidas pelo sujeito conforme as suas necessidades, sem levar em consideração as dos demais que compõem o meio (Córea-Sabini, 1986).

No nível Convencional (Estágios 3 e 4), o sujeito assume o ponto de vista daqueles que o circundam e espera ser retribuído por isso pelas pessoas significativas para ele (Córea-Sabini, 1986). Para Kohlberg (1992), no Estágio 3, o sujeito tende a agir em consonância com as perspectivas sociais do grupo ao qual está inserido, pois acredita que ser moralmente correto significa corresponder às expectativas grupais; enquanto que no Estágio 4 a moralidade orienta-se pelo dever de seguir as normas sociais. Dessa forma, esse sujeito acredita que as normas devem ser respeitadas e que elas existem para isso.

O Nível Pós-Convencional (Estágios 5 e 6) refere-se à moral autônoma, em que a orientação do sujeito é voltada para os princípios éticos universais, independentemente da questão da autoridade (Kohlberg, 1992). No Estágio 5, a moralidade define-se pelo conteúdo do contrato social. Assim, diante de um conflito em que se coloca uma necessidade individual em relação a uma lei social, o sujeito escolherá aquilo que favorece o coletivo (Córea-Sabini, 1986; Borges, 2004). Já no Estágio 6, o princípio muda e o certo e o errado são definidos a partir do respeito aos princípios éticos universais, como a justiça, a liberdade, a igualdade, entre outros (Kohlberg, 1992). Esses princípios são levados em consideração independentemente das consequências que eles podem trazer para o contrato social vigente (Córea-Sabini, 1986).

Em relação à Gilligan (1982), a autora inicia seu trabalho com uma crítica a Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) afirmando que eles desprezaram em suas obras a ótica feminina da moralidade, que seria baseada na ética do cuidado, da cultura e das necessidades pessoais do sujeito. De acordo com a pesquisadora, por ser a moralidade um elemento fortemente ligado à cultura e às relações de gênero, diferenciadas pelos lugares sociais preenchidos por cada um, a moralidade feminina fica fortemente influenciada pelos lugares sociais ocupados pela mulher e isso recai sobre a produção de representação de valores e julgamentos das mulheres.

Além disso, ela aponta que homens e mulheres raciocinam de formas diferentes, pois as mulheres são mais sensíveis aos sentimentos de compaixão e de empatia e têm maior habilidade para resolver problemas reais ao invés dos hipotéticos, conforme trazido nos dilemas. Sendo assim, os dilemas hipotéticos por si só seriam prejudiciais para a avaliação do desenvolvimento moral das mulheres, pois, para a autora, as pesquisas demonstram um desempenho menor delas nessas provas.

Enquanto os homens estariam voltados para a justiça, o que proporciona uma avaliação mais objetiva e imparcial dos fatos, as mulheres possuem a orientação voltadas para o cuidado, levando em conta as relações e a preocupação de não magoar o outro. Desse modo, Gilligan (1982) acredita na importância de se analisar os juízos hipotéticos de homens e mulheres de formas diferentes devido ao papel social da mulher.

Apesar de possuir conhecimento a respeito dessa crítica, optou-se por continuar os estudos pelo viés piagetiano em virtude de todo seu percurso teórico e pela credibilidade das pesquisas subsequentes nessa perspectiva. Convém destacar que, apesar de o referencial teórico desta pesquisa ser piagetiano, diante da importância de Kolberg (1992) e de Gilligan (1986) na psicologia da moralidade, é muito importante fazer um breve relato sobre seus estudos. Sendo assim, tendo mencionado os principais autores relacionados ao desenvolvimento e ao juízo moral, abordaremos a seguir a avaliação do desenvolvimento moral.

3.1 Avaliação do Desenvolvimento Moral

De acordo com Bataglia (2010), existe uma gama de instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral. Entretanto, os mais difundidos são aqueles fundamentados na teoria de Kohlberg e no *Moral Judgment Interview* (MJI), desenvolvido pelo autor citado. Para Shimizu (2005), Kohlberg elaborou uma metodologia de levantamento e de codificação de dados que revolucionou o campo de estudo do desenvolvimento moral. Suas criações não são somente ferramenta de investigação para muitos pesquisadores, mas também base para a construção de muitos instrumentos de medida do julgamento moral. Por isso, o MJI será apresentado na sequência, bem como outros instrumentos de avaliação baseados na teoria de Kohlberg (1992).

O *Moral Judgment Interview* (MJI) consiste em uma entrevista semiestruturada com o objetivo de avaliar o juízo moral baseado em três dilemas morais. Inicialmente, sua análise seguia os padrões do método clínico piagetiano, contudo, seus autores desenvolveram um manual de correção para garantir confiabilidade e validade de acordo com os parâmetros científicos positivistas (Shimizu, 2005; Romão-Dias, 2013).

Também existe o *Defining Issues Test* (DIT), em que o participante deve analisar doze sentenças, avaliá-las em uma escala de 5 graus e escolher as quatro respostas que ele considera mais importantes. Com isso, busca-se o índice P, referente ao resultado

ponderado da soma obtida na ordenação dos itens (Resende, 2011) a fim de se obter a porcentagem de respostas pós-convencionais dadas pelo participante (Bataglia, 2010). De acordo com Lourenço (1992), o DIT tende a gerar resultados de níveis maiores do que os instrumentos qualitativos em função do seu formato objetivo. O DIT (Rest, 1979) foi reformulado por seus autores e resultou no DIT-2 (Rest & Navares, 1998).

O DIT-2 propõe cinco dilemas com o intuito de alcançar o índice *New Index Core* (N2), que representa, na frequência de respostas, o quanto os itens pós-convencionais ou de interesses pessoais foram priorizados nas respostas, sendo um em detrimento ao outro (Resende, 2011). Na opinião de Bataglia, Morais e Lepre (2010), o DIT-2 é mais moderno e mais curto, contendo cinco dilemas, instruções mais claras e dinâmicas. Entretanto, para Shimizu (2004), o DIT-2 não está adequado satisfatoriamente para a realidade brasileira porque, em sua opinião, ele pode induzir os participantes a emitir respostas estereotipadas se utilizado como único instrumento de avaliação.

O MJT (*Moral Judgment Test*) foi elaborado com base no instrumento alemão *Moralishes Urteil Test* (MUT), na década de 70, por George Lind. Sua pretensão não é analisar o juízo moral, mas a competência moral, que diz respeito à capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais baseados em princípios do próprio sujeito, e agir de acordo com eles. A partir de um questionário, o participante deve avaliar dilemas morais e argumentar a favor ou contra os personagens das histórias contadas, que abordam um roubo e a eutanásia (Bataglia, 2010).

Segundo Bataglia (2010), primeiramente, o participante deverá avaliar a decisão do protagonista da história contada. Logo após, ele avaliará seis argumentos a favor do personagem e seis contra, sendo que estes dizem respeito aos seis estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg. Assim, esse instrumento avalia a capacidade do sujeito de aplicar a estrutura do juízo moral em situações diversas, sejam elas a favor ou contra os seus argumentos (Bataglia, Morais & Lepre, 2010).

Houve uma adaptação desse instrumento para a população brasileira, pois, apesar de uma das histórias alcançar escores semelhantes aos europeus (a do roubo), a outra sofreu com as interferências culturais religiosas do país ao retratar a eutanásia, sendo necessário se criar mais um dilema, conhecido como dilema do juiz. Desse modo, a versão brasileira do MJT é denominada MJT-xt (de estendido), pela necessidade de mais uma história (Bataglia, 2010).

Outro instrumento é o *Socialmoral Reflection Objective Measure* (SROM), publicado, em sua forma reduzida, por Basinger e Gibbs (1987). Ele possui questões abertas sobre temas morais, pois partiu do pressuposto que as histórias oferecidas pelos dilemas são artificiais, inapropriadas ou irrelevantes para os sujeitos perguntados. Sua análise é baseada em uma chave de correção, que mostrará ao pesquisador um índice do juízo moral dos sujeitos pesquisados.

Sendo assim, é possível observar que a teoria kohlbergiana trouxe grandes contribuições para a psicologia da moralidade referentes à avaliação do juízo moral, visto a variedade de instrumentos desenvolvidos a partir dela. Uma exemplificação dessa aplicação encontra-se na pesquisa de Freitas, Kovaleski e Boing (2005) que, baseada na teoria de Kohlberg, verificou o nível de desenvolvimento moral de 42 estudantes de odontologia por meio do Dilema de Heinz. Os pesquisadores constataram que a maior parte de seus participantes permaneceu no estágio II do desenvolvimento moral de Kohlberg (1992), o que significa que a maioria ainda tem um ponto de vista individualista sobre a moral, regulado pelos interesses próprios. Os autores ressaltam que 90,5% da amostra ficaram em estágios igual ou inferior a três, indicando fortes indícios de heteronomia nessa população. Ao final, os autores estabeleceram uma relação entre esses dados e comportamentos comuns na profissão investigada em relação ao individualismo, ao foco no lucro e aos interesses pessoais.

No que se refere à avaliação do desenvolvimento moral, podemos observar que a maior parte das pesquisas direcionadas para o estudo do juízo moral por meio do referencial teórico piagetiano, o fazem por meio de histórias ou de dilemas morais. Esse é um método de simples aplicação, desde que haja domínio por parte do pesquisador dos princípios teóricos orientadores e norteadores da sua investigação, bem como do método clínico (Lourenço, 1992).

Os dilemas são conceituados como histórias breves que apresentam foco em conflitos de valores. Esses conflitos fazem menção a um problema moral que não tem fácil solução, em que o participante é convocado a optar por algum valor específico que traz consigo e defender seu posicionamento. Entretanto, esses dilemas não possuem uma única possibilidade de solução, muito menos uma resolução clara, o que faz com que o sujeito reflita a respeito de seu conteúdo para se posicionar no modo que acredita ser o mais justo. Ao pesquisador, cabe se debruçar sobre essas reflexões para alcançar o pensamento moral do sujeito (Puig, 1998).

Contudo, para Puig (1998), a eficácia dos dilemas morais vai além do contexto de pesquisa: pelo seu caráter reflexivo, os dilemas morais são intervenções por si só, pois, como o pensamento é um processo ativo do sujeito e proporciona a tomada de consciência de elementos contextuais que constituem as situações narradas, ele facilita o desenvolvimento do raciocínio moral. Logo, é possível perceber que os dilemas são ferramentas interessantes tanto do ponto de vista da pesquisa, quanto da intervenção.

Araújo (1993) foi um dos pesquisadores que desenvolveu um instrumento de avaliação do desenvolvimento moral com base na teoria piagetiana e no método clínico. Sua pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e o ambiente escolar vivenciado por crianças de 6 e 7 anos. O autor realizou observações das trocas sociais de crianças na sala em aula de uma escola em que se priorizavam as relações de cooperação no decorrer de um ano e, por fim, realizou por meio de oito histórias uma entrevista abordando os seguintes aspectos da moralidade: (a) noção de sanção, (b) justiça distributiva e retributiva, (c) igualdade e autoridade, (d) desajeitamentos e (e) igualdade e autoridade. Em outras duas escolas que utilizavam medidas coercitivas, as provas também foram aplicadas para que pudesse haver comparação entre ambiente cooperativo e coercitivo. Os resultados mostraram que as crianças participantes de ambientes cooperativos alcançaram níveis mais elevados de desenvolvimento moral do que aquelas de ambientes autoritários. Assim, essa pesquisa muito contribuiu na decisão sobre a escolha das provas, da quantidade de histórias e das formas das perguntas.

Outra pesquisa que desenvolveu um instrumento também em consonância com Piaget (1932/1994) foi a de Pessotti (2010). Nela, desenvolveu-se o Instrumento de Avaliação do Desenvolvimento Moral (IANDM), constituído de oito histórias com temas apontados por Piaget (1932/1994) como constituintes da moralidade, a saber: (a) consciência e prática das regras, (b) justiça entre crianças, (c) responsabilidade objetiva e subjetiva, (d) sanção e noção de justiça, (e) justiça retributiva e distributiva e (f) igualdade e autoridade. Com esse trabalho, a autora mostra que o instrumento foi criado e aplicado na íntegra, entretanto, não foi possível apresentar e discutir todos os dados obtidos. Posteriormente, Queiroz (2014) e Marques (2015) utilizaram o referido instrumento em sua pesquisa e o analisaram na íntegra.

Queiroz (2014) buscou relacionar aspectos cognitivos e morais por meio do IANDM e do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC). Participaram de sua pesquisa 20 crianças de 7 e 10 anos em situação de risco

social, que responderam aos dois instrumentos citados e jogaram o Jogo Caravana. Os resultados de Queiroz (2014) mostraram que, em todos os instrumentos por ela utilizados, os participantes de 10 anos tiveram níveis superiores aos de 7 anos. No que se refere ao nível de desenvolvimento moral, percebeu-se que a maior parte dos participantes de 7 anos permaneceu no Nível I, enquanto a maioria dos de 10 anos chegou ao Nível II, sendo este o primeiro nível correspondente à heteronomia moral e o segundo à transição entre a heteronomia e a autonomia.

Além disso, surgiu com mais frequência um melhor resultado no nível de desenvolvimento cognitivo em relação ao desenvolvimento moral, assim como um nível de desenvolvimento moral maior em relação ao desempenho no jogo. A pesquisadora também investigou a relação entre nível heurístico (NH) no Jogo Caravana e nível de desenvolvimento cognitivo (NGDC), verificando que, entre seus participantes de 7 anos, esses dois níveis são inferiores em relação aos sujeitos de 10 anos, o que permitiu concluir que as ações no jogo dos participantes mais velhos são mais conscientes e coordenadas do que as dos mais novos.

No que se refere a Marques (2015), a pesquisadora verificou o nível de desenvolvimento moral por meio do IANDM em crianças de 10 anos e adolescentes de 15 anos diagnosticados como portadores de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), todos do sexo masculino. Por meio dos dados, foi possível observar que entre os mais novos o nível I foi o mais frequente, já, entre os de 15 anos, a prevalência relacionou-se ao nível II, uma vez que a maior parte dos participantes de 10 anos foi classificada no Nível I do desenvolvimento moral, enquanto que entre os de 15 anos, a maioria concentrou-se no Nível II. A pesquisadora ressalta que nenhum dos sujeitos entrevistados alcançou o Nível III, conforme esperado pela teoria piagetiana pelo menos entre os participantes mais velhos, e discute a possibilidade de influências do TDAH nesse dado.

Os resultados das duas pesquisas citadas indicam que suas conclusões estão em consonância com a teoria piagetiana e que o instrumento foi uma ferramenta eficaz para a avaliação do desenvolvimento moral, pois foi possível observar a evolução da moralidade ao comparar os níveis das crianças e dos adolescentes, conforme esperado pela teoria de Piaget (1932/1994). Contudo, Marques (2015) discute a possibilidade de contextualização das histórias conforme determinados públicos e sugere novos estudos para uma análise mais aprofundada da questão.

Por fim, também fica clara a contribuição de Piaget (1932/1994) no estudo do desenvolvimento moral, entretanto, essas pesquisas se utilizam de uma metodologia mais subjetiva do que aquelas baseadas em Kohlberg (1992), porque empregam o método clínico. Com essa perspectiva, na sequência serão descritas algumas pesquisas que estudaram níveis de desenvolvimento moral por meio de histórias e/ou dilemas morais de acordo com Piaget (1932/1994).

Colombo e Dias (2010) utilizaram as histórias para responder ao objetivo de verificar o pensamento moral em relação ao cotidiano escolar. Para isso, os autores criaram dilemas conforme esta realidade e os discutiram coletivamente, por meio de assembleias entre 37 alunos com idades de 7 e 8 anos. Os autores observaram que nos dilemas em que a cooperação é o foco (pode emprestar o material aos colegas?), as crianças falavam mais frequentemente de crenças familiares heterônomas (não dividir o material porque os pais não deixam). Quando situações de conflito foram colocadas (uma de trapaça e a outra de falar mal da mãe do colega), a sanção expiatória e a obrigatoriedade em seguir as regras foram as teses mais defendidas, apesar de, no final, haver menções à justiça por equidade. Os autores concluem que o dilema moral em conjunto favoreceu o desenvolvimento moral e é uma ferramenta proporcionadora de maiores reflexões em torno dos conflitos cotidianos.

Gomes (2014) buscou investigar a relação entre moralidade e moral ecológica, conceituada como a relação de respeito entre o homem e o ambiente por meio de histórias que tratavam a mentira, consciência da regra e da justiça. Participaram da pesquisa 45 crianças e adolescentes com idades entre 6 e 14 anos. Seus resultados demonstram que, no que tange ao nível do desenvolvimento moral, a maior parte dos sujeitos encontra-se na fase 2 do desenvolvimento moral, correspondente a uma transição entre heteronomia e autonomia, apesar de muitos dos participantes até 8 anos permanecerem na fase 1 (heteronomia), e muitos de 13 e 14 anos, na fase 3 (autonomia).

Outra pesquisa importante de ser mencionada é a de Benetti (2009), que teve o objetivo de verificar se a presença ou ausência dos adultos (autoridade) influenciariam as vivências morais de crianças de 6 anos em jogos de regras na escola. Para isso, foram realizadas observações de crianças por meio de jogos dirigidos e entrevistas com oito histórias para investigar as noções de consciência e prática das regras, respeito unilateral e mútuo, e centralização e descentração.

Os resultados permitiram verificar que, na maior parte dos casos, os participantes mantiveram um discurso heterônomo em relação aos aspectos do desenvolvimento moral analisados. Quando a figura do adulto esteve presente nas situações observadas, os juízos morais foram ainda mais próximos à rigidez em relação à mudança das regras, assim como nas questões que contrapunham a igualdade e a autoridade. Da mesma forma, também foi observado que o pensamento moral se manteve em atraso em relação à ação moral.

Outra investigação é a de Caiado e Rossetti (2009), que verificaram as contribuições dos jogos para a promoção do desenvolvimento infantil em duas escolas, com crianças de 8 e 9 anos. Elas observaram que a Escola A oferece mais oportunidades aos alunos de jogar, debater, opinar, escolher e decidir as suas práticas, pois o jogo era visto pela instituição como um elemento colaborativo para a promoção da cooperação. Nas entrevistas por meio de método clínico, foram investigadas noções de justiça e de igualdade e autoridade. Foi observado que na Escola A, na qual havia maior estímulo por meio de jogos e discussões grupais, a ideia de igualdade esteve sempre mais presente do que a de autoridade e a de justiça distributiva, sempre mais lembrada do que a retributiva. Na Escola B, o fenômeno foi exatamente o contrário: as noções de autoridade, de sanção e de justiça retributiva sempre foram mais requisitadas do que o contrário. Dessa forma, as autoras discutem a importância dos jogos serem tratados como elementos constituintes do processo de desenvolvimento moral na escola.

Dellazana-Zanon e Freitas (2012) propuseram examinar o tipo de sanção escolhidos em histórias sobre justiça retributiva com 16 adolescentes com idades entre 12 e 16 anos que cuidam de irmãos. Foram utilizadas três histórias que abordam (a) um caso em que uma menina zomba de outra, (b) outro, em que uma menina 'guarda' a caneta de uma colega porque gosta muito do objeto, e (c) outra, em que uma menina não faz uma tarefa de casa e mente para a mãe. Os resultados indicam que a maior parte dos participantes escolheu mais frequentemente em todas as histórias a sanção por reciprocidade que a expiatória.

Loss, Ferreira e Vasconcelos (1999) verificaram as diferenças na emergência do sentimento de culpa em 32 meninos de 6 a 12 anos, sendo que uma parte deles era institucionalizada em abrigos e outra era habitante de comunidades carentes. Para isso, foram realizadas entrevistas individuais por meio de quatro histórias para que as crianças pudessem significá-las a partir de quatro sentimentos: alegria, raiva, tristeza e culpa. Logo após esse procedimento, outras duas histórias foram contadas para que o

sujeito pudesse realizar o julgamento da ação e, em seguida, avaliar a intenção abordada na história e depois classificar, em cinco graus de culpa, a ação narrada. As pesquisadoras verificaram que as crianças da comunidade já trazem a intenção para o julgamento a partir dos oito anos de idade, enquanto as institucionalizadas ainda julgam pela consequência até idades mais avançadas. Eles atribuem as histórias de vida dessas crianças como elemento propiciador desse tipo de avaliação, pois observaram a existência de um contexto conturbado e violento em suas vidas.

Andrade (2003) objetivou descrever o ambiente sócio-moral da sala de aula de crianças em três faixas-etárias (seis anos, oito e nove anos e onze a treze anos) e comparar esse dado com a análise do juízo moral dessas mesmas crianças. Para isso, a pesquisadora utilizou três histórias: uma sobre mentira, outra de desajeitamento e uma de sanção. Os resultados mostraram que, apesar de entre os menores ter havido um grande número de respostas heterônomas, na maior parte das vezes, as respostas autônomas foram as de maior frequência em todas as idades pesquisadas. Assim, concluiu que o ambiente em que essas crianças estavam inseridas, por ser democrático, estava influenciando positivamente o desenvolvimento moral delas.

Cunha, Valentin, Lisboa, Monteiro e Xander (2009) buscaram examinar a noção de justiça distributiva e de sanções entre 54 alunos de uma escola pública com idades entre 10 e 14 anos, considerados por seus professores como disciplinados e indisciplinados. O estudo mostrou que a maioria dos participantes escolheu a sanção por reciprocidade em contraponto à sanção expiatória. Esse dado se repetiu também em relação à comparação entre alunos considerados disciplinados e indisciplinados; entretanto, é um pouco mais frequente a sanção distributiva entre os participantes disciplinados do que entre os indisciplinados. Apesar disso, a diferença esteve mais prevalente em relação à idade, uma vez que, até os 10 anos, a preferência pela sanção expiatória esteve mais presente do que aos 14 anos.

Martins (1997) estudou o juízo moral de roubo em oitenta crianças de 5 e 6 anos também por meio de histórias. A totalidade dos participantes disse que roubar era errado e argumentou que não poderia roubar porque (a) para retirar algo da loja tem que pagar, (b) porque é roubo, (c) o roubo é errado e por isso acarreta uma punição, (d) é pecado e Deus não gosta, e (e) só sabem que o ato é errado e não sabem o motivo de ser. O autor perguntou aos participantes se, caso o roubo não fosse uma coisa errada, ele poderia ser feito e observou que apenas onze crianças afirmaram que poderia e as demais não.

Sobre a justiça, também é preciso mencionar a pesquisa de Muller e Alencar (2012) a respeito do ensinar e do aprender justiça. Essas pesquisadoras verificaram como 20 professoras de escolas particulares aprenderam e como ensinam o valor da justiça. Também foi investigado se ocorreram mudanças entre o modo como aprenderam e o modo como ensinam e se, caso tivesse acontecido, quais tinham sido. As pesquisadoras observaram que, apesar das conversas, a imposição continua sendo o meio utilizado pelas professoras para falar da justiça; e a conclusão evidencia que as professoras ensinam da mesma forma que aprenderam.

Em suma, a reflexão sobre a avaliação do desenvolvimento moral permitiu constatar que o leque de instrumentos é grande, porém, acreditando na importância do estudo da moralidade por meio do método clínico piagetiano, e tendo como base teórica o próprio Piaget, decidiu-se estudar o juízo moral por meio das ferramentas tradicionais piagetianas, ou seja, pelas histórias que constituem os dilemas.

Além disso, para além dos aspectos avaliativos discutidos até aqui, acreditamos ser importante conhecer a moralidade individual, bem como as circunstâncias que as sustentam. Em consonância com o apregoado por Mota (2005) referente aos fatores que afetam o desenvolvimento, é possível afirmar que por meio do método clínico conseguimos aprofundar a análise da moralidade do sujeito e, com isso, pensar sobre trabalhos de intervenção mais eficazes, de forma a proporcionar um desenvolvimento mais harmônico.

3.2 Juízo e Ação Moral

Esta seção apresentará uma explanação sobre os trabalhos relacionados ao juízo e à ação moral, bem como à trapaça. A discussão será conduzida por meio das revisões de literatura encontradas sobre o tema do juízo e da ação moral (Blasi, 1980; McCabe, Treviño & Butterfield, 2001; Lourenço, 1992; e Alencar e Yamamoto, 2008). Posteriormente, versará sobre uma perspectiva atual sobre o referido tema (Souza & Vasconcelos, 2009) e, por fim, alguns artigos sobre a trapaça serão explorados e analisados.

Blasi, em 1980, realizou uma extensa revisão de literatura priorizando os estudos que buscasse alguma relação entre o nível de desenvolvimento moral e a ação moral, de acordo com a perspectiva da psicologia da moralidade, baseada nos referenciais teóricos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. No decorrer de suas análises, o autor dividiu os

trabalhos encontrados em cinco grandes temáticas: (a) raciocínio moral e delinquência; (b) raciocínio moral e vida real; (c) raciocínio moral e altruísmo; (d) raciocínio moral e honestidade; e (e) raciocínio moral e resistência ao conformismo.

Blasi (1980) relata que, em grande parte dos estudos, os autores conseguem estabelecer uma relação clara entre raciocínio moral e ações morais, destacando que esta fica mais visível quando os aspectos analisados são 'delinquência', 'resistência ao conformismo' e 'honestidade'. No que tange à 'honestidade', o autor destaca que, em todas as pesquisas analisadas, foram realizados experimentos de laboratório. Alguns proibiam as crianças de mexer em objetos ou de pegar doces enquanto os pesquisadores estivessem fora do laboratório, enquanto outros utilizavam jogos em que o participante tinha a oportunidade de modificar os seus próprios resultados ou, então, eram solicitados a não denunciar um trapaceiro, quando ele fosse descoberto.

Os estudos focados na 'resistência ao conformismo' foram todos derivados do experimento de Milgran (1963), e pretendia verificar o quanto os indivíduos tenderiam a obedecer às autoridades. Convém esclarecer esse experimento será abordado na sequência desta pesquisa, mas, agora é preciso seguir com os esclarecimentos das categorias elaboradas por Blasi (1980).

Quanto ao 'altruísmo' e às 'situações da vida real', Blasi (1980) aponta que a relação entre juízo e ação foi mais tênue, principalmente por dificuldades de comparação de dados, uma vez que as ações analisadas foram diversificadas (ajuda, uso de maconha, partilha, política, vida amorosa) e que os métodos utilizados também foram variados (autorrelatos, avaliações feitas por professores, observação direta por parte de pesquisadores).

Diante desses dados, o autor concluiu que existem relações entre o juízo moral e as ações morais, porém, complementa que os aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas devem ser mais bem discutidos e os conceitos, mais bem definidos. Além disso, aponta-se para a necessidade de análise de outras variáveis que podem influenciar, junto ao raciocínio, a ação moral, como idade, escolaridade e nível de desenvolvimento cognitivo.

McCabe, Treviño, e Butterfield (2001) realizaram uma extensa revisão de literatura em trabalhos que enfocam a trapaça em faculdades e universidades. Segundo estes autores, os estudos mostram que, desde Bowers (1964), a incidência de trapaça tem aumentado em escolas e universidades, principalmente durante exames e trabalhos acadêmicos. Em uma análise detalhada desse último aspecto, os autores concluíram que

o aumento de incidência dele tem relação direta com a mudança de concepção dos alunos a respeito do conceito de plágio, pois os mesmos acreditam não haver problemas quando citam a ideia de um autor com suas próprias palavras sem referenciá-la, por exemplo.

De acordo com esses pesquisadores, os estudos atuais começam a considerar fatores contextuais (como influência do corpo docente, sanção e conhecimento e difusão de código de regras) como possíveis causas para a trapaça na escola. Portanto, McCabe, Treviño, e Butterfield (2001) assinalam que é possível notar uma mudança de foco de investigação por parte dos pesquisadores, que, até 1990, tendiam a investigar o quanto os fatores individuais (como gênero, média de pontos, competitividade, esforço e autoestima) poderiam influenciar esse comportamento desonesto. Além dos aspectos já citados, notou-se que em disciplinas com grande número de alunos a probabilidade de trapacear é maior, pois existe certa dificuldade de monitoramento por parte do professor. Porém, quando os alunos possuem relações mais próximas com os professores, a probabilidade de trapaça diminui (McCabe, et al., 2001).

Os autores também apontam que grande parte dos trabalhos traz o gênero como um agente influenciador do comportamento desonesto, porém já assinalam a existência de estudos demonstrando que as mulheres trapaceiam tanto quanto os homens, e essas mudanças seriam decorrentes da competitividade existente entre os dois gêneros tanto nas universidades, quanto nos mercados de trabalho.

Em uma análise geral desses trabalhos, McCabe, Treviño, e Butterfield (2001) observaram que os comportamentos de trapaça na escola podem sofrer influências tanto de fatores individuais (desejo de sobressair, preguiça, falta de responsabilidade, baixa-estima, caráter), como de fatores externos (pressão de pares, dos pais por altas notas, desejo e busca por emprego).

Faz-se necessário, ainda, discutir alguns pontos do trabalho de revisão de literatura de Lourenço (1992). Esse autor pôde verificar, nos estudos integrantes de sua revisão de literatura que, apesar de não haver total consistência entre pensamento e ação moral, é possível notar a existência dessa relação. Além disso, considera que essa analogia tende a aumentar à medida que o nível de desenvolvimento moral aumenta. Lourenço (1992) acrescenta que, para compreender melhor a ação moral, é necessário considerar duas dimensões: (a) o juízo de responsabilidade (compromisso de fazer), e o (b) juízo aretaico (o valor moral que cada um atribui às ações). O autor aponta a necessidade de promoção do desenvolvimento dos juízos por meio de discussões de

dilemas e da compreensão dos valores, pois, desse modo, o sujeito poderá assumir, de fato, posições próprias diante de conflitos.

Destacamos também o trabalho de Souza e Vasconcelos (2009) pela análise do contexto de pesquisas atuais em ação moral. Eles observaram que as várias vertentes teóricas da Psicologia consideram a complexidade envolvida na investigação da relação entre juízo e ação moral. Contudo, na opinião dos autores, isso demonstra a inadequação dos modelos tradicionais da corrente psicológica, em que os juízos morais são tomados como indicadores de probabilidades de ação, de acordo com os princípios e valores que os orientam. Para eles, a noção de *self* trazida pelos pós-modernistas parece mais adequada aos paradigmas contemporâneos, uma vez que postulam a cultura como elemento indispensável no funcionamento psicológico da moral. Nessa concepção, a tomada de decisão moral é construída a partir da internalização dos significados da cultura e de suas reelaborações conforme as experiências pessoais.

Para conjecturar sobre experiências pessoais, Souza e Vasconcelos (2009) recorreram a Piaget (1932/1994), para quem é necessário distinguir dois planos do pensamento moral: o pensamento moral efetivo e o pensamento moral teórico. O primeiro aborda a experiência moral, que se constrói aos poucos na ação e conduz o julgamento de valor que fornece parâmetros aos sujeitos nas suas ações diárias. Já o segundo refere-se aos julgamentos hipotéticos, sempre que o sujeito é levado a pensar a respeito da ação de um terceiro ou falar de aspectos relacionados à sua própria conduta. De acordo com o autor citado, o segundo sempre estará em atraso em relação ao primeiro, pois o pensamento verbal teórico seria uma tomada de consciência das reflexões do pensamento efetivo, visto que sua função é a de retomar os fatos destacados pelo pensamento no decorrer da ação.

Por sua vez, em suas pesquisas sobre cooperação e conflito, Alencar e Yamamoto (2008) procuraram compreender, por meio de um estudo da literatura, como a teoria dos jogos pode contribuir para o estudo dos comportamentos cooperativos e não cooperativos (de trapaça). Primeiramente, as pesquisadoras discutem que a cooperação é um comportamento evolutivo, representativa da adaptação dos humanos às relações sociais, e que favorece essas relações, porque, por meio dela, se expressa a preocupação com o outro. Já a trapaça seria um comportamento não social e indesejado, pois influencia negativamente as relações sociais. Elas apontam a viabilidade do estudo dos comportamentos cooperativos e não cooperativos por meio da teoria dos jogos, pois nessa, os conflitos resultantes dessas ações são estudados via modelos matemáticos, de

modo que os resultados das interações decorrentes das estratégias elaboradas para o jogo descrevem as decisões tomadas por um jogador em quaisquer circunstâncias (Alencar & Yamamoto, 2008).

Portanto, Alencar e Yamamoto (2008) enfatizam a aplicabilidade desse método, pois os resultados obtidos em suas pesquisas mostram uma relação entre o comportamento moral e a avaliação de maximização de ganhos e minimização de perdas. Porém, alertam para o fato de que os aspectos emocionais estão incluídos nessa avaliação de perdas e ganhos, como é o caso da confiança.

Sobre a ação moral, destaca-se o estudo clássico da área realizado por Milgran (1963), com o objetivo de verificar de que forma os indivíduos adultos tenderiam a obedecer às autoridades, ainda que as ordens dadas pudessem conflitar com sua consciência pessoal. O experimento ocorreu entre três pessoas: um pesquisador, um auxiliar de pesquisa e um voluntário, em uma sala dividida por um espelho unidirecional, em que o auxiliar ficava isolado dos demais. O teste retratava uma situação fictícia, na qual o pesquisador fazia perguntas ao auxiliar. Se a resposta estivesse errada, ele pedia ao voluntário que aplicasse choques elétricos no auxiliar como punição. Quando o participante se recusava a emitir as descargas, o pesquisador dava as seguintes ordens: “(a) continue, por favor, (b) o experimento requer que você continue, (c) é essencial que você continue e (d) você não tem opção alguma. Deve continuar” (Milgran, 1963, p. 374).

Os resultados surpreenderam o pesquisador, visto que aproximadamente 65% dos participantes continuaram a aplicar os choques até a sua máxima voltagem (450 volts). Milgran (1963) formulou duas possíveis hipóteses diante desses dados: na primeira, aponta a possibilidade da ausência de conhecimento das consequências de sua própria ação por parte dos participantes, pois aquele que não tem conhecimento da situação para tomar decisões, a tomará a partir das concepções do grupo ao qual está inserido. Na segunda, o autor reflete sobre a ausência de responsabilização, isto é, acredita que a pessoa que emite esses choques não pensa ser responsável por sua ação, em virtude de estar realizando os desejos de outra pessoa.

O estudo de Milgran (1963) ganhou notoriedade e os resultados obtidos por ele contribuíram para mudar muitas crenças sobre a nossa capacidade de resistir à autoridade. Trata-se de um estudo importante, cujos resultados têm implicações para compreender a obediência em situações da vida real.

Como se pode observar nos estudos descritos, os dados obtidos e a discussão sobre o juízo e a ação moral não são conclusivos, uma vez que os autores pesquisados apresentam vários argumentos diferentes a esse respeito. Por isso, faz-se necessário que o juízo e a ação moral, bem como sua relação, sejam mais bem estudados. Porém, como foco da presente pesquisa é estudar essa relação na trapaça, o tema objeto será analisado na sequência.

4. TRAPAÇA

A revisão de literatura proporcionou conhecer vários artigos que colocam a trapaça como um elemento constituinte dos comportamentos de indisciplina. Estrela (2002) e Macedo (2005) fazem uma diferenciação entre disciplina e indisciplina, muito importante a ser pensada quando se reflete sobre esse assunto.

Estrela (2002) disserta sobre três sentidos da disciplina/indisciplina na escola: (a) A indisciplina criada pela falta de sentido das regras da escola, em que todo aparato metodológico da instituição é criado e organizado pelo corpo técnico da instituição (professores, corpo técnico escolar) e cabe ao aluno acatar e seguir as regras conforme as orientações recebidas; (b) A conformidade e compreensão da regra, no qual o aluno adere à regra porque ele entendeu a importância de sua existência. Por isso, ele mantém uma ação cooperativa com o professor; (c) A construção da autodisciplina em que o aluno é convocado a, junto ao professor, estabelecer as melhores condições para a aprendizagem. É um processo de construção da autonomia e está fundamentado em novas concepções de escola. Com base nesses sentidos, a autora mostra que a indisciplina pode ser motivada por causas muito mais diversas do que aquelas discutidas atualmente nas escolas, e que ela pode ser legítima, dependendo de suas causas.

Macedo, Petty e Passos (2005) desenvolvem dois pontos de vista a respeito da disciplina: (a) disciplina como bloco, em que é vista como algo bom e contrário ao ruim (indisciplina), que deve ser mantida para que o ruim não surja, e (b) disciplina como mecanismo, pelo qual o sujeito desenvolve suas habilidades como um meio de melhorá-las, ser mais rápido e sutil.

Além disso, Macedo (2005) discute como a indisciplina pode ser um meio que o sujeito encontra para expressar a distância existente entre tarefa e aquilo que ele se propôs a fazer. Dessa forma, a perda é do sentido de realizar a atividade, ou seja, não se justifica superar os desafios propostos nela porque, para o próprio sujeito, o desafio pode não existir ou ser maior do que aquilo que ele pensa ser capaz de fazer (Macedo, 1994/2002).

Assim, Macedo (2005) propõe três sentidos para a disciplina: (a) disciplina como obediência à autoridade e indisciplina como a desobediência a esta figura; (b) disciplina como obediência às regras, sendo indiferente à presença ou à ausência da autoridade, e indisciplina como não seguir as regras determinadas; (c) disciplina como autodisciplina, na qual o sujeito se debruça sobre a atividade com o intuito de

desenvolvê-la com zelo, atenção, persistência e reconhecendo sua importância. A indisciplina seria sentida como uma traição de si mesmo.

De acordo com Haddad, Santos e Mendes (2011), a indisciplina é frequentemente tratada como algo indesejado, negativo e, quando inserida na escola, atrapalha na aprendizagem. Contudo, é preciso pensar que é importante para o aluno encontrar sentido naquilo que lhe é transmitido na escola para que ele signifique os ganhos possíveis nesta (Estrela, 2002; Macedo, 2005; Fernández, 1991/2011). Da mesma forma, é necessário refletir sobre a possibilidade de ele apresentar dificuldades em lidar com a frustração de uma nota baixa, uma reprovação, o não aprender, o perder (Haddad, Santos & Mendes, 2011). Portanto, é indispensável compreender o sentido da indisciplina, antes de recriminá-la e querer excluí-la dos contextos aos quais está inserida (Estrela, 2002).

Ao apresentar as dimensões da disciplina e da indisciplina, intenta-se mostrar que a trapaça deve ser refletida e analisada de uma forma mais ampla. Segundo Supon (2008), esta é definida como agir desonestamente. O termo trapaça traduz-se para a língua inglesa como *cheat* e é definido como um “procedimento fraudulento, ilícito, dolo. Procedimento para enganar ou iludir, logro, embuste” (Larousse Cultural, 1992, p. 1108). Burrus, McGoldrick e Schuhman (2007) conceituaram a trapaça como (a) apropriação de um trabalho que não é próprio, (b) dar ou receber ajuda ilegal de outro e/ou (c) uso de conhecimento anterior de certos conteúdos, como conhecimento de um teste sem autorização do instrutor. Para Luna (2008), trapaça seria toda ação na qual uma pessoa age de má fé, com o intuito de lesar ou fazer com que o outro acredite em algo que não é verdadeiro.

Baseados em todas essas definições, pode-se afirmar que trapacear diz respeito a uma situação na qual uma pessoa usa de vantagens ilícitas para se beneficiar em relação a outras pessoas. Além disso, considera-se, assim como Luna (2008), que a trapaça exige malícia por parte daquele que a comete, bem como a capacidade de articulação de várias informações ao mesmo tempo. Desse modo, ao tentar trapacear durante um jogo, por exemplo, é necessário que a criança leve em consideração a estrutura da partida e tente ganhá-la desconsiderando o adversário, enganando a si mesma e desrespeitando os princípios do jogo.

Segundo Macedo (1994/2002), Macedo, Petty e Passos (1997/2008) e Macedo, Petty e Passos (2005), as regras do jogo servem justamente para não haver a trapaça. Elas são leis fixadoras dos limites dentro do jogo, aos quais os jogadores devem se

submeter. Desse modo, as regras formam um conjunto de procedimentos externos que foram ensinados por outrem e que precisam ser respeitados para a manutenção de uma boa relação durante o jogo. Caso esse conjunto de leis seja desrespeitado, pode existir a quebra do laço social.

Macedo (1996/2003) comenta que, para jogar, há primeiramente a necessidade de um acordo prévio a respeito das regras, que conduz à necessidade de obedecer ao que foi estabelecido pelo grupo. Para o autor, é aí que se encontra o “imperativo do jogo”: respeitar as regras a qualquer custo. Assim, a regra é aquilo que não pode ser esquecido no contexto das relações, pois esse esquecimento gera contradições no funcionamento do grupo que, caso não sejam resolvidos, determinam o fim da relação. Em uma situação de trapaça, por exemplo, o grupo pode excluir o trapaceiro do jogo para que esse tipo de comportamento não reincida.

Com base nessa reflexão sobre os jogos, pode-se considerar a possibilidade do estudo da ação moral por meio deles, pois, de acordo com Ramos (2006), eles retratam a ação moral por constituírem um instrumento que possibilita compreender como ocorre o desenvolvimento comportamental e social. Assim, o jogo pode ser visto como um lugar de socialização, pois favorece a aquisição de valores e a compreensão de contextos; um lugar de aprendizado no que tange à negociação, à reflexão e a postergar prazeres imediatos, o que permite compreender melhor a realidade. Ramos (2006) também argumenta que os jogos eletrônicos mantêm o caráter social do jogo por ser jogado em rede ou em comunidades virtuais.

Portanto, assim como nos jogos presenciais, os jogos eletrônicos podem contribuir para a construção de valores morais e da realidade moral porque possuem aproximação com a realidade daquele que os joga, colocando em questão o respeito às regras, à ordem e às interações sociais neles envolvidas (Ramos, 2006).

Tendo estabelecido uma relação entre o jogo de regras e trapaça, será realizada a seguir uma exposição de alguns trabalhos que tem a trapaça ou a desonestidade como objeto de estudo. A revisão foi dividida desde os temas de estudo das pesquisas, que foram: identidade e *self*, influências do contexto, da competição, do contexto universitário e escolar, a psicologia evolutiva, as interferências do sentimento de justiça, do sentimento de vergonha e as do nível de desenvolvimento moral.

Sobre aspectos da **identidade** e do *self*, Aquino e Reed (2002) defendem a tese de que a identidade moral seria o aspecto que gira em torno dos aspectos morais em si, pois ela seria o mecanismo de autorregulação definidora dos parâmetros de

comportamento individual e da motivação para a ação moral. De acordo com essa teoria, há uma necessidade para o indivíduo ser fiel a si mesmo e agir conforme as suas necessidades, pois uma identidade moral forte obriga o sujeito a agir de forma moral.

A identidade moral é composta por duas dimensões: internalização e simbolização. A internalização refere-se à existência de uma consistência entre os traços morais e o autoconceito, enquanto a simbolização, ao quanto essas características são expressas em comportamentos. À medida que o sujeito adota de fato os traços morais, ele é conduzido a agir de acordo com eles. Assim, para que o sujeito se comporte conforme os parâmetros morais, é importante que essas duas dimensões estejam em sintonia, visto que isso gerará nele a necessidade de agir segundo os parâmetros vigentes (Aquino e Reed, 2002).

Colby e Damon (1992) não compartilham a ideia de que a ação moral esteja relacionada aos níveis de desenvolvimento. Os autores entrevistaram pessoas que possuíam uma vida moral exemplar, segundo seus critérios. Tratava-se de pessoas humildes, comprometidas com seus valores morais, coerentes em seus ideais e ações e capazes de colocar em risco seus interesses pessoais em função de uma exigência moral. Mesmo assim, nas avaliações pelos métodos de Kohlberg, os sujeitos não passaram do estágio 3, porém agiam de modo coerente com princípios morais elevados, demonstrando não haver correlação entre juízo moral sofisticado e ser uma pessoa moralmente boa.

Portanto, o que determina esse lugar e a coerência entre ações e princípios morais é o conceito que o sujeito tem de si, o *self*. Para essas pessoas, ‘ser’ e ‘ser moral’ são uma coisa só, e suas condutas são muito coerentes com princípios morais. Já as pessoas que não identificam a moralidade como central em suas identidades, podem até ter uma boa teoria sobre o *bem*, mas não agem de acordo com ela porque essas noções não pertenceriam ao seu eu. Para os autores, essa será a motivação mais relevante para determinar se as pessoas trapacearão ou manterão o comportamento conforme as regras.

No que se refere às influências do **contexto**, Eisenberg (1991) defende a ideia de que as ações morais dependem mais do desenvolvimento do domínio pró-social do que dos raciocínios morais. A autora desenvolveu várias pesquisas baseadas em dilemas nos quais as situações colocadas para discussão com as crianças envolviam: ajuda, compartilhar, empatia em situações de dor ou desconforto de terceiros, trabalho voluntário etc. Em um estudo sobre a relação entre empatia e comportamentos pró-sociais, a autora verificou que crianças mais altruístas apresentam um raciocínio moral

mais elaborado, embora haja também alguma relação com o desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg. A autora afirma que fatores contextuais e competências individuais influenciam tomadas de decisões para agir e as consequências desses comportamentos teriam um efeito de avaliação sobre os aspectos envolvidos nas situações morais, o que poderia interferir na autopercepção.

Rettinger e Kramer (2009) apresentam pontos de vista interessantes a respeito da trapaça. Eles estudaram o comportamento de desonestidade em adultos por meio de observação e método experimental. Na pesquisa, os participantes foram indagados a respeito do próprio comportamento de trapaça, da percepção sobre comportamentos e atitudes de nobreza, dentre outros. Com esse estudo, os pesquisadores pretenderam responder tanto às questões sobre o papel da cultura em torno da determinação do comportamento da trapaça, quanto às proposições acerca das multicausalidades dos comportamentos desonestos.

A pesquisa abordou diretamente os comportamentos desonestos dos participantes, as ações observadas por eles em terceiros, bem como as atitudes de neutralização. Os dados permitiram constatar que fazemos parte de uma cultura em que a consciência da desonestidade do outro está associada ao aumento da incidência dos próprios comportamentos de trapaça, mesmo que haja controle por meio de atitudes de neutralização. Assim, testemunhar a trapaça aumenta a probabilidade de trapacear, não só porque é mais facilmente justificada, mas também porque oferece ideias ao outro sobre como enganar, por exemplo, e isso pode conduzir a algum aumento dos comportamentos de trapaça (Rettinger & Kramer, 2009).

Se o comportamento de trapaça é visto como normal, não há violação da ética e, portanto, não há necessidade de neutralização dos comportamentos. Além disso, naturalizar a trapaça é o primeiro passo para o início de uma construção social de permissividade diante de comportamentos desonestos. Assim, quando um novo aluno testemunha uma nova trapaça, esse comportamento poderá ser internalizado, e a probabilidade de que ele trapaceie, aumentará. Dessa forma, os pesquisadores concluem que os participantes ora trapaceiam porque acreditam que os outros também trapaceiam e ora por pressão do grupo de iguais.

Piff, Stancato, Coté, Mendonza-Denton e Keltner (2012) realizaram sete estudos utilizando métodos experimentais a fim de verificar se as diferenças de classe (alta e baixa) poderiam influenciar nos comportamentos antiéticos dos indivíduos. Os dados dos Estudos 1 e 2 demonstraram uma maior probabilidade de os indivíduos de classe

alta infringir as leis, em atitudes como desrespeitar as leis de trânsito. Nos estudos de laboratórios (Estudos 3, 4, 5, 6 e 7), os indivíduos de classe alta continuaram a apresentar maior tendência ao comportamento antiético quando (a) passavam por processos de tomada de decisão (Estudo 3), (b) roubavam bens dos próprios pais (Estudo 4), (c) em negociações, como suborno (Estudo 5), (d) em disputa a algum prêmio, trapaceavam (Estudo 6), e (e) mantinham comportamentos antiéticos em suas profissões (Piff et al., 2012). Os pesquisadores concluem a pesquisa firmando a hipótese de que a tendência de maior incidência de comportamentos desonestos em classes altas tenha, em parte, relação com a ganância, que seria mais acentuada nessas classes.

Por sua vez, existem pesquisas que avaliam a **competição** como elemento influenciador da trapaça. Ciriaco, Rocha e Garcia (2008) citam que, por causa da competição, alguns valores como: união, amor, cooperação, bondade, solidariedade e amizade, vão sendo esquecidos. Rubio (2006) afirma que a concepção de vitória a qualquer custo virou a máxima dos jogos, pois é apenas essa maneira que torna possível esconder o mais temido: a derrota. Nesse sentido, além de o segundo e o terceiro lugar serem desconsiderados, o jogar/brincar/realizar uma atividade pelo prazer de realizá-la perdeu espaço em detrimento a um único aspecto: o primeiro lugar. Assim, a trapaça e a corrupção nos contextos esportivos (e se deve ampliar essa conclusão para outros contextos, como o acadêmico, o político, o profissional, etc.) se tornam valiosos em busca única e exclusivamente pelo primeiro lugar.

Perry, Kane, Bernesser e Spicker (1990) analisaram os comportamentos de trapaça em situações competitivas e não competitivas com 80 estudantes universitários por meio do Teste de Personalidade, sendo que 40 deles (16 mulheres e 24 homens) tinham notas 'A' na escola e os outros 40 (19 mulheres e 21 homens), notas 'B'. Os resultados indicaram que os alunos com notas 'A' enganam mais do que os que possuem notas 'B', independentemente de situações de competição. Os autores ainda notaram que quando os alunos com nota 'A' percebiam que as expectativas de sucesso existentes em torno do grupo não poderiam ser atendidas, eles trapaceavam para alcançar o sucesso esperado. Assim, de acordo com análises desses pesquisadores, a competitividade faz com esses sujeitos se fixem no reconhecimento imediato a ser obtido, sendo o comportamento desonesto reconhecido como um meio para atingi-lo.

Ferraz (1997) é outro pesquisador que investigou a ação moral e a competição. Ele objetivou identificar, entre sujeitos de 4 a 19 anos, a relação entre níveis de desenvolvimento de noção de regras e comportamentos competitivos. Para isso,

observou e filmou a prática de jogo de futebol dos participantes e, posteriormente, realizou entrevistas com os observados. O pesquisador dividiu sua amostra em grupos distintos em função da idade, a saber: (a) crianças de 4 e 5 anos, (b) 6 e 7 anos, (c) 10 e 11 anos, (d) adolescentes de 14 e 15 anos, e (e) 18 e 19 anos. Os resultados indicaram que a totalidade das crianças do primeiro grupo mencionou a não obrigatoriedade em seguir as regras durante o jogo, enquanto 75% das do segundo grupo mencionaram da sacralidade da regra. Além disso, verificaram que a totalidade dos participantes dos grupos 'c', 'd' e 'e' considerou a obrigatoriedade em seguir as regras devido às convenções sociais envolvidas.

Sobre a competição, com exceção dos participantes do grupo 'b', os demais indicam que prefeririam perder uma partida jogando como titular do que ganhar uma sendo reserva. Assim, apontam para a necessidade de uma participação independente do resultado. Os entrevistados também foram perguntados se fariam uma falta grave para evitar um gol e grande parte deles responderam que sim. Ferraz (1997) acredita que esse tipo de atitude pode estar muito influenciado pelo modelo esportivo competitivo ao qual as crianças estão submetidas e pela interferência negativa da mídia esportiva. Assim, Ferraz (1997) conclui que a evolução dos níveis dos jogos tem relação com o desenvolvimento cognitivo. Quanto à competitividade, atenta para a sua presença de maneira mais forte entre os participantes de 7 anos, que pode estar relacionada aos dois aspectos mencionados. Por fim, ressalta que o pensamento do esporte profissional, "os fins justificam os meios", tem invadido as práticas esportivas na escola.

Com o intuito de comparar a influência da competitividade na prática da cola, Silva, Rocha, Otta, Pereira e Bussab (2006) pesquisaram 56 estudantes, com idades entre 18 e 23 anos, do primeiro e do segundo ano de Engenharia de duas universidades de São Paulo; uma considerada pelos pesquisadores como competitiva e a outra como não competitiva. Para isso, utilizou um questionário sobre a prática da cola a fim de obter a opinião do sujeito a esse respeito, que foram indagados sobre aspectos como: frequência de pedidos ou de ações de cola, grau de risco, grau de ansiedade e prejuízos percebidos. Os resultados mostraram que na universidade com índices mais altos de competição houve mais frequentemente alunos favoráveis à cola do que naquela em que a competição é menor; entretanto, houve uma maior frequência de alunos que colaram na escola com menor competição, visto que a totalidade deles disse já ter recebido cola, enquanto 72,7% dos alunos no contexto mais competitivo admitiram isso.

No estudo de Silva, Rocha, Otta, Pereira e Bussab (2006), mais alunos do contexto com menor competitividade admitiram ter pedido cola (94,1%) do que os de mais competitividade (45,5%). Portanto, fica evidente que, contrariamente ao esperado inclusive na literatura, os comportamentos desonestos foram mais frequentes na universidade em que o contexto é menos competitivo do que naquela em que a competitividade entre os alunos é maior. Contudo, foi observado em ambas que a cola ocorre entre aqueles que mantêm algum nível de amizade.

Evangelista, Saldanha, Balbinotti, Balbinotti e Barbosa (2010) aplicaram o Inventário de Atitudes para Tomada de Decisão Moral no Esporte Juvenil (IATDMEJ-23) para avaliar os índices obtidos nos quatro temas estudados por esse instrumento (empenho, convenção, trapaça e antidesportivismo) e comparar entre os sexos. Participaram de sua pesquisa 219 atletas com idades entre 13 e 16 anos, sendo 92 homens e 127 mulheres.

Na referida pesquisa, foi observado que o antidesportivismo e a trapaça apareceu mais frequentemente entre os meninos. Contrariamente, a trapaça foi o elemento de menor presença entre as meninas, pois, entre elas, o que mais surge é a convenção. Também foi observado que empenho e antidesportivismo foram aspectos de mesmo peso nas respostas dos meninos; entretanto, eles foram relacionados a fenômenos contrários, pois o primeiro diz respeito ao 'dar o melhor de si na competição', enquanto o segundo aponta para a quebra dos acordos estabelecidos nesse contexto. Apesar disso, os autores do estudo ressaltam que essa relação faz sentido ao visualizar a importância dada à vitória nas competições esportivas, principalmente entre homens, o que eles acreditam ter determinado esse dado tão discrepante. Por fim, Evangelista, Saldanha, Balbinotti, Balbinotti e Barbosa (2010) concluem existir diferenças consideráveis nos comportamentos de meninos e meninas devido às diferenças na valorização das competições entre os sexos.

Para Macedo (1997/2008b), o jogo de regras é importante por seu caráter sociocultural, uma vez que começa a inserir as ações da criança nos contextos sociais. Do ponto de vista ético, o jogo exige que o jogador seja habilidoso, que ele compreenda a atividade, antecipe-a, analise, seja ágil, resolva as jogadas etc. Para ele desenvolver as aptidões citadas e aplicá-las no jogo, é importante que saiba competir, pois será a competição o elemento que permitirá ao jogador jogar bem. Desse modo, essa é uma habilidade para enfrentar os problemas inerentes ao jogo (como dificuldades com as jogadas, habilidades ainda não desenvolvidas, entre outros) da melhor forma possível,

sem abrir mão da disciplina desejada e acordada no jogo (Macedo, 1998/2007a). Por meio dessa discussão, Macedo (1998/2007a, 1998/2007b) propõe uma forma diferente de ver a competição: os outros trabalhos citados que analisam esse elemento sempre ressaltam o quanto ela é ruim e pode trazer malefícios para as relações sociais ou de jogos. Contudo, ele reflete o quanto a competição também pode ser positiva quando é um meio de incentivo do próprio sujeito para desenvolver suas habilidades.

Na sequência, serão destacados os estudos que investigaram os comportamentos desonestos nos **contextos universitário e escolar**. Bowers (1964) realizou o primeiro grande estudo sobre comportamentos desonestos em instituições educacionais utilizando como instrumento um questionário que discutia aspectos como: (a) os cenários em que surgem os comportamentos desonestos, (b) o contexto da desonestidade acadêmica, (c) as experiências de trapaça, e (d) os arranjos institucionais para o controle da trapaça.

Para a coleta dos dados, Bowers (1964) dividiu o estudo em duas partes: na primeira, 600 reitores, pró-reitores e coordenadores de cursos, bem como 500 líderes estudantis responderam ao questionário da pesquisa. Os dados coletados forneceram materiais e ideias para o aperfeiçoamento do questionário a ser aplicado na segunda etapa da pesquisa. Responderam ao questionário da segunda parte cinco mil estudantes de 99 faculdades e universidades americanas às quais pertenciam os reitores, pró-reitores, coordenadores e líderes estudantis participantes da primeira etapa. Os resultados mostraram que pelo menos metade deles se envolveram em algum episódio de trapaça na faculdade e que eles subestimam o problema da trapaça. Os estudantes ainda mencionaram a existência de pressões tanto por nota, como por parte de colegas, que resulta em um envolvimento pessoal nesses episódios. Por outro lado, o tipo de resposta do corpo docente diante dos comportamentos de trapaça, a possibilidade de punições, a concepção de aprendizagem e o conhecimento dos códigos de ética das universidades podem ser vistos como fatores que interferem na hora de decidir entre a trapaça e a não trapaça.

Por sua vez, Baird (1980) investigou por meio de um questionário a frequência de trapaça e os métodos utilizados para trapacear com 200 universitários, e constatou que 75% dos entrevistados tiveram comportamentos desonestos durante a faculdade. Para esse pesquisador, houve tendência, entre esses participantes, de crescimento do comportamento desonesto com o decorrer da idade. Além disso, ele acredita que o sexo, o tempo dentro do qual o participante cursou a escola, a média de nota dos alunos de

uma classe, a fraternidade e a participação em eventos extracurriculares influenciam nos comportamentos de trapaça.

Por outro lado, McCabe e Treviño (1993) realizaram uma pesquisa com amostra composta por seis mil estudantes universitários de 31 instituições, com o intuito de verificar os elementos existentes em torno da trapaça na academia. Os dados obtidos demonstraram que estudantes mais jovens tendem a enganar mais do que os estudantes mais velhos, porém, os autores não conseguiram perceber o quanto é relevante considerar isso por causa das interferências da idade ou do grau da escolaridade. Diante dessa dúvida, os pesquisadores indicam a necessidade de novos estudos que atentem e controlem melhor esses dois aspectos.

Destacaram também que os universitários utilizaram uma variedade de técnicas de neutralização (por exemplo: racionalização, negação, culpabilização de outros sujeitos, condenação dos acusadores etc.) para explicar o seu comportamento desonesto. Além disso, notaram que entre os universitários existe a concepção de que não trapaceiros entrariam em desvantagem em relação aos trapaceiros. Assim, trapacear seria um bom meio eficiente de sair à frente dos outros (McCabe & Treviño, 1993). Os pesquisadores concluíram que existe grande influência dos colegas de universidade nos comportamentos de trapaça, e que o ambiente influencia na desonestidade acadêmica (McCabe & Treviño, 1993).

McCabe e Treviño (1997) fizeram outro estudo baseado em autorrelatos. Nele, 1.800 alunos de nove instituições (entre ensino médio e universidades estaduais) foram indagados sobre as influências de fatores individuais e contextuais a respeito da trapaça. Os participantes dizem que os fatores individuais influenciadores dos comportamentos desonestos são idade, sexo e as notas obtidas em sala de aula. Os fatores contextuais seriam a frequência de trapaça (dos pares) no contexto em que se encontram inseridos, a gravidade das sanções aplicadas em cada situação de trapaça e a aprovação ou desaprovação da trapaça por parte dos colegas, sendo este último o elemento mais influente. Portanto, McCabe e Treviño (1997) concluem que os fatores individuais envolvidos na decisão de trapacear são menos significantes do que os fatores contextuais, uma vez que os participantes enfatizaram a necessidade de aprovação dos colegas, bem como seu suporte no ato de trapacear. Os autores também observaram que a probabilidade de trapaça é bem maior em campi universitários maiores.

Embora exista uma série de estudos sobre os comportamentos desonestos nas universidades, pouco trabalhos têm surgido na literatura recente com enfoque na

desonestidade acadêmica entre estudantes de Medicina (Baldwin, Dougherty, Rowley & Scwaarz, 1996).

Para avaliar a prevalência de fraude nas escolas médicas americanas, Baldwin et al. (1996) contataram 31 universidades de Medicina e solicitaram a participação de estudantes do segundo ano do curso. A pesquisa consistiu em perguntas sobre as atitudes dos alunos em relação à trapaça, as observações de comportamentos de trapaça entre os colegas de curso e se eles tinham enganado no decorrer da faculdade. Dos 3.975 alunos que frequentavam as 31 escolas, 2.459 (62%) responderam à pesquisa. Deles, 39% dos entrevistados relataram ter testemunhado algum tipo de trapaça entre colegas durante os dois primeiros anos de faculdade de Medicina, enquanto 66,5% informaram ter ouvido falar sobre a trapaça nesse intervalo de tempo. Ao relatar sobre si mesmos, 31,4% admitiram ter trapaceado na escola secundária, 40,5% no ensino médio, e apenas 4,7% na escola de Medicina (Baldwin et al., 1996). De acordo com os pesquisadores, os relatos de comportamento desonesto variaram quando a comparação foi entre as universidades de Medicina, mas nenhuma relação foi encontrada entre as taxas de trapaça e as características das escolas médicas. Além disso, notou-se que os homens eram mais propensos a relatar a trapaça do que as mulheres.

Baldwin et al. (1996) concluíram que um bom preditor para identificar se alguém era susceptível a trapacear na escola de Medicina foi descobrir se eles haviam enganado antes. Apesar dessa consideração, os pesquisadores apoiam fortemente o papel dos fatores ambientais diante da decisão do comportamento desonesto, enfatizando que os códigos de ética das faculdades de Medicina exerciam algum efeito sobre a decisão do comportamento desonesto, mas esse efeito não era grande.

Outro trabalho a ser mencionado é o de Kohn (2007), direcionado para identificar a concepção do termo “trapaça” e quais motivos conduzem estudantes adolescentes a trapacear. O pesquisador notou que a trapaça na escola é muito incidente entre os alunos do curso secundário da época atual, e que a maioria deles se ocupa de comportamento desonesto de uma forma ou outra. No estudo em questão, o autor menciona uma pesquisa realizada pelo Instituto Josephson de Ethics, em 2006, com 36.000 adolescentes norte-americanos. Nesta pesquisa, verificou-se que 60% de estudantes de escola secundária admitiram ter colado em um teste ao longo do calendário escolar anterior. Deles, 14% admitiram ter trapaceado duas vezes, e 35% afirmaram ter enganado mais de duas vezes ao longo do ano escolar. Além disso, 33% informaram ter plagiado documentos da internet.

Assim, baseado em sua própria pesquisa (Kohn, 2007) e na de McCabe, Trevino e Butterfield (2001), o primeiro autor observou que a maioria dos estudantes concorda que a prevalência de desonestidade acadêmica tem aumentado durante as últimas três décadas. Segundo Kohn (2007), essa tendência reflete mudanças maiores em normas culturais para tolerar comportamento desonesto, justificando isso como uns dos meios legítimos para um fim. O último autor considera que o comportamento humano é influenciado, entre outros fatores, pelo ambiente. Dessa forma, o comportamento dos professores seria um dos principais motivadores para a ocorrência dos comportamentos desonestos na escola. Assim, ignorar as necessidades dos alunos, dar-lhes tarefas consideradas enfadonhas ou irrelevantes, e focar a nota das avaliações e não o aprendizado é um dos principais motivos que conduz os estudantes a serem desonestos com seus mestres. Portanto, o referido pesquisador conclui que o ambiente é a principal causa para enganar, sendo a competição existente na escola o elemento a mais na decisão de trapacear.

Podemos ampliar a discussão de Kohn (2007) a partir da contribuição de Aquino (1996), que afirma que a escola atual se concentra tanto nas atitudes e vigilantes, que perde de foco sua principal tarefa, que é tratar da educação de forma epistêmica. Assim, a indisciplina pode ser pensada como "mais um dos efeitos *entre o pedagógico*, mais uma das vicissitudes da relação professor-aluno, para onde afluem todas as desordens" (Aquino, 1996, p.49).

Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004) afirmam que a desonestidade acadêmica enquanto comportamento de trapaça tem sido um problema crescente nos últimos anos. Essa percepção mobilizou-os a pesquisar a possibilidade de existência de relações entre comportamento desonesto na universidade e vida profissional em 130 estudantes de duas universidades de engenharia. Assim, os participantes responderam a um questionário que abordava os seguintes temas: (a) experiência profissional e frequência de trapaça na universidade, (b) fatores levados em conta diante da decisão de trapacear e (c) fatores levados em conta diante da decisão de violar as regras no trabalho. De acordo com os pesquisadores, os resultados mostraram que a totalidade dos participantes disse ter sido tentada a trapacear na faculdade e, destes, 70% relataram terem sido persuadidos a serem desonestos no trabalho.

Os relatos mostraram que as atividades que os alunos mais fraudavam na faculdade eram lição de casa, relatórios, testes ou questionários, respectivamente, e as que menos arriscavam a fraudar eram os projetos em grupo, *papers* e exames finais. Os

participantes ainda mencionaram que a trapaça muitas vezes foi inibida devido a consequências negativas (como a vergonha, a culpa e o respeito a si mesmo), à possibilidade de ser pego e, por isso, sofrer sanções graves e ao desejo de aprender e fazer o próprio trabalho (Harding, et al., 2004). Segundo os autores, na prática profissional, os comportamentos desonestos que mais apareceram foram o uso indevido de materiais da empresa, seguido de falsificação de registros, tais como folha de ponto, relatórios de despesas e documentos de garantia de qualidade. Os participantes disseram que acreditavam na necessidade de realizar essas 'fraudes', além de não acreditar que essas atitudes trariam grandes consequências para a organização.

Os dados mostraram que aqueles que trapaceavam durante a vida acadêmica apresentavam maior propensão a manterem esse tipo de comportamento na vida profissional. De modo prático e simples, Harding et al. (2004) afirmam que os processos de tomada de decisão que os alunos usam em relação à desonestidade acadêmica são semelhantes aos utilizados na vida profissional.

Teodorescu e Andrei (2008) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as percepções de estudantes em relação à integridade acadêmica entre professores e alunos em universidades públicas da Romênia. O estudo explorou os fatores que influenciam a desonestidade acadêmica entre estudantes universitários e comparou a importância das influências do corpo docente e dos pares sobre a intenção de enganar os alunos. Ao questionarem os estudantes sobre a possibilidade de eles entregarem os alunos que copiam nos exames ou professores que dão as questões das provas para os alunos, os pesquisadores puderam notar a maioria dos respondentes indicaram que eles não fariam isso, pois muitos pensam que não é sua responsabilidade de denunciar tais comportamentos. Outros consideram que, mesmo se eles relatassem os comportamentos desonestos, os líderes das suas instituições não iriam tomar as medidas necessárias para punir indivíduos desonestos. Existem também aqueles estudantes que têm medo de denunciar esses casos. Portanto, os pesquisadores relatam que a atitude destes estudantes é de aceitação da situação e proteção do próprio status (Teodorescu & Andrei, 2008).

Com o objetivo de compreender a dissonância entre o que pensam e como agem estudantes universitários, bem como comparar esse dado ao nível de desenvolvimento moral, Resende (2011) aplicou o DIT e um questionário sobre condutas em 325 estudantes com idades entre 18 e 32 anos. Os resultados mostraram que nos níveis mais baixos de desenvolvimento moral, existe uma propensão maior para uma diferença entre

ação e cognição moral, o que indica uma correlação entre juízo e ação moral. Entretanto, o autor faz a ressalva de que a relação encontrada não foi significativa. Os dados também não demonstraram relação entre aumento da idade e maiores índices de desenvolvimento moral. Assim, a conclusão de Resende (2011) é a de que a conduta acadêmica é reflexo de múltiplas influências que vão se estruturando com o tempo e o contexto. Além disso, o autor pontua que conhecer as prescrições morais não é o suficiente para prever as condutas dos sujeitos. Também foi observado que, na desonestidade acadêmica em específico, não tem havido o uso das competências morais envolvidas, mesmo entre aqueles em que os níveis de raciocínio moral são maiores. Neste caso, é discutido que a desonestidade acadêmica parece não entrar no rol de problemas éticos, o que atrapalha o reconhecimento de que este aspecto precisa ser mudado.

Malinowski e Smith (1985) chegaram a conclusões semelhantes a de Resende (2011) no que concerne a influência do julgamento moral na ação moral. Com o objetivo de estudar a relação entre trapaça, julgamento moral e culpa, pesquisaram cinquenta e três homens universitários utilizando o DIT para uma avaliação do desenvolvimento moral e um experimento, denominado por eles como um teste de atenção. Seus resultados mostraram que 77% dos participantes trapacearam e que a maior parte deles encontravam-se até o terceiro nível do desenvolvimento moral. Além disso, foi possível notar que quanto menor o índice de desenvolvimento moral, maior foi a incidência de trapaça. Esses resultados os levaram a pensar que o julgamento moral possui alguma relação com a ação moral, contudo, esta não é direta, pois existem fatores situacionais e motivos não morais que também influenciam a decisão sobre a trapaça.

Craig e Evans (1990) investigaram as percepções sobre a trapaça acadêmica no ponto de vista de professores e alunos de ensino médio e universitário. No total, foram 1.870 participantes que responderam ao questionário, sendo que 1.763 eram alunos e 107 eram professores. O questionário buscava compreender, a partir de experiências escolares do cotidiano, o que era entendido como trapaça pelos dois públicos pesquisados. Mais professores do que alunos consideram desonesto a cópia literal de um material sem a indicação da autoria, enquanto mais alunos do que professores consideram desonestos parafrasear algum autor sem indicar que outro foi o seu criador. Por fim, os pesquisadores chegaram a conclusão que os alunos estão mais cientes da existência da trapaça e das formas como ela aparece na academia que os professores.

Além disso, os autores também concordam que a pressão familiar diante da exigência de boas notas e das expectativas depositadas nos sujeitos e nos seus resultados também são importantes na hora de decidir sobre manter o comportamento honesto ou não.

Coleta e Gomes (2012) buscaram construir um instrumento de medida que pudesse dar parâmetros da percepção da existência de condutas desonestas por parte de professores e alunos. A pesquisa teve um grande número de participantes (n=610), sendo 463 estudantes de graduação dos cursos de administração, direito, engenharia, fisioterapia e psicologia, 73 professores de universidades públicas e privadas, 22 coordenadores e 52 alunos e professores de uma escola de ensino fundamental ou médio mantida por uma instituição federal.

O questionário foi estruturado pelos autores por meio de grupos focais e ficou constituído de 10 itens de condutas ilícitas de alunos e 18 itens de condutas ilícitas de professores. Várias condutas desonestas foram encontradas com grande frequência tanto nos alunos quanto nos professores, sendo consideradas pelos autores em uma proporção alarmante (40% dos alunos e 20% dos professores apresentaram algumas destas condutas). Em ambas as instituições foram notadas a grande incidência de comportamentos desonestos, apesar de, na escola pública, ser mais frequente. Os autores se questionaram pelo alto número de fraudes na academia e concluem que:

A resposta pode ser buscada na existência de uma cultura no meio universitário que tudo compreende, tudo permite, tudo aceita, tudo pode ser validado. Infelizmente, nos dias atuais, poucas são as ilhas de excelência no meio acadêmico que primam por entender a educação superior como uma atividade, uma oportunidade para formar excelentes profissionais, de incrementar o conhecimento científico nas diversas áreas, de contribuir para o aprimoramento da sociedade, criando um ambiente favorável à educação, um padrão de excelência diferente do que se pode observar na sociedade como um todo (Coleta & Gomes, 2012, p. 486-487)

Com o objetivo de verificar as questões em torno da obediência e da transgressão, Alencastro (2013) observou e realizou entrevistas com 151 adolescentes com idades entre 10 e 15 anos de escolas públicas e particulares. Para isso, foram realizadas observações na sala de aula, em que eram analisados os seguintes aspectos: relação professor-aluno, relação entre os iguais e entre o ambiente e os alunos. Após as

observações, os alunos foram convidados a participarem de entrevistas individuais, em que foram narradas sete histórias sobre transgressão e obediência para que pudessem julgar e um questionário com quatro perguntas sobre o ambiente escolar, estruturado a partir das observações da sala de aula.

No estudo de Alencastro (2013), quando perguntados se era certo ou errado conversar em sala de aula, a maior parte dos alunos de 10 a 12 anos disseram que era errado, enquanto uma pequena maioria dos de 13 a 15 anos disseram que era correto porque a aula era tediosa ou devido as relações sociais que mantinham na escola. Sobre os motivos pelos quais uma pessoa desobedeceria, a maior parte dos estudantes acreditava ser uma questão de educação familiar (n=68), seguido de influência dos colegas uns sob os outros (n=62), por causa das questões em torno da personalidade moral (n=52) ou devido a vontade de violar a regra (n=37). Os autores concluem que a maior parte dos participantes acredita que um aluno obedece e outro não devido aos limites estabelecidos pelos familiares e/ou por causa do tipo de relacionamento estabelecido pelo professor em relação aos alunos.

Jensen, Arnett, Feldman e Cauffman (2002) verificaram o quanto um ato de desonestidade acadêmica era aceito ou não dependendo dos seus motivos. Participaram deste estudo 490 estudantes com idades entre 14 e 23 anos, sendo 229 deles alunos do ensino fundamental e médio e 261 universitários. A pesquisa foi desenvolvida a partir de dois questionários, sendo o primeiro destinado a delimitar as características demográficas dos sujeitos e o segundo, a avaliação da trapaça, que ocorreu da seguinte forma: foram dispostas dezenove histórias contendo situações de trapaça e os motivos pelos quais elas havia acontecido. Os participantes tinham que avaliar estes trechos em quatro escalas, a saber: 1- totalmente inaceitável, 2- pouco inaceitável, 3- pouco aceitável e 4- totalmente aceitável.

Os resultados mostraram que a grande maioria dos participantes classificou os casos de trapaça como totalmente inaceitável, não havendo diferença significativa no que tange à escola e o sexo. Contudo, foi possível notar que houve alguns motivos mais aceitáveis e outros menos aceitáveis. Os mais aceitáveis foram: (a) passar de ano para poder trabalhar e ajudar a família, (b) não desapontar os pais com notas baixas, (c) ficar de castigo se não passar e (d) os professores trataram os alunos de forma injusta. Entre os menos aceitáveis encontram-se: (a) Justificar a trapaça com uma tendência natural à competição, (b) ser uma boa estratégia de negociação, (c) ter trapaceado em outras séries e passado e (d) querer testar a eficácia da trapaça. Os pesquisadores sinalizam que

as meninas são mais propensas a não aceitarem a trapaça que os meninos, entretanto, a escolaridade fez mais diferença na aceitação ou não que o sexo, pois os universitários afirmam com mais veemência que a trapaça está errada. Além disso, também foi possível notar que a trapaça é avaliada de forma diferente de acordo com os motivos em torno da transgressão.

Romanelli (2014) buscou compreender o juízo hipotético da ação de plágio em 40 estudantes de segundo e terceiro anos do ensino médio de escolas públicas e particulares, com idades de 16 a 18 anos. Para isso, a pesquisadora realizou uma entrevista por meio do método clínico em que ela narrava para os participantes uma história, elaborada para a pesquisa, em que um adolescente da mesma idade e do mesmo sexo do participante cometia uma ação de plágio. Os dados mostraram que a grande maioria dos participantes consideraram a ação como errada, por causa da negligência que o aluno teve diante do trabalho, por causa das consequências negativas advindas do plágio e porque a ação é incorreta. Sobre a possibilidade de punição, a maior parte dos sujeitos disseram que o personagem deveria ser castigado e uma pequena parte disse que ele não deveria ser punido. Aqueles que mencionaram a importância da punição, escolheram fazer um novo trabalho, receber zero ou conversar com o aluno, porque, dessa forma, o aluno teria a oportunidade de aprender com a punição, seria adequado um castigo e a ação precisa de uma consequência. Aqueles que disseram que não precisaria da punição, afirmaram que o plágio é uma atitude rotineira na escola.

Outra linha de pesquisa que tem ganhado força no estudo da ação moral é a da **psicologia evolucionista**. De acordo com Oliva, Otta, Ribeiro, Bussab, Lopes, Yamamoto e Moura (2006), esta teoria faz uma releitura do papel da emoção na ação, pois parte do pressuposto de que existe uma natureza universal que constitui os mecanismos psicológicos. Assim, tanto os processos psicológicos quanto a moralidade seriam fruto de uma seleção natural, que, por meio da relação com o contexto, teriam sido selecionados como comportamentos adequados ou inadequados para a convivência entre os homens. Da mesma forma teria acontecido com os comportamentos morais: a evolução teria garantido que estes tivessem sido selecionados devido a necessidade de haver regulação do comportamento para que as relações humanas se mantivessem. Dessa forma, os comportamentos morais são acompanhados de sentimentos, que são o altruísmo, culpa, remorso, gratidão, entre outros. Estes deixaram marcas na mente humana, gerando os acordos sociais, sendo os compromissos morais causados pela razão humana, consequente da percepção destes para a convivência dos humanos.

Alencar (2010) buscou investigar os motivos pelos quais crianças cooperaram ou trapaceiam no *Jogo dos bens comuns* (Estudo 1) e na *Tragédia dos bens comuns* (Estudo 2). Para isso, realizou dois estudos, nos quais os grupos de participantes eram divididos da seguinte forma: o primeiro continha entre sete e 24 participantes e o segundo, de cinco a 18 indivíduos. Ambos os estudos envolviam uma situação em que cada criança, no início do jogo, ganhava três *wafers* de chocolate dentro de um envelope e, no decorrer do jogo, deveriam fazer doações ao grupo (Jogo dos bens comuns, que compõe o Estudo 1) ou tomar para si mais *wafers* de acordo com um sorteio (Tragédia dos bens comuns, que diz respeito ao Estudo 2). Tanto as doações quanto as apropriações de *wafers* eram feitas atrás de um biombo, de modo que aquele que doava (ou não doava) e aquele que pegava mais biscoitos do que havia sido ordenado (ou não) ficassem no anonimato.

No estudo 1, Alencar (2010) esclareceu aos participantes que, a cada *wafers* doado, eles ganhariam mais dois e que, ao final, todos os biscoitos doados seriam somados e divididos igualmente para todos os membros do grupo. Assim, aqueles que trapaceavam (ou seja, não doavam biscoitos ou doavam até duas unidades) poderiam ter mais *wafers* no final do jogo se comparado aos que doaram três, pois eles teriam os não doados mais aqueles resultantes da divisão entre o grupo. Já no estudo 2, as crianças eram sorteadas a irem até o biombo para pegar dois *wafers* a cada vez que elas fossem sorteadas pelos pesquisadores. A criança poderia pegar quantos biscoitos quisessem, visto que os demais membros do grupo não viam o que acontecia por trás do biombo. Os resultados indicaram que a criança tende a manter comportamentos cooperativos com aqueles que com ela coopera. Alencar (2010) comenta que houve casos em que as crianças anunciavam que doariam três *wafers* ao grupo quando, na realidade, não doavam nenhum. Portanto, a reputação só faz sentido quando todos sabem quem coopera e quem trapaceia no grupo.

Foi importante observar que o número de trapagens aumentou no decorrer das várias partidas dos jogos. Alencar (2010) criou a hipótese de que este dado tenha sido influenciado pela ausência de punição aos trapaceiros, pela ausência de confiança no grupo (portanto trapacear se torna a melhor estratégia) e pela ausência de indícios de quem estaria trapaceando no grupo. Por fim, a pesquisadora aponta que a decisão de manter comportamentos cooperativos ou de trapacear é influenciada por variáveis ambientais, como a reputação dos sujeitos perante o grupo ou a possibilidade de

punição diante dos comportamentos de trapaça, pelas habilidades cognitivas e também por fatores emocionais.

Outro estudo importante de ser mencionado é o de Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), que investigou a cooperação em 232 crianças (117 meninas e 115 meninos), com idades entre cinco e sete anos, em ambiente escolar através do *Jogo dos bens públicos*. Nesta ocasião, o jogo permitiu verificar diferentes graus de cooperação ou de trapaça no decorrer de oito sessões, com intervalos de um a três dias, entre uma e outra. Cada criança recebeu um envelope com três barras de chocolate. Elas deveriam ir até um lugar reservado e fazer uma doação para o grupo em um envelope lacrado. As doações poderiam ser de zero (o que seria considerado uma trapaça), uma, duas ou as três barras (cooperação máxima). As crianças foram informadas de que todos os envelopes seriam abertos juntos, em frente aos alunos, e de que, a cada chocolate doado, os pesquisadores doariam mais dois ao grupo, de modo que o total de barras de chocolate seria dividido em igual quantidade junto aos seus membros.

Os resultados indicaram que as crianças mais novas doam mais que as mais velhas, o que leva a notar que elas são mais cooperativas. Também foi observado que o número de doações diminuiu no decorrer das partidas, porém, esse fenômeno foi mais evidente quando o grupo de participantes era maior. Ressalta-se que, junto a isso, houve um aumento na quantidade de trapaceiros e o carecimento de cooperadores máximos, de forma que, na última sessão, nenhum membro doou três barras. Ficou evidente que os trapaceiros apareceram mais, em grupos com maior número de participantes, a partir da terceira sessão, enquanto que em grupos pequenos, poucos se dispuseram a trapacear do início ao fim do experimento. Segundo Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), esses dados possibilitam analisar o quanto as variáveis externas influenciam a incidência de comportamentos cooperativos e não cooperativos.

Fan (2000) realizou um trabalho em que estuda o comportamento das crianças por meio do *Dilema do prisioneiro*, com o objetivo de testar estatisticamente se existem diferenças no comportamento antes e depois de palestras sobre cooperação. Durante um ano, a pesquisadora realizou palestras para 196 crianças com idades entre seis e 11 anos na tentativa de ensiná-las a cooperação. Os resultados obtidos foram: (a) em apoio às teorias da psicologia do desenvolvimento, as proporções de cooperação são, de fato superiores em crianças mais velhas e (b) há um efeito didático positivo de curto prazo: a proporção de cooperação aumenta de forma significativa imediatamente após a palestra. Este resultado, porém, não é correspondido ao longo dos 12 meses de palestras. A

pesquisadora já esperava que as crianças mais jovens fossem menos cooperativas que as mais velhas. Quanto ao efeito da palestra, nota-se que as crianças foram mais cooperativas apenas após o recebimento da palestra. No entanto, a experiência das palestras, a longo prazo, não teve efeito significativo nos comportamentos das crianças.

Vale lembrar que Fan (2000) ressalta que as reações do grupo perante as palestras também foram diferentes. Geralmente, mais indivíduos cooperavam após a palestra moral. Porém, houve casos em que o efeito foi contrário, ou seja, as crianças apresentavam comportamentos de desonestidade. A autora afirma que alguns dos resultados desta experiência podem ser relacionados com a literatura psicologia do desenvolvimento. No entanto, contesta que esta experiência não foi projetada para explicar a razão da existência da diferença de comportamento e encerra o seu estudo com muitas questões.

Eugênio (2013) parte do pressuposto que a evolução das normas de convivência é um modo de compreender o funcionamento da sociedade e das relações sociais. Através de uma investigação em que era transmitido um vídeo para o participante e neste era dito se o personagem deste vídeo era confiável ou não, o pesquisador descobriu que há uma memorização mais frequente daqueles sujeitos que não são os confiáveis. Em uma outra etapa com as crianças, houve um experimento por meio do Jogo dos bens públicos, em que cada participante recebia três wafers com a missão de decidir quantos seriam doados para o fundo comum. A cada wafer dado pela criança, eram colocados mais dois e no final do jogo, todo montante era dividido entre os participantes. Quando os grupos estudados eram menores, observou-se mais frequentemente comportamentos ligados a honestidade, enquanto diante de grupos maiores, foi mais frequente a desonestidade. Isso levou a concluir que a cooperação é maior quando o grupo tem maiores condições de fiscalizar e descobrir o trapaceiro. Em contrapartida, quando o grupo é maior, a prevalência é de comportamentos mais egoístas por causa da dificuldade de detectar quando houve e quem cometeu a trapaça.

Prucker e Sausgruber (2011) investigaram se estímulos visuais por meio de placas em vendas de jornais influenciariam o comportamento de comprar por jornais e não pagar ou pagar um valor inferior ao seu valor em bancas da Áustria. Dois tipos de placas foram postas nas bancas: uma classificada como 'legal', em que era colocada um mensagem dizendo que o roubo de jornal era crime, e outra considerada como 'moral', na qual o texto fazia menção à honestidade como uma conduta que beneficia a sociedade. A observação foi realizada durante três dias seguidos nas bancas de jornais,

sendo registrados os comportamentos de 120 pessoas. Para cada jornal que era levado, os observadores verificavam quanto de dinheiro que o cliente havia deixado na banca. Foi observado que a maior parte dos clientes não pagam pelo jornal e, aqueles que o fazem, deixam um valor menor do que o preço indicado pela banca. Assim, os pesquisadores notaram que as placas não tiveram efeito nenhum sob o comportamento dos compradores. Pelo contrário, se houve alguma influência, esta foi pela coação, porque houve uma maior incidência de pagamento (mesmo que este tenha sido menor que o preço real do jornal) naquelas bancas que continham a placa dizendo da ilegalidade do roubo.

Greene e Paxton (2009) se questionaram sobre o que faz as pessoas se comportarem com honestidade quando confrontadas com a possibilidade de ganho por meio da desonestidade. Os pesquisadores tinham duas hipóteses: a primeira denominada como 'vontade', em que a ação honesta seria resultante da resistência à tentação, que é um produto dos processos cognitivos que são responsáveis pelo atraso da recompensa, e a segunda, a da 'tolerância', em que não há resistência a tentação porque não existe vontade de agir com desonestidade. Essa investigação foi realizada por meio da observação da atividade neural com a utilização de ressonância magnética diante do seguinte estímulo: em diversas situações, foi oferecido aos participantes meios de ganhar dinheiro de forma desonesta. De acordo com os dados, muitos foram desonestos. Entretanto, os que não foram, não o fizeram porque não houve vontade. Não houve, assim, maior atividade cerebral naqueles sujeitos que se mostraram honestos diante de supostos ganhos porque eles não foram tentados a enganar.

Dentro da psicologia evolutiva, existe uma linha de pesquisa que acredita que os comportamentos desonestos são consequência do **sentimento de justiça ou injustiça** dos sujeitos diante de uma situação.

Dessa forma, Houser, Vetter e Winter (2012) investigaram a influência do sentimento de justiça na ocorrência do comportamento de trapaça. O estudo foi realizado com 502 estudantes de graduação por meio da participação em uma situação experimental com o Jogo do ditador, da seguinte forma: cada participante recebia € 8,00 euros, que deveriam ser divididos entre proponente e receptor. Esses papéis foram definidos por meio de um sorteio, realizado pelos experimentadores, mas foi declarado aos participantes que metade deles seria proponentes e a outra metade, receptores. Os participantes, ainda sem papel definido, faziam a distribuição de seu dinheiro e sabiam que a parte do receptor seria determinada pelo proponente. O sorteio foi realizado da

seguinte forma: depois de divididos os valores, os envelopes foram entregues e marcados aleatoriamente com os códigos de A a G e os números 1 ou 2. O número indicaria o papel no jogo e as letras, as respectivas díades. Depois da combinação feita, os jogadores descobriram seus ganhos. Logo após esse momento, os jogadores foram informados de que poderiam aumentar seus lucros por meio do jogo de moedas cara ou coroa. Aquele que tirasse cara seria recompensado em € 1,00 euro, e o que tirasse coroa, em € 3,00 euros.

Os resultados dos estudos de Houser, Vetter e Winter (2012) mostraram que 74,5% dos participantes trapacearam, sendo mais mulheres do que homens. Além disso, 50% dos receptores mantiveram este comportamento e eles foram exatamente aqueles que não haviam recebido nada no jogo, ou então aqueles que acharam que a quantia recebida não foi justa. Aqueles que haviam recebido mais eram mais propensos a dizer que foram tratados justamente. Assim, os autores concluíram que o quanto o sujeito se sente injustiçado ou não será um elemento importante quando este precisar decidir sobre manter ou não um comportamento honesto. Outra constatação importante foi a de que aqueles que pensam no ganho individual no jogo tendem a trapacear mais do que os outros.

A pesquisa de Krause e Harbaugh (2000) objetivou examinar o desenvolvimento do altruísmo e do comportamento de trapaça em crianças com idades entre seis e 12 anos utilizando o *Jogo dos bens comuns*. Os pesquisadores notaram que, inicialmente, o nível de altruísmo é semelhante entre crianças mais jovens e as mais velhas. Contudo, foi possível notar que, depois de algumas experiências, os mais velhos tendem a emitir menos comportamentos altruístas, assim como os adultos. Apesar disso, os pesquisadores notaram que as crianças mais novas mantiveram os comportamentos altruístas. As observações feitas no decorrer do experimento permitiram aos autores concluir que as crianças mais novas aprendem a trapacear com as mais velhas, uma vez que elas não conseguem visualizar mais nada além do ganho imediato.

O objetivo de Harbaugh, Krause e Linday (2003) foi investigar os comportamentos de negociação ou de trapaça de 310 crianças e adolescentes de 7 a 18 anos por meio do Jogo do Ditador e do *Ultimation*. A coleta foi realizada em sala de aula, o que garantiu aos participantes sempre jogar com adversários da mesma idade. Os lugares de cada participante nos jogos e as propostas que eles deveriam fazer para os adversários foram determinados pelos pesquisadores, sendo que os jogadores sabiam da necessidade disso permanecer em segredo. Os resultados da pesquisa demonstraram que

o comportamento de negociação muda em função do quanto o sujeito percebe que está sendo injustiçado ou não, sendo que a trapaça ocorria exatamente quando o sujeito avaliava que o outro não estava sendo justo com ele. As crianças mais jovens tendiam a aceitar mais as propostas, enquanto os mais velhos tendiam a utilizar mais estratégias para vencer. Os meninos afirmam ser melhores negociadores, mas os resultados mostram que, na realidade, as meninas desempenharam melhor as negociações. As meninas mais velhas fazem mais propostas no jogo do ditador do que os rapazes mais velhos, mas essas propostas se diferenciam mais por idade do que por sexo. Apesar dos dados demonstrarem a importância da idade e do sexo, a cultura foi o elemento que mais influenciou os comportamentos de negociação.

Gravert (2012) também buscou verificar se as pessoas estão mais propensas a trapacear quando acreditam ser merecedoras (ou seja, tratadas com justiça), ou quando possuem um rendimento baixo nos trabalhos. O pesquisador realizou seu experimento com 181 estudantes do curso de Administração e de Ciências Sociais de uma universidade. Foi aplicado um questionário obter alguns dados demográficos dos sujeitos, mas não tinha nenhuma validade para a pesquisa, pois seu objetivo era desviar o objetivo real da pesquisa para que não houvesse contaminação dos dados. Depois, eles foram divididos em dois grupos: um que faria uma tarefa e seria recompensado ao final e outro que fez a tarefa aleatoriamente, sem promessa de recompensa.

Após este momento, os participantes do estudo de Gavert (2012) entravam numa em uma cabine, rolavam uma matriz de oito pontos e, em frente ao pesquisador, anotavam o número tirado no sorteio. Depois, eles recebiam um envelope contendo oito moedas, e o pesquisador pedia ao sujeito que retirasse do envelope a quantia correspondente aos pontos obtidos no sorteio, e devolvesse as moedas que sobraram. Em seguida, saía da sala e dizia que não voltaria, pondo fim ao experimento. A partir daí, eles observavam se o participante retiraria mais moedas do que teria tirado no jogo. Os resultados mostraram que ocorreu uma incidência de trapaça muito maior entre aqueles participantes que se achavam merecedores de maior recompensa na sua tarefa, assim como as mulheres também trapaceiam menos do que os homens, independentes da tarefa. Concluiu-se, então, que a justiça interferiu na decisão de respeitar ou não a regra.

Com o objetivo de analisar os fatores influenciadores na cooperação no jogo dos bens públicos em grupos pequenos, Sell (1997) realizou um ensaio com 254 estudantes universitários por meio do jogo dos bens comuns. Para isso, realizou-se um experimento

em que os participantes eram dispostos em salas com seis ou oito pessoas. Primeiramente, cada participante anotava seu nome em uma folha, bem como os nomes dos demais membros do grupo. Em seguida, cada um recebia 30 fichas, que deveriam ser investidas em um fundo pessoal ou grupal (fundo comum). No fundo comum, cada moeda depositada seria valorada em três centavos, e o valor total recebido seria dividido igualmente entre todos do grupo, independente do quanto os membros tivessem investido nesse fundo. No fundo pessoal, as moedas teria valor inferior, de apenas um centavo, entretanto, todo depósito feito nela seria exclusivamente do sujeito. O pesquisador concluiu que as pessoas tendem a cooperar com aqueles que demonstram cooperar com o grupo. Assim, de acordo com Sell (1997), a reputação seria algo importante para a manutenção das boas relações no grupo porque, de acordo com os resultados, cooperar só faz sentido quando todos cooperam, pois cooperar quando existem trapaceiros é inviável.

Buccioli e Piovesan (2008) também buscaram investigar a relação entre desenvolvimento da honestidade e a idade. Desse modo, realizaram um experimento com 182 crianças e adolescentes, com idades entre 5 e 15 anos. Cada criança deveria tirar uma moeda com um lado branco e um lado preto, jogá-la para cima e anotar o resultado obtido em um papel, só visualizado por ela. Aquelas que tirassem branco receberiam uma recompensa e para aquelas com a cor preta não haveria nenhuma retribuição. O percentual de registros da cor branca foi muito maior do que o da cor preta (77%), indicando um alto índice de trapaça. Também foi observado que, quando solicitado para a criança não trapacear no registro, o percentual de trapaça diminuiu um pouco, contudo, mais consideravelmente entre as meninas. Além disso, foi possível verificar que a incidência de trapaça foi maior entre os mais velhos, assim como entre os meninos, aqueles que tinham irmãos e/ou os que tinham melhor rendimento na escola. Isso indica, no ponto de vista de Buccioli e Piovesan (2008), que as crianças trapaceiam mais quando não estão sendo observadas e quando acreditam que serão beneficiadas, de alguma forma.

Além das referências já abordadas, é importante ainda discutir a teoria de La Taille (1996; 2001; 2002; 2005/2013) que aborda a relação entre disciplina/ indisciplina e o **sentimento de vergonha**. Para esse autor, a indisciplina seria uma ruptura entre a moralidade e o sentimento de vergonha. Assim como ele, Lepre (1999), Araújo (2000), Araújo (1996, 1996/2003, 1998), Aquino (1996), Harkot-de-La-Taille (1999, 2003) e Schimidt (2013) também discutem a vergonha como um regulador da ação moral.

Para Harkot-de-La-Taille (1999), a vergonha é resultante de uma ação do sujeito que contrapõe uma imagem de si.

O esquema na Figura 1 foi desenvolvido pela pesquisadora para esclarecer a sua compreensão a esse respeito.

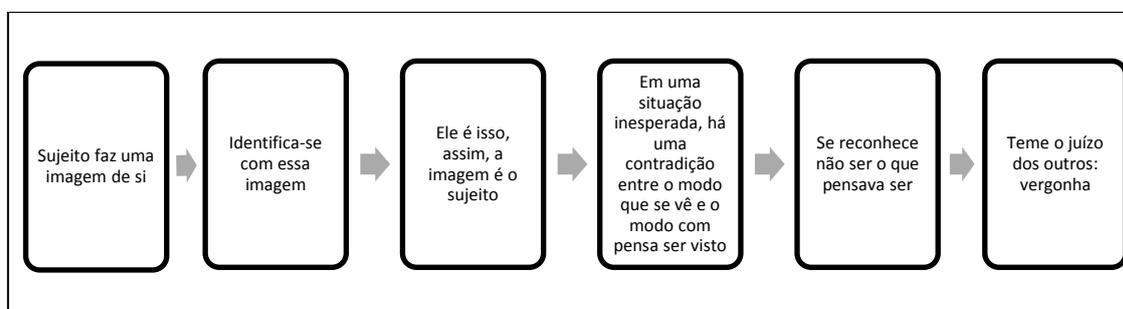


Figura 1: Esquema da produção do sentimento de vergonha

Assim, a vergonha seria consequência da inferioridade sentida pelo sujeito devido à imagem que não conseguiu sustentar, bem como à exposição à opinião negativa de um terceiro em relação a essa imagem (Araújo, 2000). Para Araújo (1998), o olhar do outro dependerá do valor atribuído, sendo esse valor determinado pelo grau de identificação do sujeito com o grupo social.

Para La Taille (1996; 2002), o sentimento de vergonha terá origem no fato de saber-se olhado, escutado e pensado pelo outro negativamente e, nesse caso, a vergonha será semelhante ao rebaixamento, à desonra e à humilhação. Contudo, La Taille (2006) faz uma diferenciação entre a humilhação e a vergonha, uma vez que a primeira diz respeito a um rebaixamento, enquanto na segunda, o sujeito aceita esse rebaixamento. Para o autor, é inevitável ter o olhar do outro sobre si, mas é importante lidar com essa vergonha associando-a a seus valores. Porém, La Taille (1996) afirma que o sentimento de vergonha não é natural e depende da inserção social do sujeito.

Ao refletir sobre essas afirmações de La Taille (1996; 2002; 2006) e ao relacionar esse conteúdo com o da 'naturalidade' da trapaça em determinados contextos, como discutido por diversos autores no decorrer desta revisão, pode-se formular a hipótese de que, em determinadas situações, o sujeito poderá não se envergonhar de sua atitude devido ao modo como essa ação é apropriada pelo meio. Na vida escolar, por exemplo, ditos populares como 'quem cola não sai da escola' podem reforçar os comportamentos desonestos devido a sua 'naturalidade' nesse local. Assim, talvez seja necessário considerar a prevalência da trapaça em alguns contextos, como o acadêmico,

como uma consequência dessa naturalização da desonestidade nesse ambiente, que não desencadearia o sentimento de vergonha diante da ação ilícita.

La Taille, Bedoain e Gimenez (1991) investigaram o comportamento de confissão de crianças de 6 a 14 anos e descobriram que ela é tida para os menores como um dos meios de se desculpar pelas ações 'erradas' cometidas. Assim, a trapaça poderia ser 'desculpada' quando o sujeito se envergonhasse por ela e a confessasse. Da mesma forma, Schimidth (2013) investigou a vergonha, bem como a sua relação com a moralidade. Ao entrevistar 15 participantes do sexo masculino com idades entre 25 e 30 anos, investigou a concepção do sentimento de vergonha e, por meio de histórias fictícias, estudou o juízo que faziam a respeito do sentimento de vergonha em uma situação de transgressão moral e outra de exposição. A pesquisadora observou que a situação de exposição é a que mais faz aparecer o sentimento de vergonha e não a situação imoral e, de acordo com os participantes, isso ocorre devido ao julgamento negativo de si mesmo e de terceiros.

Além das perspectivas teóricas já citadas, também foram acessados trabalhos com propostas sobre **o nível de desenvolvimento moral**, que seria o elemento influenciador no comportamento desonesto. Kupfersmind e Wonderly (1980) estudaram a relação entre juízo e ação moral em adultos questionando se os indivíduos que operam no nível pós-convencional do juízo moral de Kohlberg se comportavam de formas diferentes daqueles integrantes de níveis mais baixos de desenvolvimento moral. Os tipos de comportamentos investigados foram classificados em cinco áreas: resistência à tentação, resistência à influência social (autoridade), ativismo estudantil, o comportamento pró-social e comportamento antissocial. Os dados sugeriram que são remotas as ligações entre os comportamentos descritos anteriormente e o nível de desenvolvimento moral de Kohlberg. No entanto, a relação entre raciocínio moral e comportamento não é totalmente inexistente, pois os autores notaram que vários fatores contextuais podem ter afetado os resultados obtidos por meio dessas cinco categorias comportamentais investigadas, especialmente referentes à desejabilidade social que os permeiam. Além disso, também foi ressaltada a existência de outros comportamentos a serem pesquisados para que se possa confirmar ou não a hipótese de que o nível de desenvolvimento moral influencia o comportamento moral (Kupfersmind & Wonderly, 1980).

Outro trabalho importante é o de Leming (1978). De acordo com o referencial teórico de Lawrence Kohlberg, esse pesquisador investigou a influência entre diversas

situações e o comportamento de trapaça em universitários por meio de um jogo de memória. Nesse trabalho foi utilizado o DIT para avaliar o estágio de desenvolvimento moral em cada participante e o Teste dos Círculos de Hartshorne e May, usado na sua forma original como instrumento para avaliar a incidência de trapaça. Os participantes foram convidados a tentar memorizar a localização de nove círculos de vários tipos em um pedaço de papel e foram instruídos a fechar seus olhos e a escrever os números de 1 a 9 nos círculos correspondentes. Depois de cinco tentativas, solicitou-se a eles que corrigissem os próprios testes e escrevessem a pontuação alcançada em um gabarito, denominado 'caixa de pontos'. Os dados do Teste dos Círculos e do DIT foram cruzados, observando-se que 38% dos que atingiram níveis de desenvolvimento moral baixos, 16% dos medianos e 19% que alcançaram níveis altos, trapacearam.

Forsyth e Scott (1984) pesquisaram por meio de relatos de universitários a associação entre as concepções de trapaça e os estágios de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Seus resultados não evidenciaram diferenças entre os sexos, mas indicaram três hipóteses padrões: (a) se aqueles que se encontram nos estágios 1, 2 e 3 enfatizam igualmente explicações de trapaça e de não trapaça, aqueles que estão nos estágios 4, 5 e 6 se remetem mais à não trapaça do que à trapaça; (b) a trapaça foi abordada mais vezes pelos estágios menos avançados (1, 2 e 3) do que pelos menos avançados (4 e 5); e (c) no estágio 6 foram utilizadas pelos participantes apenas explicações de não trapaça. Os pesquisadores também ressaltam que os participantes com altos níveis de desenvolvimento moral julgaram uma ação considerando-se a contextualização dos elementos envolvidos no comportamento a ser avaliado, enquanto que naqueles localizados em baixos níveis de desenvolvimento, existe a tendência em sugerir que a trapaça é fruto de características da personalidade do sujeito.

Chamou-nos a atenção o fato de Forsyth e Scott (1984) terem estabelecido uma relação entre os aspectos analisados pelos participantes no decorrer de seus julgamentos e o nível de desenvolvimento moral. Os dados mostraram que existe uma tendência de sujeitos com baixos níveis de desenvolvimento moral focar na imoralidade e julgar diretamente o erro da ação observada, portanto, se concentrar no conteúdo "imoral" do comportamento. Essa descoberta invalida a suposição de que os estágios são de conteúdo livre, de modo que as boas ações sejam explicadas mais facilmente por sujeitos de estágios mais elevados, enquanto que as más ações, por aqueles que analisam de forma mais imatura.

Nesse sentido, Forsyth e Scott (1984) sugerem que a classificação do desenvolvimento moral de Kohlberg pode ser interpretada como uma categorização científica de possíveis explicações para a ação moral e imoral. Concluem que um nível mais baixo de desenvolvimento moral conduz a pensamentos mais direcionados à trapaça, enquanto índices altos de desenvolvimento conduzem a uma menor incidência de pensamentos voltados para a não trapaça.

Jensen e Bahunan (1974) verificaram a influência dos tipos de recompensas (punição, recompensa e orientação) em um experimento com crianças. A amostra foi composta exclusivamente por meninas de quatro, seis e oito anos, realizada em uma sala de experimentos e observada por meio de um espelho unidirecional. Durante o experimento, o pesquisador, que se encontrava na sala brincando com a criança, dizia que precisava sair e pedia que a criança não mexesse nos doces e em alguns brinquedos. Além disso, dizia que aplicaria sanções, caso esses objetos fossem tocados, ou daria recompensas, caso não fossem. Assim, ela saía da sala e permanecia fora dela durante 15 minutos. Constatou-se que as crianças de quatro anos tocam menos os brinquedos quando estavam sozinhas se eram informadas de uma consequente punição, enquanto as de seis tocam menos quando sabiam que receberiam uma recompensa. Para as de seis anos, tanto a recompensa quanto a punição **fazem** diferença no comportamento de tocar ou não os brinquedos. De acordo com Jensen e Bahunan (1974), o experimento em questão está de acordo com as concepções de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg relativas à importância do papel das sanções quando afirmam que o comportamento moral das crianças pequenas depende das sanções. Além disso, esse estudo possibilitou aos referidos autores constatar que, na idade pré-escolar, a punição é mais poderosa e consistente do que a recompensa.

Karniol (1982), por sua vez, realizou dois estudos com criança nos quais buscou examinar a correlação existente entre respostas de justiça imanente e aspectos comportamentais e cognitivos. O referido autor classificou as respostas obtidas por meio das histórias conforme os seguintes tipos: (a) IC (*Immanent causality*): indivíduos cujas respostas foram do tipo causalidade imanente; (b) PMC (*Psychologically Mediated Causal*): indivíduos que acreditavam que não haveria possibilidade de evitar uma punição direta diante de um ato errado e (c) CC (*chance contiguity*): indivíduos cujas respostas são relativas à oportunidade de trapacear.

No Estudo 1, Karniol (1982) contou com a participação de 46 crianças israelenses, cujas idades eram de 10 a 12 anos. Observou que aqueles que haviam

explicado suas transgressões por meio de argumentos de causalidade psicológica (PMC) trapacearam mais do que as crianças que deram respostas dos tipos de causalidade imanente (IC) ou oportunidade de trapaça (CC). Por sua vez, no Estudo 2, com 57 participantes, aqueles que usaram explicações PMC anteciparam-se, pois confessaram a transgressão e manifestaram sentimento culpa depois da trapaça, ao passo que aqueles que deram explicações IC e CC não anteciparam reações de culpa ou confessaram. Dessa forma, o autor notou que a frequência de comportamento de trapaça foi mais elevada entre as crianças que utilizaram como explicação argumentos do tipo da categoria PMC. Já aquelas crianças que emitiram respostas de explicação IC e CC tendem a não trapacear.

Toner e Potts (1981) analisaram a influência dos modelos adultos no comportamento, na escolha e no nível do juízo moral entre meninos de 5 a 7 anos, também com base no enfoque piagetiano. Nesse experimento, um adulto foi usado como modelo e emitia suas opiniões diante de dilemas morais hipotéticos. Ele sempre falava em resistir à tentação ou em desobedecer, porém, para suas escolhas comportamentais, utilizava argumentações entre ações morais maduras e/ou imaturas. É possível observar os tipos de argumentos e as frases elaborados pelos autores no texto transcrito a seguir:

(. . .) Resistência moral imatura (IR): ‘Se eu estivesse sozinho em uma sala que tivesse um pote de doces, não poderia comê-los porque poderia ser pego. E se eu for pego, serei punido. Eu não quero ser punido, então, esse é o motivo pelo qual não como os doces, porque não quero ser punido’. O desvio moral imaturo (ID): ‘Se eu estivesse sozinho em uma sala que tivesse um pote de doces, eu comeria alguns deles. Comeria alguns com o intuito de prová-los. Eu gosto de doces, porque eles são saborosos. Por isso, comerei alguns, porque são saborosos’. Resistência moral madura (MR): ‘Se eu estivesse sozinho em uma sala que tivesse um pote de doces, não comeria nenhum porque não posso pegar algo que pertence à outra pessoa. Se os doces fossem meus, não iria gostar que alguém comesse eles. Por isso não comerei os doces, porque eles pertencem à outra pessoa’. Desvio moral maduro (MD): ‘Se eu estivesse sozinho em uma sala que tivesse um pote de doces, comeria somente alguns deles porque, ainda que pertençam a outra pessoa, acredito que seu dono não se incomodaria. Eu não me importaria se alguém comesse alguns dos meus doces, por isso eu comeria os doces, porque eu não me incomodaria se comessem os meus’ (Toner & Potts, 1981, pp.156 – 157).

Os resultados do estudo em questão permitiram verificar que os meninos classificados como moralmente imaturos não diferiram significativamente dos meninos considerados mais maduros no juízo moral. Além disso, foi observado que o juízo moral manifestou-se independente do comportamento moral e não foi significativamente relacionado com a escolha moral. Assim, essa pesquisa demonstrou que a discriminação das crianças entre os modelos morais (comportamento moral hipotético) está baseada, em parte, mais na sua própria perspectiva sobre a moralidade do que no modelo.

O estudo de Reynolds e Ceranic (2007) objetivou testar os efeitos do julgamento moral e da identidade moral individual sob o comportamento moral. Os pesquisadores entendem a identidade moral como um mecanismo de autorregulação definidora dos parâmetros dos comportamentos individuais e da motivação para a ação moral. Portanto, cogitam a possibilidade de a identidade moral ser a mola propulsora que faz o indivíduo ser fiel a si mesmo e agir conforme as regras, caso essa for a sua necessidade. De acordo com esses estudiosos, o que dá forma ao comportamento moral seria a interação entre os níveis de desenvolvimento moral e a identidade moral, que representaria a internalização e a simbolização das normas e regras. Porém, existem situações em que o juízo moral não é o suficiente para resolver os problemas morais nos quais os sujeitos se encontram. Nesses casos, há a interferência do consenso social.

Denomina-se 'consenso social' o grau de acordo social sobre o quanto uma proposta é boa ou ruim, ou seja, o julgamento social sobre a questão. Assim, segundo Reynolds e Ceranic (2007), esse aspecto pode reduzir a necessidade do juízo moral quando existe pouca ambiguidade entre o que é certo e o que é errado. Em algumas situações, o sujeito pode, inclusive, subjugar o próprio julgamento em função das afirmações sociais. Portanto, conclui-se que o consenso social pode interferir na relação entre julgamento moral e ação moral.

Outro estudo realizado com crianças foi o de Rizzieri (2008), que utilizou como amostra escolares com idades entre seis e 10 anos. A pesquisadora pretendeu observar, identificar e analisar a consciência e a prática das regras nos jogos, nas aulas de Educação Física do ensino fundamental segundo a teoria do desenvolvimento moral de Piaget. Para isso, foram utilizadas sete provas piagetianas, que envolveram cinco aspectos da moralidade, além da observação das crianças em sala de aula, no recreio e nas aulas de Educação Física. Nove atividades lúdico-recreativas, com prioridade para a consciência e a prática das regras, foram utilizadas.

Os resultados indicaram a prevalência da moral heterônoma, bem como do egocentrismo e da dificuldade de pensar de maneira autônoma. Além disso, Rizzieri (2008) notou que, as crianças mais novas (seis e sete anos) tendem a não dar tanta importância para as regras do jogo quanto os maiores. Para elas, portanto, se surgira possibilidade de burlar a regra e ninguém reclamar, o jogo continua normalmente. Caso haja reclamação quanto à regra, as crianças voltam a fim de restabelecer a ordem sem maiores problemas. No jogo das mais velhas (oito, nove e dez anos), a regra ganha importância gradativamente e os casos de trapaça são tomados de maneira mais severa.

Rizzieri (2008) concluiu que o ambiente oferecido na sala de aula é coercitivo e tenso, o que poderia explicar a ansiedade de alguns alunos, bem como a incidência de indisciplina na escola. Esses aspectos influenciavam as aulas de Educação Física de forma negativa, pois as crianças têm poucas oportunidades de desenvolver a reciprocidade, o respeito mútuo e de refletir sobre os conflitos ocorridos nas aulas de sala e de quadra.

A pesquisa realizada por Luna (2008) com três meninos de 10 anos também se baseou no enfoque piagetiano. Trata-se de um estudo de caso que objetivou identificar as ações de indisciplina/disciplina de crianças no contexto das oficinas de jogos. Para isso, vários jogos foram utilizados: *Feche a Caixa*, *Dominó das Quatro Cores*, *Pega Varetas Gigante*, *Xadrez*, *Cara a Cara*, *Quarto*, *Caça Palavras*, *Imagem e ação*, *Figura – Fundo*, *Sete Erros*, *Percurso Gigante*, *Tangram*, *Guerra dos Peões* e *Papa Capim*.

Vários aspectos foram observados durante essa oficina, inclusive a trapaça, que foi classificada como um comportamento de indisciplina. Para a pesquisadora, uma criança trapaceia durante um jogo devido ao desejo de ter o título de vencedora para si. Porém, ao alcançar esse desejo de maneira fraudulenta, a criança desrespeita a si própria, uma vez que duvida da sua capacidade em vencer seguindo as regras. Como bem assinala Macedo (1994/2002),

Para o transgressor, a vitória não vale nada, porque ele sabe que é falsa, sabe que seu jogo é outro. Além disso, se alguém passa a saber que o adversário transgredir, simplesmente deixa de jogar com ele, porque nas regras o que seduz é justamente ganhar o jogo dentro do seu contexto de regras (p. 85).

Assim, considera-se a hipótese de que a vitória por meio da desonestidade não seria de grande valia para o trapaceiro, mas que o fato de ser visto pelos companheiros como o vencedor de jogo, seria algo representativo.

Luna (2008) ressalta que o ato de trapacear apareceu poucas vezes entre as crianças pesquisadas e que este foi a atitude de indisciplina com a menor frequência. Entre os três participantes observados na oficina (C1, C2 e C3), C1 tentou trapacear uma vez (tentou mudar uma peça do lugar sem que o colega percebesse, mas foi pego pelo mesmo), C2 tentou quatro vezes ([a] buscou ler a mensagem na mão da professora durante o jogo *Qual a mensagem?*, [b] tentou olhar a ‘carta de adivinhação’ do adversário no jogo *Cara a Cara*, [c] burlou as próprias respostas erradas no *Memorex* e [d] soprou as varetas do adversário durante o jogo de *Varetas Gigantes*), e C3 tentou roubar do colega durante o jogo *Guerra dos Peões*. Assim, as ações de trapaça observadas durante as oficinas de jogos foram: mudar as peças do jogo de lugar sem que o colega perceba, tentar ver as cartas que ainda não foram vistas e tentar roubar o adversário.

A fim de verificar se existe relação entre psicopatia e raciocínio moral, Barros (2011) desenvolveu um estudo com 30 adolescentes de 18 a 21 anos internados na Fundação Casa de São Paulo. Inicialmente, foi utilizado o DIT-2 como instrumento para avaliação do desenvolvimento moral, entretanto, este se mostrou uma ferramenta de difícil compreensão para os participantes, então, ele foi substituído pelo SROM. Paralelamente, foi aplicada a escala de avaliação de psicopatia e a de frieza emocional. No que se refere ao desenvolvimento moral, a maior parte dos participantes foram localizados no Estágio 3 e não foi encontrada nenhuma relação entre maturidade moral e psicopatia, assim como não houve diferenças na maturidade moral de sujeitos reincidentes ou primários. Contudo, foi encontrada uma relação entre afetividade e ação, pois as percepções que precedem a atitude são influenciadas pelos afetos. Por fim, o autor ressalta que, aparentemente, o SROM favoreceu os níveis de desenvolvimento moral dos participantes devido ao seu formato de questionário e sugere uma nova avaliação para certificação de seus dados.

Também torna-se importante lembrar a dissertação de mestrado de Pessotti (2010), a qual objetivou investigar a relação entre o juízo hipotético da ação da trapaça e sua prática, em crianças de cinco e dez anos, por meio do jogo de regras *CaraaCara*. A pesquisadora concluiu que existem contradições entre o juízo e a ação da trapaça, principalmente entre crianças de 5 anos e aponta que essas diferenças podem ser

decorrentes da diferença de nível de desenvolvimento moral entre as duas faixas etárias. Porém, considera que seus resultados não são conclusivos, sendo necessária a ampliação de novos estudos na área para verificar o papel dos níveis de desenvolvimento moral na ação moral.

Por fim, esta revisão de literatura se encerra com a pesquisa de Pessotti, Ortega e Alencar (2011), que objetivaram investigar, em uma perspectiva psicogenética, a trapaça relacionada ao juízo moral de crianças em uma situação de jogos de regras, com base na teoria piagetiana. A pesquisa teve participação de 40 crianças com idades de cinco e 10 anos. O método utilizado para a coleta de dados foi a narração de uma história sobre uma situação de trapaça no *Jogo da Velha*, na qual a criança deveria fazer um juízo da ação da trapaça, uma vez que os pesquisadores precisavam descobrir o juízo moral da criança a respeito da trapaça. Os resultados permitiram observar que a totalidade dos participantes, quando solicitado que expressassem um juízo sobre a atitude de trapacear, diziam que a trapaça é errada. Os pesquisadores sinalizam para o fato de as crianças de cinco anos ainda não conseguirem explicar os motivos pelos quais consideram a trapaça uma atitude errada, quando mencionam que o maior número de justificativas dessas crianças foi baseado em ‘argumentos circulares’. Já as crianças de 10 anos conseguem expressar justificativas, porém grande parte delas diz que trapacear é errado devido à desobediência das regras do jogo. Os autores concluem o estudo apontando para o fato de que tanto as crianças mais novas quanto as mais velhas utilizam argumentos heterônomos para justificar seu juízo.

Após a explanação da literatura revisada até então, concorda-se com Blasi (1980) quando afirma que, no estudo das ações morais, esbarramos em uma série de barreiras metodológicas que exigem precisão nas definições dos aspectos estudados e ainda a necessidade de ampliação nos fatores a serem analisados. É possível observar nas páginas anteriores a variedade de métodos utilizados para discutir e analisar a ação moral, bem como a diversidade de conceitos e hipóteses formuladas a partir deles. Assim, ao longo da revisão, percebeu-se uma série de elementos e argumentos que fornecem indícios importantes no caminho para explicar os elementos que compõem os possíveis motivos para não se trapacear, como: (a) interferência do desenvolvimento cognitivo, (b) influência do raciocínio moral, (c) articulação entre os deveres morais e a identidade, (d) o *self*, (e) o papel da cultura e (f) a influência dos pares. Porém, todos os trabalhos pesquisados ressaltam a necessidade de investigações mais aprofundadas

referente aos elementos por eles estudados. Portanto, todos apontam para uma hipótese que deve ser mais bem investigada.

Ressaltamos, ainda, que dos trabalhos revisados, vinte e um investigaram a trapaça em **universidades** ou **escolas** (Bowers, 1964; Baird, 1980; Perry et al., 1990; McCabe & Treiño, 1993; McCabe, 1997; Baldwin et al., 1996; Khon, 2007; Harding et al., 2004; Teodorescu & Andrei, 2008; Resende, 2011; Malinowski e Smith, 1985; Craig e Evans, 1990; Coleta e Gomes, 2012; Alencastro, 2013; Jensen et al., 2002; Malinowski e Smith, 1985; Coleta e Gomes, 2012; Craig e Evans, 1985; Jensen et al., 2002; Sell, 1997; Romanelli, 2014), treze estudaram a relação entre **nível de desenvolvimento moral** ou **aspectos do desenvolvimento moral** (Forsyth e Scott, 1984; Kupfersmind e Wonderly, 1980; Leming, 1978; Jensen e Bahunan, 1974; Karniol, 1982; Toner e Potts, 1981; Reynolds e Ceranic, 2007; Rizzieri, 2008; Barros, 2011; Pessotti, 2010; Pessotti, Ortega e Alencar, 2011; Queiroz, 2014; Marques, 2015), doze investigaram os mecanismos de **regulação da vergonha na ação** (La Taille, 1996, 2001, 2002, 2005/2013; Lepre, 1999; Araújo, 2000; Araújo, 1996, 1996/2003, 1998; Aquino, 1996; Harkot-de-La-Taille, 1999; Schimidth, 2013) e os demais estudaram temas diversos.

Quanto aos objetivos das pesquisas mencionadas, trinta estudaram diretamente os **comportamentos de trapaça** (Pessotti, 2010; Pessotti, Ortega & Alencar, 2011; Krause & Harbaugh, 2000; Alencar, 2010; Alencar, Siqueira & Yamamoto, 2008; Forsyth & Scott, 1984; Leming, 1978; Harding et al., 2004; Rettinger & Kramer, 2009; Khon, 2007; Baldwin et al., 1996; McCabe, 1997; McCabe & Treviño, 1993; Perry et al., 1990; Baird, 1980; Bowers, 1964; Piff et al., 2012; Evangelista et al., 2010; Malinowski e Smith, 1985; Craig e Evans, 1990; Coleta e Gomes, 2012; Jensen et al., 2002; Eugênio, 2013; Houser et al., 2012; Gravert, 2012; Greene & Paxton, 2009; Sell, 1997; Buccioli & Piovesan, 2008; Prucker & Sausberger, 2011; Barros, 2011), enquanto os demais apresentaram **outros objetivos** (como Luna [2008], que investigou comportamentos de indisciplina em oficinas de jogos), mas obtiveram a trapaça como um dos resultados e analisaram suas influências.

Também é preciso destacar que dezesseis pesquisas encontradas contaram com as **crianças** como participantes (Fan, 2000; Jensen & Bahunan, 1974; Karniol, 1982; Toner e Potts, 1981; Reynolds & Ceranic, 2007; Rizzieri, 2008; Luna, 2008; Alencar, 2010; Alencar, Siqueira & Yamamoto, 2008; Krause & Harbaugh, 2000; Eisenberg, 1991; Pessotti, Ortega & Alencar, 2011; Pessotti, 2010; Eugênio, 2013; Houser et al.,

2012; Querioz, 2014), dezenove investigaram os **adolescentes** (Piff et al., 2012; Bowers, 1964; Bair, 1980; Perry et al., 1990; McCabe & Treviño, 1993; McCabe, 1997; Baldwin et al., 1996; Kohn, 2007; Harding et al., 2004; Teodorescu & Andrei, 2008; Leming, 1978; Forsyth & Scott, 1984; Silva et al., 2006; Evangelista et al., 2010; Resende, 2011; Malinowski e Smith, 1985; Sell, 1997; Romanelli, 2014; Barros, 2011), seis pesquisaram **adultos** (Kupfersmind & Wonderly, 1980; Colby & Damon, 1992; Rettinger & Kramer, 2009; Milgran, 1963; Greene & Paxton, 2009; Prucker & Sausberger, 2011), quatro **adolescentes e crianças** (Ferraz, 1997; Alencastro, 2013; Harbaugh et al., 2003; Marques, 2015) e cinco estudaram **adolescentes e adultos** (Craig e Evans, 1990; Coleta e Gomes, 2012; Jensen et al., 2002; Gravert, 2012; Buccioli e Piovesan, 2008).

Também se observou que apenas quatorze pesquisas utilizaram **jogos** em suas metodologias (Ferraz, 1997; Leming, 1978; Rizzieri, 2008; Luna, 2008; Alencar, 2010; Alencar, Siqueira & Yamamoto, 2008; Evangelista et al., 2010; Krause & Harbaugh, 2000; Eugênio, 2013; Houser et al., 2012; Harbaugh et al., 2003; Sell, 1997; Pessotti, 2010; Queiroz, 2014). As demais empregaram entrevistas, dilemas morais, questionários, observação dos ambientes e/ou experimentos.

No que concerne à tentativa de **relação entre juízo e ação moral**, dez trabalhos intencionaram estabelecer essa analogia, a saber: Kupfersmind e Wonderly (1980), Forsyth e Scott (1984), Karniol (1982), Reynolds e Ceranic (2007), Krause e Harbaugh (2000), Malinowski e Smith (1985), Barros (2011) e Pessotti (2010), sendo que apenas o último foi realizado no Brasil. Vale ressaltar que foram considerados pertencentes a essa categoria quaisquer pesquisas que procuraram relacionar pelo menos um aspecto do desenvolvimento moral e a ação moral.

No que tange ao **referencial teórico piagetiano**, somente nove trabalhos seguem esse foco de análise (Ferraz, 1997; Karniol, 1982; Rizzieri, 2008; Luna, 2008; Pessotti, 2010; Pessotti, Ortega & Alencar, 2011; Romanelli, 2014, Queiroz, 2014 e Marques, 2015).

Por fim, é importante ressaltar que as únicas pesquisas que planejaram estabelecer uma relação entre aspectos do juízo moral e ação moral, com jogos de regras, sob o enfoque piagetiano foram Pessotti (2010) e Ferraz (1997).

Conforme exposto nesta revisão de literatura, entre os autores mencionados não existe um consenso referente à influência do juízo moral no comportamento moral,

assim como na trapaça. Porém, se constatou que grande parte das pesquisas aqui citadas sinalizam indícios dessa relação.

Além disso, até o momento não foram encontrados trabalhos piagetianos com a intenção de estabelecer uma relação entre o nível de desenvolvimento moral e a ação da trapaça em crianças de adolescentes, utilizando jogos e regras. Portanto, a presente pesquisa visa a investigar essa analogia e contribuir para o preenchimento dessa lacuna existente no estudo da psicologia da moralidade.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Investigar, em uma perspectiva psicogenética, a relação entre o desenvolvimento moral e a trapaça de crianças e adolescentes em uma situação de jogos de regras, com base na teoria de Piaget.

5.2 Objetivos Específicos

(a) Identificar e comparar o nível de resposta dos participantes de 5, 10 e 15 anos em relação a cada um dos oito itens que compõem o Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM).

(b) Identificar e comparar o nível geral de desenvolvimento moral dos participantes de 5, 10 e 15 anos.

(c) Verificar se os participantes de 5, 10 e 15 anos trapaceiam ou não quando a experimentadora interrompe o jogo e se ausenta da sala.

(d) Verificar se os participantes de 5, 10 e 15 anos admitem ter trapaceado ou não na ausência da experimentadora.

(e) Verificar o juízo dos participantes de 5, 10 e 15 anos em relação ao que aconteceu na sala enquanto a experimentadora estava ausente.

(f) Identificar e comparar o nível de trapaça de crianças e adolescentes de 5, 10 e 15 anos.

(g) Estabelecer uma comparação entre o nível de desenvolvimento moral e o de trapaça alcançado pelos participantes de 5, 10 e 15 anos.

6. MÉTODO

6.1 Participantes

Esta pesquisa envolveu 60 crianças e adolescentes provenientes de escolas particulares de ensino fundamental e médio da cidade de Linhares/ES, distribuídos de acordo com a idade e o sexo, conforme assinala a Figura 2.

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
5 anos	10	10	20
10 anos	10	10	20
15 anos	10	10	20
Total	30	30	60

Figura 2. Quadro demonstrativo da distribuição dos participantes de acordo com a idade e sexo.

Optou-se por esse número de participantes para que fosse possível realizar uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa, bem como houvesse condições de trabalhar com participantes igualmente divididos por sexo a fim de aumentar a probabilidade de homogeneização da amostra pesquisada.

Compreendemos a infância como a fase do desenvolvimento correspondente às idades entre zero e 11 anos de idade (Bee & Boyd, 2011), em que há uma sucessão de desenvolvimento intensa nos âmbitos biológicos, psicológicos e sociais (Piaget, 1964/2007). Convém ressaltar que esse conceito é algo determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade, o que faz da infância um conceito sócio-histórico (Àries, 1981; Gouvea, 2003/2006).

Nessa fase do desenvolvimento, o funcionamento intelectual da criança passa por grandes mudanças tanto quantitativas quanto qualitativas (Wadsworth, 1995). A priori, a criança apresenta comportamentos motores e é totalmente egocêntrica, o que demonstra inicialmente uma total ausência de percepção de si como parte do mundo de objetos.

De acordo com Piaget (1964/2007), a partir da idade média de 7 anos, existe a tendência de o egocentrismo pré-operatório diminuir e da capacidade de análise se ampliar, uma vez que, com a inserção da escolarização na vida da criança, os elementos

constituintes da inteligência e da vida afetiva necessitam de novos elementos de organização, suscitando a existência de novas estruturas mentais. É a partir dessa fase que surgem os sentimentos morais e, conseqüentemente, uma nova relação com a vontade, o "(. . .) que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva." (Piaget, 1964/2007, p. 53)

No que tange à adolescência, esta corresponde ao período da vida compreendido entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo, cujas idades situam-se, aproximadamente, entre os 12 e 20 anos de idade (Aberastury & Knobel, 1981/2008; Bee & Boyd, 2011). Para Bee e Boyd (2011), na psicologia do desenvolvimento, a adolescência corresponde a uma etapa de transição da infância para a vida adulta com mudanças significativas nos planos social, cognitivo e biológico.

Para Aberastury e Knobel (1981/2008), nessa faixa etária, o sujeito é obrigado a entrar no mundo adulto, a priori por meio do crescimento do corpo e, a posteriori, por meio de suas capacidades e afetos. Bee e Boyd (2011) apontam para a transição de todos os aspectos do funcionamento psíquico e físico do adolescente e concordam com Piaget (1964/2007) no que se refere à mudança de pensamento ocorrida nessa faixa-etária.

Piaget (1964/2007) destaca que nesse momento acontece a passagem do pensamento concreto para o formal, permitindo que seja possível realizar as operações abstratas e o pensamento se afaste do real. Desse modo, novas capacidades interferirão nos processos de tomada de decisão do adolescente (Piaget, 1964/2007; Wadsworth, 1995). Entretanto, Piaget (1932/1994) ressalta que o desenvolvimento do pensamento formal é condição necessária (mas não suficiente) para o desenvolvimento do raciocínio moral, sendo o contexto ao qual o sujeito está inserido um outro elemento não menos importante e influente na evolução do raciocínio moral.

Assim, justificamos a escolha dessas faixas etárias com base na teoria piagetiana do desenvolvimento moral, quando considera que crianças tendem a apresentar características peculiares à fase heterônoma do desenvolvimento moral, enquanto os adolescentes estão mais próximos da cooperação, ou seja, da autonomia. Desse modo, a delimitação dessas idades vai ao encontro do interesse demonstrado nesta pesquisa, ou seja, o de compreender como os aspectos relacionados à moralidade ocorrem e evoluem com o decorrer do tempo. Isso porque aos 5 anos a moralidade encontra-se predominantemente heterônoma, aos 15 anos torna-se possível o alcance da autonomia e

aos 10 anos existe a possibilidade de ocorrer um movimento transitório entre essas duas fases.

6.2 Instrumentos

Esta pesquisa utilizou três instrumentos de coleta de dados, um deles destinado à avaliação do nível de desenvolvimento moral e dois visando a avaliação da trapaça.

O primeiro, denominado **Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral** (IANDM), foi criado por nós e utilizado parcialmente em nossa dissertação de mestrado (Pessotti, 2010). Compõem-se de oito itens¹ que englobam as seguintes noções: Consciência e prática das regras (item 1), justiça entre crianças (item 2), responsabilidade objetiva e subjetiva (itens 3, 4 e 5), sanção e noção de justiça (item 6), justiça retributiva e distributiva (item 7), igualdade e autoridade (item 8). No Apêndice A desta tese pode ser observada a versão criada para as crianças e, no Apêndice B, a versão adaptada para os adolescentes.

É importante destacar que esses mesmos conteúdos por nós avaliados e que constituem o IANDM foram pesquisados por Piaget (1932/1994) e também foram considerados como importantes para outros pesquisadores, que realizaram pesquisas visando à avaliação do desenvolvimento moral com o viés da teoria piagetiana, como Araújo (1993), Ferraz (1997), Martins (1997), Andrade (2003), Benetti (2009), Caiado e Rossetti (2009), Caiado (2012), Dellazzana-Zanon e Freitas (2012), Campos (2012), Queiroz (2014), Gomes (2014), Marques (2015).

No que se refere ao segundo instrumento, utilizamos a versão tradicional do Jogo Cara a Cara com as crianças de 5 e 10 anos, comercializado pela empresa Estrela, e outra versão desse jogo adaptada para adolescentes, o Jogo Arca de Noé (Rossetti, 1996)². Esses dois jogos são classificados como jogos de dedução e suas representações podem ser observadas na Figura 3, a seguir.

¹ Os itens são compostos por histórias e questões, formuladas de acordo com o método clínico proposto de Piaget (1932/1994). Eles retratam situações nas quais o participante deverá fazer um juízo moral de uma situação e justificá-lo.

² De acordo com o site da empresa Estrela, existem variações da versão comercializada do jogo: (a) a de personagens de filmes e desenhos da Disney, como Shrek (2010), Carros (2010), Princesas da Disney (2010), Disney (2013) e Frozen (2014), (b) a Academia da mente (2013), (c) a do seriado Carrossel, (d) a do desenho Hora da Aventura, (e) a do canal de desenhos Nickelodeon, (f) a corintiana lançada em 2010, na comemoração do centenário desse time, (g) a

Jogo Cara-a-Cara Versão tradicional do jogo	Jogo Arca de Noé Versão adaptada do jogo (Rossetti, 1996)
	

Figura 3. Ilustração das versões dos jogos utilizados

O jogo Cara a Cara é composto por dois tabuleiros e dois conjuntos de 24 cartas nele afixado. As cartas referem-se às carinhas distribuídas ao longo de quatro fileiras, presas por peças de encaixe para que o jogador possa abaixá-las conforme as perguntas e as respostas, eliminando-as no decorrer do jogo. As carinhas possuem características de mulheres e homens, sendo crianças, jovens, adultos e idosos, com diversas características de face, como: cabelo, olhos e pele de diversas cores, acessórios diversos (óculos, boné, chapéu), entre outros.

Já o jogo Arca de Noé consiste em dois conjuntos de 20 cartas, composto por figuras de animais: cinco mamíferos (cachorro, leão, macaco, morcego e vaca), cinco aves (águia, cisne, coruja, passarinho e pinguim), oito artrópodes (abelha, aranha, borboleta, caranguejo, grilo, joaninha, lacraia e lagarta) e dois moluscos (caracol e polvo).

Ambos os jogos possuem estrutura e regras semelhantes: são jogados por dois jogadores ou dois grupos de jogadores, e a partida começa quando cada jogador tira uma carta do bolo de cartas sem que o adversário a veja. Entre dois participantes (A e B), A precisa descobrir qual personagem está com B e vice-versa por meio de perguntas que só podem ser respondidas com “sim” ou “não”. Vence o jogo aquele jogador que descobrir primeiro a ‘carta de adivinhação’ do adversário.

dos animais da série Cocoricó (2009), (h) a dos super-heróis da Liga da Justiça (2009), (i) a de personagens da Turma da Mônica (2008) e (j) a versão digitalizada, liberada pela empresa na rede social *Facebook*. Além disso, existe outra versão não comercializada desse jogo com animais recebendo diferentes denominações: *Jogo das boas perguntas* (Piaget, 1980/1996; Ribeiro, 2005), *Arca de Noé* (Rossetti, 1996) e *Descubra o animal* (Dell’Agli & Brenelli, 2007).

De acordo com Rossetti (1996), as partidas do Arca de Noé sempre acontecerão entre dois participantes, com a possibilidade de haver duas modalidades. Na primeira, um participante (A) retira uma das cartas de um dos conjuntos, enquanto distribui aleatoriamente o outro conjunto de cartas sobre a mesa. O jogador B tem a tarefa de descobrir a carta de A por meio de perguntas que devem ser respondidas apenas com 'sim' ou 'não'. Nessa modalidade pode ser estabelecido um acordo referente a um número de perguntas para obter a resposta. Tradicionalmente, o jogo permite fazer até seis perguntas, porém, isso deve ser acordado entre os jogadores. Na segunda modalidade, os jogadores tentam simultaneamente acertar a carta escondida do adversário, de modo que ambos tenham cartas a serem descobertas.

Utilizamos estes jogos porque possuem tanto o caráter dedutivo quanto o indutivo. Como analisamos os dados coletados com adolescentes de 15 anos e de crianças de 5 e 10 anos, decidimos utilizar um jogo que permitisse a análise dos mesmos aspectos. O que diferencia um do outro é que o jogo Arca de Noé possui um nível de dificuldade mais elevado, o que o tornaria mais apropriado para o uso com adolescentes.

Ainda gostaríamos de acrescentar que a escolha foi por realizar o experimento de conteúdo de trapaça a partir da ordem prática (observação do jogo), apesar da concordância com Resende (2011) e Cizek (1999) sobre as dificuldades de se estudar essa temática em relação à observação direta. De acordo com Cizek (1999), grande parte dos estudos que abordam temas em torno dos comportamentos de desonestidade é feito por meio de metodologias de autorrelato e, por consequência dessa metodologia, sofrem críticas referentes à validade dos dados, porque podem existir diferenças significativas entre o que as pessoas falam e praticam devido aos aspectos em torno da desejabilidade social constituinte dos comportamentos (des) honestos. Portanto, desse modo justificamos nossa escolha em realizar um experimento de observação, por mais que houvesse dificuldades para realizá-lo baseados nessas críticas e por assentir que a observação direta da prática forneceria dados mais reais a respeito do objeto de estudo desta tese.

O terceiro instrumento encontra-se no Apêndice C e se trata da Entrevista Pós-Jogo sobre o Juízo da Própria Ação. Integra uma entrevista semiestruturada, também elaborada pela autora, com o objetivo de avaliar o juízo dos participantes sobre a atitude mantida por eles durante o campeonato.

6.3 Procedimentos

A coleta dos dados foi realizada na Faculdade Pitágoras - Campus Linhares (cidade na qual ocorreu a coleta com a devida autorização da instituição, bem como a participação de alunos do curso de Psicologia como auxiliares de pesquisa). Essa instituição dispôs uma sala com mesa, cadeira e espaço propício para acomodarmos o jogo e os participantes, e também para realizarmos as duas entrevistas que integram o conjunto de instrumentos. Vale ressaltar a grande importância e a colaboração dos auxiliares de pesquisa no processo de coleta de dados pelo desempenho demonstrado no experimento na fase de observação das partidas do jogo.

Após esse processo, se iniciou o contato com escolas para firmar parcerias. Faz-se necessário um esclarecimento relacionado às escolas porque elas não se constituem em uma variável de análise a ser explorada nesta pesquisa, pois a escolha dos alunos de escolas particulares decorreu da facilidade de acesso e com o intuito de homogeneizar a amostra.

Dessa forma, houve um contato inicial com coordenações ou diretorias das instituições selecionadas para agendar uma reunião a fim de expor o projeto e fornecer esclarecimentos adicionais sobre o mesmo. Com a permissão para frequentar as instituições, liberou-se o acesso às salas de aula para conversar com os alunos sobre a pesquisa e convidá-los a participar. Os interessados em participar receberam uma carta destinada aos seus pais com informações básicas sobre a pesquisa, bem como uma carta de autorização de participação na pesquisa, conforme Apêndice D.

Ressaltamos que a referida carta endereçada aos pais engloba somente os adolescentes participantes da presente pesquisa porque, durante nosso mestrado (2010), coletamos os dados de todo o IANDM com as crianças de 5 e 10 anos. Entretanto, naquela ocasião não tivemos a possibilidade de analisar o instrumento do ponto de vista do desenvolvimento moral devido à quantidade de objetivos contidos na dissertação, o que inviabilizou realizarmos essa apreciação. Desse modo, no presente momento, os dados referem-se aos adolescentes, mas serão analisados todos os dados coletados com as crianças (5 e 10 anos) em 2009 e com os adolescentes (15 anos) em 2013.

Com o acesso a esse material (autorização dos pais dos adolescentes), o contato seguinte foi por telefone para explicarmos os procedimentos da pesquisa, nossos objetivos e também para agendar um horário com o participante e com os pais. No encontro, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento de Participação em

Pesquisa (Apêndice E) e os adolescentes os Termos de Assentimento de Participação em Pesquisa (Apêndice F). É importante esclarecer que o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Participação em Pesquisa (responsável pelo participante - crianças) encontra-se no Apêndice G.

O diálogo inicial mantido com todos os participantes e seus responsáveis permitiu informar aos entrevistados que eles tinham liberdade para desistir da participação na pesquisa a qualquer momento da coleta e que isso não geraria nenhuma ação coercitiva por parte da pesquisadora em relação a eles, nem traria prejuízos para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Ao final do diálogo, e após a assinatura dos respectivos termos, iniciou-se a etapa da coleta de dados.

É fundamental esclarecer que durante todo o procedimento omitimos o objetivo referente à trapaça para os participantes e os responsáveis. Essa precaução foi necessária porque se a informação fosse exposta aos possíveis participantes, poderia comprometer o experimento e ele não acontecer (porque quem quisesse trapacear poderia evitar tal comportamento, pois saberia que essa variável estava sendo observada), e se os pais soubessem o objetivo da situação de jogo (relacionado com a observação da trapaça) haveria o risco de mencionar isso aos seus filhos, fato que também comprometeria os resultados da pesquisa.

Ressaltamos que as considerações éticas e científicas relevantemente foram consideradas no planejamento e na execução do presente estudo. Logo, demos toda importância às considerações e aos padrões vigentes da Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde. Aproveitamos para esclarecer que nosso projeto foi enviado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, sendo aprovado por essa comissão, conforme consta no certificado de aprovação nos Apêndices H e I.

A coleta de dados foi realizada em apenas um encontro entre a pesquisadora e cada participante, constituído de duas fases, conforme indica a Figura 4.

Fases da coleta de dados						
Fase A	Fase B – Experimento com os jogos					
	Momento 1		Momento 2			Momento 3
Aplicação Do IANDM	Aprendizagem do Jogo		Campeonato			Entrevista
	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2	Partida 3	

Figura 4. Quadro demonstrativo das fases da coleta de dados

Na fase A, realizou-se a aplicação do Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM), consistindo-se em uma entrevista individual e semiestruturada, formulada de acordo com o método clínico proposto por Piaget (Delval, 2002; Carraher, 1986/1998). Nosso propósito foi o de avaliar o nível do desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes entrevistados.

Na fase B, os participantes foram submetidos a um experimento envolvendo o jogo Cara a Cara (com as crianças de 5 e 10 anos) e o jogo Arca de Noé (com os adolescentes), constituído de três momentos, a saber: (a) aprendizagem do jogo, (b) campeonato e (c) entrevista.

No primeiro momento, destinado à aprendizagem do jogo, os participantes conheceram o material componente do jogo e os seus objetivos, bem como se firmou o combinado das regras a serem seguidas a partir do conhecimento das mesmas trazido por eles. Foi explicado que eles jogariam conosco duas partidas para o treino do jogo e um campeonato. Posteriormente, realizamos duas partidas-treino (Momento 1) e três de campeonato (Momento 2), que foram observadas na sua íntegra pelos auxiliares de pesquisa por meio de um espelho unidirecional.

Durante a Partida 2 do campeonato (momento 2), um dos observadores enviava uma mensagem de texto por meio de telefone celular para o outro estagiário que estaria atuando naquele dia como recepcionista do N.P.A. a fim de solicitar a retirada da pesquisadora da sala em que ocorria a coleta. Dessa forma, a recepcionista vinha à sala, informava a pesquisadora a ocorrência de um problema na clínica e pedia ajuda para solucioná-lo. Nesse momento, a pesquisadora se retirava e o participante ficava sozinho na sala durante três minutos. O propósito dessa "saída" foi o de criar uma ocasião que permitisse verificar a existência ou não da trapaça. Desse modo, se instituiu uma forma para observar, por meio do espelho unidirecional, se o participante olharia ou não o jogo adversário enquanto estivesse sozinho e como faria isso.

Após o retorno à sala, dava-se continuidade ao jogo a partir da jogada interrompida, porém sempre perguntando aos participantes por qual ponto do jogo deveríamos começar. A partir de então essa partida terminava e, em seguida, o campeonato, para prosseguir com o experimento e realizar a última parte da coleta.

No terceiro momento, de acordo com o método clínico proposto por Piaget (Delval, 2002; Carraher, 1986/1998), utilizamos uma entrevista semiestruturada sobre a situação criada no experimento com o objetivo de verificar se o participante falaria

sobre a trapaça, se ela tinha ocorrido enquanto esteve sozinho, bem como o juízo que faria dessa situação a partir de uma contraposição.

6.4 Tratamento de dados

Delval (2002) aponta que a análise de dados oriundos do método clínico deve ser realizada, inicialmente, por meio de análise qualitativa dos dados, definindo categorias mediante a leitura e a apreciação das respostas dos participantes. A análise quantitativa permitirá, a posteriori, verificar com mais clareza as mudanças de concepções dos sujeitos. Para o autor, fundamentado por esses dois tipos de análise, o pesquisador pode compreender o raciocínio do participante, bem como realizar comparações entre grupos distintos.

Nessa perspectiva, os dados obtidos foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Em relação à análise qualitativa, as entrevistas foram transcritas em sua íntegra de modo a possibilitar a categorização de seu conteúdo, que aconteceu da seguinte maneira: primeiramente, foram estabelecidas várias categorias detalhadas (micro categorias); posteriormente, elas foram sintetizadas e transformadas em categorias resumidas (macro categorias) para uma análise futura, que foi realizada em momento oportuno. Um panorama dispôs todas as categorias, permitindo a visualização tanto de respostas como de cada categoria por participante.

Após esse procedimento, fez-se a análise quantitativa com o intuito de verificar os tipos de respostas e comportamentos mais frequentes segundo cada faixa etária estudada.

Depois de desenvolvermos essa primeira análise de categorias, os resultados gerados pelo IANDM foram classificados segundo os níveis de desenvolvimento moral, propostos por Piaget (1932/1994): heteronomia e autonomia. Os critérios utilizados foram desenvolvidos por Queiroz (2014), que elaborou uma espécie gabarito para a análise do IANDM em sua tese de doutorado, baseados na teoria piagetiana do estudo do desenvolvimento moral (1932/1994), bem como nos resultados gerados por seus participantes.

Esses critérios seguem a linha de desenvolvimento proposta por Piaget (1932/1994) em cada um dos itens analisados. Logo, foram desenvolvidos oito conjuntos de critérios de análise (de acordo com os oito itens pesquisados pelo instrumento) para que cada prova pudesse ser avaliada levando em conta os critérios

subjetivos da análise de conteúdo das respostas, bem como o conteúdo moral em discussão em cada história. É importante ressaltar que em alguns momentos esses critérios precisaram ser adaptados ao público-alvo, porque, como foram obtidos dados diferentes dos de Queiroz (2014), houve a necessidade de adequação desse gabarito (Apêndice J). A seguir, exemplificamos esse critério de análise a partir do Item 1.

Pergunta	N°	ITEM 1 - Consciência e prática das regras	Valor
Compreensão sobre prática das regras			
3a-3b	2	Não considera possibilidade de inventar regra	-1
	3	Considera possibilidade de inventar regra em determinadas circunstâncias	+1
	4	Considera possibilidade de inventar regra com acordo mútuo entre jogadores	+2
Consciência das regras			
4a-4b-4c	5	Regra recebida do exterior, mas joga-se para si e sem uniformizar maneiras de jogar	-2
	6	Regra recebida do exterior é considerada como sagrada e intangível	-1
6a-6b	7	Regra é imposta pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada	+1
	8	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, podendo ser modificada se houver consenso	+2
7a-7b	9	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, com códigos conhecidos por todos em pormenores e podendo ser modificada se houver consenso	+3

Figura 5: Modelo explicativo do quadro de critérios de análise (Queiroz, 2014, p.105)

Como se pode observar na Figura 5, os critérios de análise baseiam-se na evolução do desenvolvimento moral da teoria de Piaget (1932/1994), sendo dado um valor específico para cada um deles conforme a natureza da característica do raciocínio moral avaliada. Assim, os valores negativos indicam que determinado tipo de resposta está em consonância com a heteronomia moral, enquanto valores positivos podem indicar aspectos transitórios e/ou de autonomia. As referências positivas mais próximas a zero indicam tendências de respostas transitórias, enquanto as classificações referentes a números positivos maiores sugerem respostas autônomas (Queiroz, 2014).

Ainda de acordo com Queiroz (2014), a valoração atribuída às características avaliadas nos itens segue uma trajetória numérica crescente, que se adequa aos três níveis evolutivos elencados ao final de cada item do instrumento (Nível de Resposta ao Item - NRI), para, assim, ser possível atribuir um nível entre heteronomia, transição e autonomia ao final de cada um dos oito itens avaliados. A Figura 6 traz o NRI do item 1 como um dos exemplos utilizados.

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +7	+ 8 a +13

Figura 6. Nível de Resposta ao Item (NRI) correspondente ao nível I.

Conforme o observado na Figura 6, quando for necessário nos referirmos, no decorrer da explanação e discussão dos resultados, ao Nível I, a referência ocorrerá pelo fato do participante "(. . .) não compreender e/ou não apresentar construção completa de determinada noção avaliada." (Queiroz, 2014, p. 107), trazendo, assim, uma visão estereotipada, influenciada fortemente pelo egocentrismo e em consonância com as influências heterônomas do raciocínio moral. O Nível II refere-se à visão transitória da noção avaliada, ou seja, o sujeito consegue avaliar alguns elementos mais elaborados daquela noção, entretanto, ainda não consegue deixar de ajuizar sobre as noções estereotipadas que constituem o nível I. No nível III, o sujeito traz o raciocínio autônomo para avaliar a noção considerada pelo IANDM. Dessa forma, ele consegue analisar os elementos envolvidos na situação segundo a inserção contextual em que a história está inserida, sem se deixar contaminar por aspectos de autoridade e coação (Queiroz, 2014).

Quanto às observações e à entrevista pós-jogo, os dados obtidos encontram-se dispostos em panoramas para tornar possível criar categorias dos comportamentos gerais emitidos pelos participantes no decorrer do experimento realizado por nós nesta pesquisa por meio do jogo de regras.

A proposta deste trabalho terminaria nesse ponto com o intuito de estabelecer apenas uma relação entre a trapaça ou a não trapaça e o nível de desenvolvimento moral. Contudo, o decorrer de nossos estudos, começamos a pensar e a discutir sobre a

afirmação de Piaget (1932/1994) referente à importância do princípio da regra, quando este diz que "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (p.23).

Assim, analisamos que relacionar comportamento e nível de desenvolvimento moral seria desconsiderar aspectos teóricos importantes dessa teoria referente à ação moral, pois, para Piaget (1932/1994), o valor de uma ação não está só na obediência ou não às regras, mas também no motivo pelo qual o sujeito decide respeitar ou obedecer ou não uma regra. Esse conteúdo começou a ser inserido nas discussões e resultou na decisão de elaborar o Critério de Avaliação do Nível de Trapaça (NT para analisar a trapaça ou não trapaça, bem como os motivos pelos quais os sujeitos 'decidiram' agir de determinada forma).

Além disso, foi importante a tentativa de equalizar a análise dos nossos dados da ação moral com os do IANDM. Isso porque, fez mais sentido realizar as comparações dos dados com variáveis semelhantes, ou seja, realizar uma comparação de níveis, ao invés de analisar os resultados a partir de variáveis diferentes.

O critério de avaliação do nível de trapaça refere-se a um procedimento de análise de dados. Assim, coletamos as informações por meio das observações e das entrevistas, e, a partir dos resultados desses dois instrumentos, desenvolvemos um protocolo de análise de dados, conforme apresentado na Figura 7.

	Pergunta	Nº	ENTREVISTA PÓS-JOGO X OBSERVAÇÃO	Valor	
	Característica Avaliada	2b - 3b - 4b	1	Argumento circular	-3
Julgamento da trapaça - Julgamento da não trapaça					
2a		2	Trapaceou, não confessa e julgou a própria ação como correta		-2
		3	Trapaceou, não confessa e julgou a própria ação como incorreta		-2
		4	Trapaceou, confessa e julgou a própria ação como correta		-2
		5	Trapaceou, confessa e julgou a própria ação como incorreta		-1
		6	Não trapaceou e julgou a própria ação, que não era de trapaça, como incorreta		1

	7	Não trapaceou e julgou a própria ação como correta	2						
Juízos para trapaça - Juízo para não trapaça									
3b - 4b	8	Não consegue julgar o ato da trapaça	-2						
	9	Aponta a diversão como um argumento para a trapaça	-1						
	10	Julga a trapaça como algo errado	1						
	11	Argumentos voltados para o imperativo da regra e/ou questões da autoridade	1						
	12	Reconhece o erro da própria ação	1						
	13	Aponta o comprometimento da diversão como argumento para a não trapaça	1						
	14	Analisa o contexto da pesquisa e da pesquisadora	1						
	15	Aponta questões referentes à aspectos morais como honestidade e justiça para a não trapaça	1						
	16	Traz a igualdade como condição do jogo	2						
	17	Pensa nas consequências da trapaça nas relações de cooperação entre os jogadores	3						
Vontade de trapacear e ação observada									
4a	18	Disse que não teve vontade de trapacear e trapaceou	-2						
	19	Disse que não teve vontade de trapacear, tentou trapacear, mas não trapaceou	-1						
	20	Disse que teve vontade de trapacear e trapaceou	-1						
	21	Disse que teve vontade de trapacear e não trapaceou	1						
	22	Disse que não teve vontade de trapacear e não trapaceou	2						
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td>Nível I</td> <td>Nível II</td> <td>Nível III</td> </tr> <tr> <td>-7 a -2</td> <td>-1 a +4</td> <td>+5 a +7</td> </tr> </table>				Nível I	Nível II	Nível III	-7 a -2	-1 a +4	+5 a +7
Nível I	Nível II	Nível III							
-7 a -2	-1 a +4	+5 a +7							

Figura 7: Critérios de Análise do Nível de Trapaça

Esta pesquisa apresenta o critério com três níveis de trapaça, sendo que eles são constituídos dos conteúdos das respostas dos dois instrumentos citados anteriormente (Entrevista Pós-Jogo e Observação da Ação da Trapaça). Assim, consideramos os seguintes níveis de trapaça:

(a) **Nível I**, no que tange à ação, o sujeito trapaceia, sendo que sua prática e seu discurso são orientados pelo castigo e pela obediência. No ponto de vista do juízo da própria ação, as respostas indicam que o princípio moral é regido pela obediência à autoridade, e que os comportamentos a ser evitados são aqueles que podem gerar uma punição advinda de uma autoridade.

(b) **Nível II**, no que se refere à ação, o participante pode ter trapaceado ou não trapaceado. No conteúdo do juízo da própria ação, nota-se que ele valoriza as expectativas sociais e diz ser importante agir de acordo com elas, considerando como corretas aquelas ações esperadas e valorizadas pela autoridade. Em algumas respostas, é possível perceber que o sujeito começa a pensar na intenção em torno das ações, entretanto, ainda continua sobrepondo a ordem social e o dever relacionado à intenção. Também pode citar a igualdade como forma de justiça.

(c) **Nível III** - a ação do sujeito é de não trapaça, baseada na equidade, reciprocidade e/ou respeito mútuo. Quanto ao conteúdo do juízo da própria ação, inicia-se diferenciação entre o legal e o moral, resultando na defesa dos princípios morais ao invés da regra pura. Quando o conteúdo da fala traz divergências entre jogadores, observa-se que há uma valorização da negociação para um consenso entre os participantes. A mudança das regras é considerada como uma possibilidade.

Esses critérios permitem observar na relação entre o juízo e o comportamento os dois níveis de desenvolvimento moral propostos por Piaget (1932/1994), isto é, a heteronomia (Nível I) e a autonomia (Nível III). Entretanto, com base nas leituras dos dados obtidos, desde a análise do IANDM, notamos a necessidade de considerar uma fase transitória entre a heteronomia e a autonomia, contemplada por nós no Nível II.

A análise foi realizada a partir desse protocolo e também de panoramas. Antes de prosseguirmos, gostaríamos de informar ao leitor que os níveis aos quais nos referimos dizem respeito apenas ao da ação da trapaça, não podendo ser estendida para outras ações morais, visto que elas não foram investigadas no presente experimento.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo abordará os resultados alcançados no decorrer da pesquisa e também estabelecerá uma discussão desses dados. É composto por três seções: (a) Nível de Desenvolvimento Moral, (b) Ação e Juízo Moral da Trapaça e (c) Comparação entre Nível de Desenvolvimento Moral e o Nível de Trapaça.

Inicialmente, apresentamos os resultados obtidos, e, em seguida, uma discussão sobre os dados apresentados e as análises dos autores pesquisados para fundamentar os dados teoricamente. Convém destacar que no decorrer da apresentação dos resultados, fizemos menção às idades dos participantes e uma comparação destas com os conteúdos desenvolvidos pela teoria piagetiana. Entretanto, é importante alertarmos de que a idade será apontada como um ponto de referência da evolução na análise psicogenética. Sendo assim, aqui não nos referimos à idade como um marco dos aspectos estudados, mas como um representante da evolução do desenvolvimento moral.

7.1 Nível de Desenvolvimento Moral

Esta seção discute os resultados da aplicação do Instrumento de Avaliação do Desenvolvimento Moral (IANDM) no decorrer dos oito itens que o compõe para que, ao final, seja possível apresentar os níveis de desenvolvimento moral de acordo com cada idade. Dessa forma, apresentamos os oito itens separadamente na primeira subseção e, na seguinte há uma análise do nível geral do desenvolvimento moral, obtido por meio da relação das oito provas.

7.1.1 Nível de Resposta aos Itens que compõem o IANDM

Esta subseção apresenta detalhadamente os resultados obtidos nos oito itens integrantes do IANDM, assim como realizamos uma interlocução teórica dos mesmos, explorando as fases da heteronomia e da autonomia em cada tema discutido.

Item 1 - Consciência e prática das regras

Piaget (1932/1994) ao buscar compreender como a consciência chega a respeitar a regra, pesquisou o raciocínio das crianças diante de determinadas ações no jogo de bolinhas

e observou que existe um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral (Piaget, 1932/1994; Lepre, 1999; Freitas, 2003).

Como temos objetivos semelhantes aos de Piaget, neste item buscamos compreender o pensamento dos entrevistados sobre o sistema de regras que rege suas linhas de raciocínio. Para isso, buscamos conversar com os participantes sobre aspectos da consciência da regra a partir de um jogo de regras de domínio deles, pois, segundo Piaget (1932/1994), é por meio desse sistema de regras que é possível compreender o respeito do sujeito perante o sistema de regras: "Se aí não há moral, há, pelo menos, respeito à regra" (Piaget, 1932/1994, p. 24).

A partir do inquérito proposto para esse item, buscaremos esclarecer três fatores que serão essenciais para analisar a consciência e a prática das regras, a saber: (a) O reconhecimento das várias maneiras de jogar o jogo, (b) as variações que existem de acordo com o local e o tempo e (c) a variação entre as gerações (Piaget, 1932/1994).

Dessa forma, a finalidade foi conhecer o imaginário das crianças e dos adolescentes sobre a regra, o valor místico ou decisório dela, se ainda predomina a heteronomia de direito divino da regra ou se eles já estão conscientes de sua autonomia. Enfim, baseados nesse roteiro, buscaremos compreender os tipos de respeito envolvidos em cada um destes itens para verificar se, para os participantes, é possível legitimamente mudar as regras e se uma regra é justa porque está de acordo com a aplicação da maioria ou porque possui um valor eterno e inerente à sua constituição (Piaget, 1932/1994).

Conforme mostra a Figura 8, os participantes de cinco anos permanecem em sua totalidade no nível I (n= 20; 100%), ou seja, observamos que, para essas crianças, o respeito à regra é místico, visto que o conhecimento e a aplicação da regra são rudimentares quando relacionado ao conteúdo (Piaget, 1932/1994).

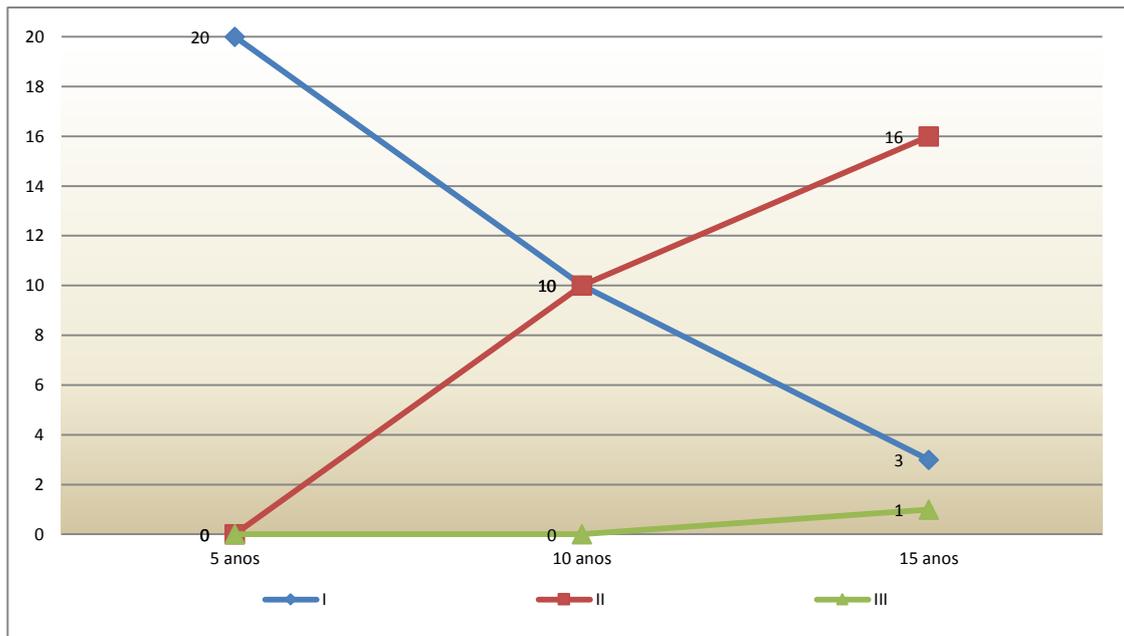


Figura 8: Frequência dos níveis de respostas no Item 1 - Consciência e prática das regras

Quanto aos participantes de 10 anos, é possível perceber que os mesmos permanecem entre o nível I (n=10; 50%) e o nível II (n=10; 50%). Os participantes de nível I são aqueles que ainda possuem pensamentos rígidos e voltados para a autoridade, enquanto os de nível II já começam a analisar o contexto moral utilizando alguns aspectos da cooperação. Entretanto, estes ainda podem se manter fixados em alguns aspectos da autoridade e da rigidez em torno da mutabilidade da regra.

No que se refere aos de 15 anos, observamos uma diminuição de frequência de respostas no nível I (n=3; 15%), uma ascensão relativa aos participantes mais novos em relação ao nível II (n=16; 80%) e o aparecimento do nível III (n=1; 5%).

Desse modo, observamos que os dados por nós encontrados referentes aos participantes de 5 anos estão de acordo com os dados encontrados por Piaget (1932/1994), quando afirma que por volta dos 5 ou 6 anos de idade é comum que a criança comece a imitar as regras dos outros, considerando-as como sagradas e intocáveis, portanto, impossível de ser alterada.

Porém, podemos observar que ainda há muitos participantes de 10 anos e alguns de 15 nesse mesmo nível I, o que não é esperado pela teoria. Entretanto, convém ressaltar que, no que concerne ao desenvolvimento progressivo do pensamento moral, fica evidente a evolução do pensamento. A diferença ocorreu nas idades mais avançadas, que ainda têm uma quantidade considerável de participantes com pensamentos referentes à heteronomia moral (Piaget, 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994), as crianças e adolescentes que dão respostas correspondentes a esse nível (nível 1) acreditam que as regras sempre foram idênticas às formas atuais e que não é possível modificá-las. Além disso, qualquer pedido de modificação de regra é considerado por elas como falta moral. Segundo o autor, esse tipo de raciocínio moral é influenciado pelo egocentrismo característico do estágio pré-operatório, que faz com que a criança (ou o sujeito) não estabeleça um contato recíproco com o adulto (ou com qualquer outra pessoa que ocupe um lugar de autoridade) e se submeta, acriticamente, às regras prescritas.

Assim, as normas permanecem exteriores à consciência do sujeito, o que anula qualquer possibilidade de transformação do comportamento ou dessas regras. Este é o motivo pelo qual os indivíduos considerados como correspondentes ao nível I (considerados heterônomos, do ponto de vista piagetiano), avaliam a regra como sagrada e impossível de ser mudada. As falas de Iasmin, de 5 anos, e de Camila, de 10 anos, ilustram bem essa consideração.

IASMIN³ (5 anos): *Não pode.* - Não pode falar? Por que ela não pode falar que não vai fazer? - *Porque não pode, porque o jogo é legal e a gente joga de qualquer jeito, ela não fala nada disso.*- Mas, se por acaso um dia ela não quiser? - *Ela adora esse jogo.* - Mas se ela não quiser, por exemplo, eu, eu estou começando a jogar agora, eu vou lá jogar com você, aí eu não quero jogar desse jeito, eu vou jogar de outro jeito, eu posso mudar a regra do jogo? - *Não.*- Por que não? -*Porque não pode.* - Por que a regra do jogo não pode ser mudada? - *Porque não pode, só pode quando a professora falar, a minha, da XXXXX e da XXXXX (nomedas amigas)*- Só quando a professora mandar, por que só quando a professora falar pode mudar o jogo? - *Porque a gente não faz nada de errado na sala, a gente não pode.* - E por que só a professora pode mudar a regra?- *Porque ela pode, porque ela é nossa professora e ela que manda na gente.*

CAMILA (10 anos): *Porque se eu pudesse mudar a regra eu não saberia como, não tem outra ideia de montar, mas já teve um jogo, porque eu tentei inventar uma regra e não deu certo. Eu tentei e não deu certo.* E por que não deu certo? *Porque eu tentava, tentava, tentava... eu tentei uma vez e não valeu só não deu certo, tentei outra vez e não deu certo, na terceira não deu certo.* Por que as regras do jogo não podem ser mudadas? *Porque, quem criou elas tem um método, no caso, se meu pai já conhece muito bem a regra do jogo ele vai se confundir tudo. E eu também posso me confundir com a regra dele e já veio com outra.* Vamos supor que você queira mudar a regra, que você tenha mudado uma regra. O que aconteceria se você jogasse com as regras mudadas com os seus colegas? *Eles ficariam perguntando, isso está certo, isso está certo,*

³Os nomes de nossos participantes são fictícios.

isso está certo? Aí eu teria que pensar na regra, até descobrir se está certo. Por que você acha que criaria dúvidas? Porque vai lá que eu estou jogando com uma colega que conhece bem as regras do jogo ou ela tem o mesmo jogo, eu vou lá invento outra regra ela vai se confundir toda.

Observamos, ainda, que metade dos participantes de 10 anos e a grande maioria dos de 15 anos encontram-se no nível II, ou seja, em fase de transição entre o nível I (da exterioridade e da mística da regra) e o nível III (do respeito mútuo em relação à regra). Desse modo, estes já não acreditam tão fortemente na mística e na exterioridade da regra, mas ainda não conseguem dar informações muito uniformes e quase sempre contraditórias sobre as regras dos jogos. Entretanto, como procuram vencer as partidas, já começam a buscar a unificação das regras e o controle mútuo das mesmas (Piaget, 1932/1994). Os participantes Alessandro (10 anos) e Benito (15 anos) deram exemplos de conteúdos característicos a esta fase transitória.

ALESSANDRO (10 anos): *Assim, eu acho que o jogo não seria legal. Todo mundo ficaria perdido... a gente não ia saber as regras direito, ai a gente iria ficar perdido. - Por que você acha isso? Ah, porque a gente iria ter que ficar o tempo todo perguntado as regras, pensando nas regras e não iria nem jogar. - Por que você acha que vocês teriam perguntar e nem iriam jogar? - Porque, assim, fazer a regra combinar é difícil. A gente não consegue fazer todas as regras combinarem. Sempre vai ter alguma coisa que não vai combinar. Ai a gente vai ficar conversando, conversando, conversando até que a gente ia desistir, porque ai não ia conseguir jogar, não é?!*

BENITO (15 anos): *Você acha que você poderia fazer isso, que você poderia inventar uma nova regra para o jogo? Acho que não. Por quê? Porque este é um jogo antigo, tradicional. As pessoas conhecem e jogam ele há muitos anos. Ele é um jogo clássico. Eu acho difícil porque as pessoas conhecem ele a muito tempo dessa forma. Existem campeonatos de bisca. E o que tem as pessoas conhecê-lo a muito tempo dessa forma? Não sei te dizer o que tem, mas ele é um jogo que jogam pessoas mais velhas. Criança que faz isso de mudar a regra para brincar. Não vejo adultos fazendo isso. Mas se fosse um jogo mais novo, mais atual, mais conhecido pelas pessoas da sua idade? Talvez... dependendo do jogo... a gente pudesse inventar para uma partida, só por um momento, com pessoas conhecidas, caso todos concordassem em mudar alguma coisa. Por que dessa forma poderia haver uma mudança? Porque existem jogos mais simples que a gente consegue fazer algumas mudanças. Tem jogo, como a bisca, que a gente não consegue fazer uma mudança e deixar bom, mas tem uns que a gente pode conseguir porque são mais fáceis, tem menos regras. Coisas desse tipo.*

Esses dados permitiram concluir que as regras ainda estão sendo incorporadas à consciência desses sujeitos, pois eles mostram em seu discurso a variação do sentimento de obrigatoriedade, entre respeito mútuo e obrigatoriedade da regra (Piaget, 1932/1994). Ainda podemos observamos um participante de 15 anos no nível III. Era esperado que a grande maioria deles estivesse nesse nível, pois, de acordo com Piaget (1932/1994), a heteronomia antecede à autonomia.

Para os participantes de nível III, as regras se apresentam como resultado de uma livre decisão e como digna de um respeito mutuamente consentido. É nesse momento que a regra deixa de ser exterior e passa a depender da consciência de cada um. (Piaget, 1932/1994). Além disso, o autor citado acrescenta que ocorre uma mudança importante na visão sobre as regras: elas passam a ser passíveis de mudança diante da possibilidade de consentimento mútuo entre os jogadores. Portanto, a realidade da sociedade muda, sendo esta, agora, uma realidade social, racional e moralmente organizada, tornando-se uma lei moral efetiva (Piaget [1932/1994] afirma que a lei se torna uma lei moral efetiva exatamente quando a regra da coação é superada pela regra da cooperação).

O único participante desta pesquisa com esse tipo de resposta é Benício, de 15 anos. Por sua fala, pode-se observar como é diferente a sua linha de raciocínio sobre a regra em relação às respostas anteriores.

BENÍCIO (15 anos): *Ah, acho que pode sim. Pode? Por que pode? Porque você pode ver que alguma regra não está fazendo muito sentido, ou então que seria mais interessante jogar com outra regra, ou então que daquela forma o jogo já está fácil. Porque com o tempo, o jogo vai ficando fácil. A gente acostuma a jogar. Ai você pode colocar uma regra que dificulte ele... tudo depende de combinar com quem está jogando o jogo. Se o adversário achar que está beleza, então, não tem problema nenhum.*

Segundo Piaget (1932/1994), quando o indivíduo modifica a regra, torna-se sua legisladora sobre a democracia porque, finalmente, toma consciência da razão das leis. Dessa forma, a mudança sobre as normas não é mais um delito, mas um constructo a ser negociado com os demais, devendo ser legislado pela maioria. O sentimento de dever, aqui, passa a ser destinado às pessoas e não mais às regras: "(. . .) é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele." (Piaget, 1932/1994, p. 90).

Entretanto, é preciso acrescentar que, apesar de os níveis estarem em consonância com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994), ou seja, observamos uma evolução progressiva nas fases do desenvolvimento conforme o decorrer da idade, esperávamos que os participantes de 10 anos estivessem em sua maioria no nível II e os de 15 não apresentassem mais respostas de nível I e que houvesse uma maior incidência de respostas de nível III. A seguir, será possível observar nos demais itens se esse fenômeno encontra-se presente.

Podemos citar alguns estudos que obtiveram dados semelhantes ou diferentes desta pesquisa devem ser citados, como Queiroz (2014), Marques (2015), Colombo e Dias (2010), Benetti (2009), Ferraz (1997) e Araújo (1993).

Queiroz (2014) e Marques (2015) também utilizaram o mesmo instrumento aplicado por nós. Dessa forma, foi possível comparar os dados obtidos por um modo de aplicação semelhante, porém, com públicos diferentes. Queiroz (2014) investigou o nível de desenvolvimento moral e sua relação com o nível de desenvolvimento cognitivo em crianças de 7 e 10 anos em situação de vulnerabilidade social. Nessa prova, a pesquisadora obteve os seguintes resultados: 100% dos seus participantes de 7 anos foram classificados como nível I, enquanto entre os de 10 anos, 20% foram avaliados como nível I, 60% como nível II e 20% como nível III. É possível observar que alguns dos participantes de 10 anos desse estudo já alcançaram o nível III e os nossos chegaram ao nível II. A esse respeito, refletimos sobre a colocação de Piff, Stancato, Coté, Mendonza-Denton e Keltner (2012), Dellazana (2008), Freitas, Kovalski e Boing (2005) e Loss, Ferreira e Vasconcelos (1999) quando estes discutem a influência da classe social no juízo moral, ponderando o quanto a relação entre os que possuem mais dificuldades no cotidiano pode proporcionar o desenvolvimento de noções mais cooperativas, visto a necessidade de compartilhamento e ajuda mútua na qual estão inseridos. Sendo assim, consideramos que essa pode ser uma hipótese para tal questão.

Na pesquisa de Marques (2015) também foram encontrados dados diferentes dos nossos. A pesquisadora investigou o nível de desenvolvimento moral em crianças e adolescentes de 10 e 15 anos com diagnóstico de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e verificou que, no que tange à consciência das regras, todos os participantes de 10 anos alcançaram o nível I, enquanto os de 15 se dividiram entre o nível I (6 participantes) e o nível II (4 participantes). Nesse caso, observamos que os participantes da presente pesquisa alcançaram níveis mais elevados de desenvolvimento moral e,

conforme as articulações teóricas trazidas pela pesquisadora, o TDAH pode ter influenciado o alcance dos níveis de desenvolvimento moral mais baixos.

Araújo (1993), em seu estudo com crianças de 6 e 7 anos, ao analisar uma história de consciência das regras respondida pelos participantes, encontrou dados semelhantes aos nossos, ou seja, a predominância de estágios heterônomos nos participantes dessa idade. Do total de 56 participantes, 31 deles deram respostas voltadas para a heteronomia, ou seja, acreditam nas regras enquanto um elemento exterior a elas e como sendo impossíveis de ser alteradas.

Ferraz (1997) observou que as crianças de 4 e 5 anos acreditam na não obrigatoriedade de seguir as regras, sendo as suas atitudes independentes de qualquer estrutura. As de 6 e 7 anos possuem uma atividade imitativa, mas elas ainda jogam cada uma um jogo próprio. Dentre essas crianças, 25% falam da não obrigatoriedade das regras e 75% mencionam a sacralidade das regras. Entre as de 10 e 11 anos, já existe coordenação das ações do jogo, a competição é marcante e as regras se tornam elementos de obrigatoriedade. A partir dos 14 anos, a regra já começa a ser incorporada e transformada para que se tornem estratégias de jogo. É possível observar semelhanças entre os dados de Ferraz (1997) e os nossos, uma vez que houve uma evolução relacionada a consciência das regras, pois, tanto nesta pesquisa quanto na do autor citado, é possível observar uma fase referente à heteronomia entre os mais jovens, uma etapa transitória referente às crianças mais velhas, e uma proximidade à autonomia entre os adolescentes.

Da mesma forma, Colombo e Dias (2010) discutem que as crianças mais voltadas para a heteronomia defendem mais frequentemente a obrigatoriedade das regras. Observaram que os dilemas trazidos por eles dividiam as crianças em dois grupos de respostas: o de crenças familiares heterônomas e o das estimuladas pelo contexto. Assim, o grupo voltado mais fortemente para a heteronomia defendia mais frequentemente a obrigatoriedade em seguir as regras do jogo, enquanto os demais procuravam defender e ajudar aos colegas e acreditavam que elementos equitativos seriam importantes para definir a ajuda.

Benetti (2009) observou que a totalidade dos seus participantes (n=10) respondeu que a regra não poderia ser mudada. Entretanto, quando esses mesmos participantes foram observados em uma situação prática, alguns mudaram o julgamento e aceitaram a mudança, quando proposta. Os resultados de Benetti (2009) também foram semelhantes aos do presente estudo quando se comparam as idades estudadas, pois nessa idade as crianças têm dificuldades em assumir o lugar do outro e pensar seus sentimentos e emoções.

Caiado e Rossetti (2009), ao compararem uma escola que mantinha uma proposta construtivista e outra não, notaram que a primeira instituição favorece, por meio de suas práticas, o desenvolvimento da moralidade, pois a maior parte de seus alunos respondeu às histórias de acordo com aspectos da autonomia. Ou seja, acreditam que a mudança da regra é legítima, reconhecem a necessidade de consenso diante da possibilidade de mudança, acreditam que a regra não foi sempre a mesma. Essa pesquisa mostra dados semelhantes aos do presente estudo, mas não em sua maioria, pois, no caso dos nossos participantes, foi possível observar que muitos deles, mesmo com 10 anos, ainda emitiam respostas heterônomas, enquanto os participantes de Caiado e Rossetti (2009), ainda com oito ou nove anos, mantêm argumentos mais voltados para a autonomia.

Gomes (2014) verificou que a menor parte dos sujeitos de sua pesquisa encontra-se na fase I da consciência das regras, enquanto oito ficam na fase II e quatro na fase III. Os participantes classificados no primeiro estágio são aqueles que apresentam conduta ritualizada e que não admitem mudança nas regras do jogo, porque acreditam que elas são necessárias para tornar o jogo possível. Os da segunda fase acreditam na obrigatoriedade da regra inalterada e na origem adulta dela, visto que acreditam que a obediência é inerente à toda e qualquer norma. Já os participantes que compõem o terceiro estágio têm consciência de que a regra é adaptada a partir das necessidades que a requerem. Pode-se observar que os dados de Gomes (2014) se relacionam àqueles por nós obtidos em termos qualitativos, ou seja, os conteúdos dos níveis são semelhantes entre as duas pesquisas. Contudo, como a autora não faz uma distinção dos dados por idade, não podemos afirmar que o ciclo evolutivo também é semelhante nesse aspecto.

Por meio desses trabalhos foi possível observar que os dados da presente pesquisa se assemelham aos obtidos na maior parte das pesquisas que estudaram o aspecto da consciência das regras.

Item 2 - Justiça entre crianças

Para Piaget (1932/1994), é a relação com os iguais o meio mais propício para o desenvolvimento das noções de justiça distributiva. Dessa forma, "a justiça igualitária desenvolve-se com a idade, à custa da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças" (Piaget, 1932/1994, p. 222).

Assim, a partir do presente item, buscamos avaliar o pensamento dos participantes diante de uma situação de trapaça entre iguais durante uma partida de Jogo da Velha. A

Figura 9 demonstra que nesses participantes a desenvolvimento do juízo moral ocorre de acordo com a teoria piagetiana, uma vez que segue um sentido evolutivo com o decorrer do desenvolvimento (Piaget, 1932/1994).

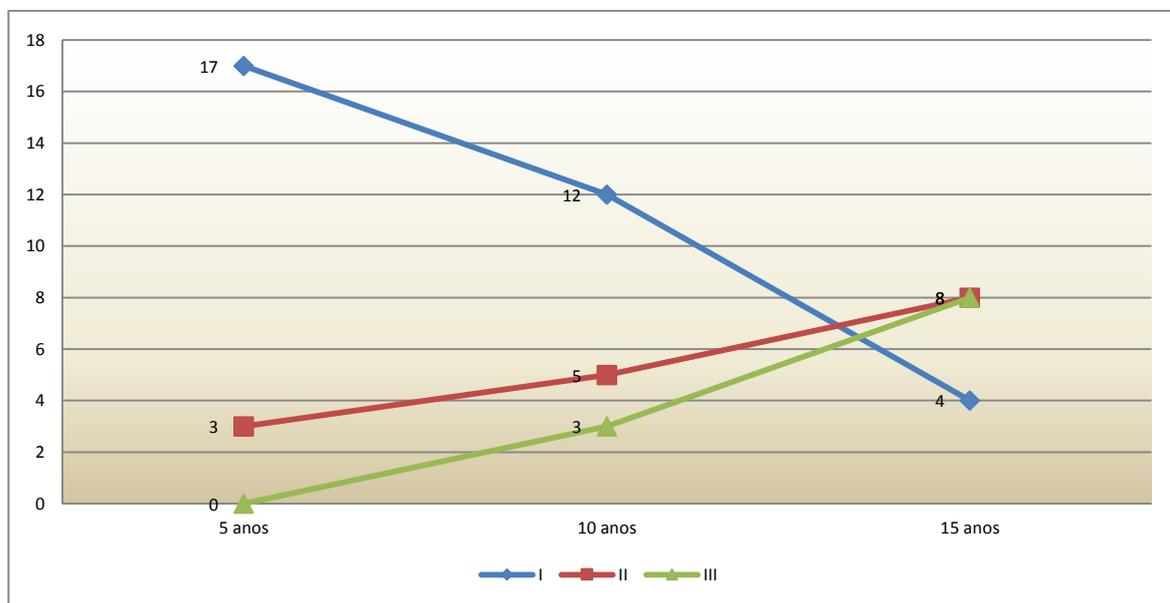


Figura 9: Frequência dos níveis de respostas no Item 2 - Justiça entre crianças

Por meio da figura, pudemos observar que a maioria das crianças de 5 anos encontra-se no nível I do desenvolvimento moral (n=17; 85%), enquanto a minoria encontra-se no nível II (n=3; 15%). Ou seja, a maioria desses participantes, ao responder sobre a trapaça, julga que é uma ação errada e embasa seu juízo a partir do ponto de vista do respeito unilateral, levando em consideração o respeito pela lei e pela autoridade e não pelas pessoas e as relações envolvidas no contexto (Piaget, 1932/1994).

Quanto aos participantes de 10 anos, é possível perceber que, apesar de grande parte deles (n=12; 60%) se encontrar no nível I, há participantes no nível II (n=5; 25%) e no nível III (n=3; 15%). Dessa forma, pudemos destacar que, mesmo havendo muitas crianças que ainda consideram o respeito unilateral e a autoridade ao se referir à ilegalidade da trapaça (assim como as de 5 anos), há participantes que consideram os elementos da justiça retributiva ou distributiva e buscam sanções baseadas em outros argumentos, mas não a autoridade, como os participantes de nível II e III (Piaget, 1932/1994).

Antes de entrarmos nessa discussão, é importante apresentar os resultados dos adolescentes de 15 anos. Observa-se que poucos deles forneceram respostas de nível I (n=4;

20%), ou seja, respostas que se atentam para a autoridade diante da proibição da trapaça, pois a maioria forneceu respostas de nível II (n=8; 40%) e nível III (n=8; 40%).

É importante destacarmos, antes de tudo, que, com o decorrer das idades dos entrevistados, os índices de nível I tendem a diminuir, enquanto os índices de nível III tendem a aumentar. Apesar disso, convém ressaltar que, contrário ao que se esperava, a incidência de nível I apenas diminuiu com o decorrer da idade, ou seja, mesmo os participantes de 15 anos, ainda forneceram respostas de nível I, quando se acreditava que esse nível não iria mais compor o quadro de argumentos dos participantes dessa idade. Isso porque, de acordo com a teoria piagetiana (Piaget, 1932/1994; Piaget, 1964/2007; Wadsworth, 1995; Bee, 2011; Ferraz, 1997; Luna, 2008; Macedo, 2002/1994, entre outros) eles já teriam condições de exprimir pensamentos sob a ótica do estágio operatório formal, que possibilita ao sujeito tomar consciência das regras a ponto de aplicá-las não só na prática, mas em situações hipotéticas (Piaget, 1932/1994).

Na pesquisa realizada por Piaget (1932/1994) observamos que o índice de cooperação e igualdade foi de 68%, enquanto o de autoridade foi de 32%. Ao compararmos esses dados com os das crianças de 10 anos deste estudo, observamos que estes apresentam muito mais respostas de autoridade do que aqueles. Entretanto, notamos também que os dados mais próximos aos de Piaget foram os dos adolescentes de 15 anos, o que não era esperado devido aos argumentos já explicitados nos parágrafos anteriores.

Esse contexto resultou em questionamos sobre os possíveis motivos que levariam o realismo moral, o respeito unilateral e a orientação da regra, a partir da autoridade, a perpetuar mesmo na idade (15 anos) em que esses aspectos já não deveriam estar presentes, pelo menos em tese. Com base nessa constatação, pode-se falar em uma grande interferência cultural local, que é interiorana e ainda traz valores tradicionalistas e rígidos como obediência (no lugar do respeito), tradições familiares, entre outros, pode ter sido uma dessas influências.

Também é possível pensar nas condutas egocêntricas como uma possível interferência a esse tipo de resposta (de nível I). Nesse estado cognitivo, o sujeito vê o mundo apenas do seu ponto de vista, pois não tem consciência de que os demais podem apresentar pontos de vista diferentes dos seus, ou seja, essa criança ou adolescente acredita que todos pensam as mesmas coisas (Wadsworth, 1995).

Do ponto de vista moral, isso pode significar que as crianças, que fornecem respostas correspondentes ao nível I, podem estar aprisionadas às opiniões impostas pelas normas da autoridade. Desse modo, não conseguem pensar na possibilidade de existir outras

alternativas diante de uma ação, pois, graças à coação, consideram as regras como obrigatórias, intangíveis, devendo ser consideradas literalmente (Piaget, 1932/1994). Rian (5 anos) e Alexandre (10 anos) são bons exemplos desse nível:

RIAN (5 anos): *Porque ele errou. Tinha que jogar um primeiro. Tinha que jogar um depois outro. E por que é errado não esperar o amigo jogar? Porque é tão feio. É feio? É. É muito feio não esperar o amigo jogar.*

ALEXANDRE (10 anos): *Porque tem que seguir as leis e as regras. Por que você acha que tem que seguir as leis e as regras? Ué, porque se não você vai ser preso. Ser preso mesmo seguindo... não seguindo uma regra do jogo? Tá, você não segue uma regra, aí depois você não segue as leis.*

Outro aspecto que se sobressaiu foi o fato de as crianças e alguns adolescentes terem sido muito rigorosas em uma situação vivenciada e conhecida por elas, qual seja a existência de trapaça em um jogo de regras. Piaget (1932/1994) afirma que a criança é mais severa com os outros do que consigo mesma, pois, mesmo que ela consiga saber e diferenciar as intenções das suas ações, ela não consegue projetar isso na ação do outro (também por influência do egocentrismo). Aos seus olhos, na conduta alheia é sobreposta a materialidade do ato em relação à intenção. Com isso, ela confronta essa materialidade com a regra estabelecida e julga essa conduta conforme o critério objetivo.

Graças ao egocentrismo, o realismo moral dura mais tempo quando avalia a conduta do outro e não a própria ação. Como toda regra começa exterior à consciência e o realismo moral pode se aliar ao egocentrismo, o julgamento da ação alheia passa a ser mais rigoroso do que o julgamento da própria ação (Piaget, 1932/1994). Além disso, por julgar uma ação bastante próxima à sua realidade, os participantes podem ter sido mais rígidos por causa da proximidade com a própria ação de trapaça.

Os participantes que integram o nível II fazem menção à cooperação, na qual a regra se torna escolha direta do grupo, mas ainda não conseguem se desvincular totalmente da sacralidade da regra. A trapaça, para eles, é reprovada por razões do igualitarismo, porém, os argumentos são voltados para as condições de jogo, ou seja, o respeito à regra e entendimento mútuo são condições necessárias ao jogo.

A fala de Anderson (10 anos) mostra como a regra ainda pode estar externa em relação à consciência:

ANDERSON (10 anos): *Porque, se a gente se distrair, você não pode ficar tirando vantagem por isso. Se eles tiverem fazendo alguma coisa*

importante... ou o jogo. Pelo que eu estou entendendo, você diz que quando o Cláudio joga diante da distração do Mário, ele está tirando proveito da situação. É isso? **É.** E isso é certo ou errado? **Errado.** Por que é errado? **Porque ele estava distraído e ele... trapaceou, jogou duas vezes. E o outro, e o Mário não percebeu.** E o que tem de errado em trapacear? **Porque... não é certo. É que você está fazendo uma coisa errada. Porque... uma pessoa... se você estiver distraído, ai uma pessoa ir lá e trapacear em alguma coisa, sei lá, em um prêmio de alguma coisa, trapacear, ela pode ganhar o prêmio de você, perdeu porque estava distraído e ele tirou proveito e trapaceou.**

Em relação ao nível III, a equidade começa a predominar no pensamento dos sujeitos e a justiça passa a ser argumentada diante desse elemento. Para eles, a regra é necessária, é condição de reciprocidade e pode ser modificada pelo acordo mútuo entre jogadores. A lógica é que o justo é aquele que respeita as relações mútuas e os acordos estabelecidos nessas relações. Dalva e Daniele, de 15 anos, oferecem interessantes ilustrações desse tipo de pensamento:

DALVA (15 anos): *Porque a gente tem os mesmos direitos, todo mundo tem os mesmos direitos, não pode fazer isso com as pessoas porque a Maria saiu prejudicada e a Claudia acabou ganhando por ter roubado.* Me explica melhor um pouco, isso que você falou que todo mundo tem os mesmos direitos? *Assim.... a gente tem direitos, a sociedade tem direitos. Esse direito não abre exceção, por exemplo, você tem um direito, eu tenho um direito. Não, é o mesmo direito para todas as pessoas. Não tem diferença, assim. Nas regras a Maria tem o... a Claudia e Maria tem os mesmos direitos de jogar apenas uma vez. Fazer apenas uma jogada.*

DANIELE (15 anos): *Por causa que ela, é... igual a gente estava falando, se a gente for para mudar uma regra, a gente tem que mudar desde o começo do jogo falando para todo mundo. Mas ela, tipo assim, ela não mudou uma regra, ela desrespeitou uma regra, então é errado, ela estava roubando.*

Outra característica desse grupo de respostas diz respeito às sanções, que agora se direcionam mais para a reciprocidade, pois o foco não é mais o adulto, mas as relações que ficam comprometidas em função da ação do outro. De acordo com Piaget (1932/1994), a solidariedade vai aumentando e a equidade começa a predominar nas relações. Por fim, observamos que há uma evolução de níveis no decorrer do desenvolvimento dos participantes entrevistados. Portanto, baseados nessa informação, podemos concordar com Piaget (1932/1994) no que concerne à evolução da noção de justiça entre crianças, apesar dessa evolução não ter aparecido com a proporção esperada.

Outras pesquisas também abordaram esse tema. Queiroz (2014), ao aplicar o IANDM em crianças em situação de vulnerabilidade social, obteve resultados também semelhantes aos deste estudo. Ela observou que, entre os participantes de 7 anos, a maioria (n=6) foi classificada como nível I, enquanto os demais foram classificados como nível II (n=3) e nível III (n=1). Entre os participantes de 10 anos, as respostas foram bem distribuídas: duas crianças classificadas como nível I, três como nível II e três como nível III. Evidencia-se o quanto a idade de 10 anos é transitória também para essa pesquisadora.

Marques (2015), ao aplicar o IANDM em crianças e adolescentes de 10 e 15 anos respectivamente, obteve resultados inferiores aos nossos e aos da autora citada anteriormente em relação aos níveis obtidos. A totalidade de seus participantes de 10 anos foi classificada no nível I e, entre os de 15, 6 foram classificados como nível I e 4 como nível II. Podemos, ao visualizar a Figura 9, a diferença entre os dados coletados neste estudo e os de Marques.

Martins (1997), ao realizar um estudo sobre furtos com crianças de idades entre 5 e 7 anos, observou que a totalidade dos participantes disse que roubar algo é errado. Quanto aos argumentos, corrobora-se com os estudos de Martins (1997), visto que se pode ressaltar a presença de respostas baseadas em justiça retributiva nas idades pesquisadas, ou seja, é comum as crianças menores se basearem nas prescrições recebidas pelos adultos diante de uma falta ao invés de analisar as situações de forma equitativa. Trapacear, por exemplo, é errado porque assim as crianças aprenderam e, caso tivessem aprendido de maneira contrária, não julgariam a trapaça dessa maneira (Piaget, 1932/1994; Martins, 1997).

Caiado e Rossetti (2009), quando aplicaram uma história semelhante a deste estudo em crianças de oito e nove anos, observaram também uma presença maior de justiça retributiva (n=9), um pouco menor de justiça distributiva (n=6), a existência de crianças em nível intermediário (n=2) e quatro respostas contraditórias. Os resultados obtidos também possuem semelhanças com os nossos, visto que, até 10 anos, nossos participantes trazem como predominantes tipos de respostas baseados na sanção.

Cunha, Valentin, Lisboa, Monteiro e Xander (2009), verificaram que, ao perguntar a forma como os alunos puniriam crianças que fizeram algo errado, a maior parte dos estudantes considerados disciplinados puniria por meio de sanção por reciprocidade (56,48%), enquanto os demais (43,06%) puniriam por meio de sanções expiatórias. Da mesma forma, o grupo dos considerados indisciplinados preferiu em sua maioria a sanção por reciprocidade, enquanto a minoria trouxe castigos expiatórios. Também se observou que os participantes com 10 anos tinham uma maior preferência por punir por meio de sanções expiatórias.

Cunha et al (2009) comentam que, mesmo que a reciprocidade tenha sido maioria, o percentual de sanções expiatórias ainda é considerado alto se compararmos com os dados piagetianos. Essa constatação também traz inquietações e conduz a um pensar, assim como eles, no quanto o contexto heterônomo possa ter influenciado esses dados. Fato esse evidenciador da necessidade de se pensar e elaborar formas de educação em valores morais que possam afetar positivamente esse quadro.

Benetti (2009) também observou uma análise predominantemente objetiva da trapaça por parte dos seus participantes, pois a totalidade deles afirma que trapacear é errado e a maioria utiliza de argumentos heterônomos para justificar seus juízos. Além disso, Benetti (2009) notou que as crianças observadas em duas situações diferentes apresentaram resultados diferentes. Quando há a presença de um adulto no decorrer de um jogo de regras, as crianças de seis anos tendem, no juízo moral, a dar respostas mais voltadas para a justiça distributiva, entretanto, quando praticam o jogo, suas ações são mais propensas à sanção e aos castigos. Quando não tem a autoridade, no juízo é mantida a tendência à justiça distributiva, porém, na prática os conflitos são resolvidos por meio de agressões físicas. A pesquisadora aponta a diferença entre o juízo e a ação moral e discute a tendência de as crianças pré-operatórias recorrerem mais frequentemente às agressões físicas e verbais em lugar dos argumentos conceituais e reflexivos devido às influências do egocentrismo. Isso decorre porque ele é um obstáculo a ser enfrentado para que a criança consiga assumir o ponto de vista do outro e pensar em seus sentimentos e emoções.

Assim, com base nos dados das pesquisas apresentadas, é possível notar a existência de uma concordância entre nossos dados, os de Piaget (1932/1994) e os expostos por aquelas. Isso nos permite afirmar que até os 10 anos as sanções expiatórias são mais presentes, e que a justiça retributiva predomina nesse tipo de pensamento.

Item 3 - Responsabilidade subjetiva e objetiva

Ao indagarmos os participantes sobre os tipos de responsabilidades, tivemos como objetivo verificar como os eles analisam as responsabilidades e os desajeitamentos envolvidos nos atos por nós narrados por meio de duas histórias (Piaget, 1932/1994).

Assim, a intenção era que a criança comparasse um ato de desajeitamento totalmente ocasional, mas que acarretou um prejuízo material, e outro sem grande importância material, mas sendo consequência de uma ação de desobediência, ou seja, mal intencionada (Piaget, 1932/1994).

Os resultados das entrevistas estão de acordo com o esperado pela teoria piagetiana: a responsabilidade objetiva diminui com o decorrer da idade (Piaget, 1932/1994), conforme apresentado na Figura 10. Dessa forma, observa-se que a maioria (n=18; 90%) das crianças de 5 anos foram classificadas como nível I, enquanto 10% delas (n=2) foram classificadas como nível II.

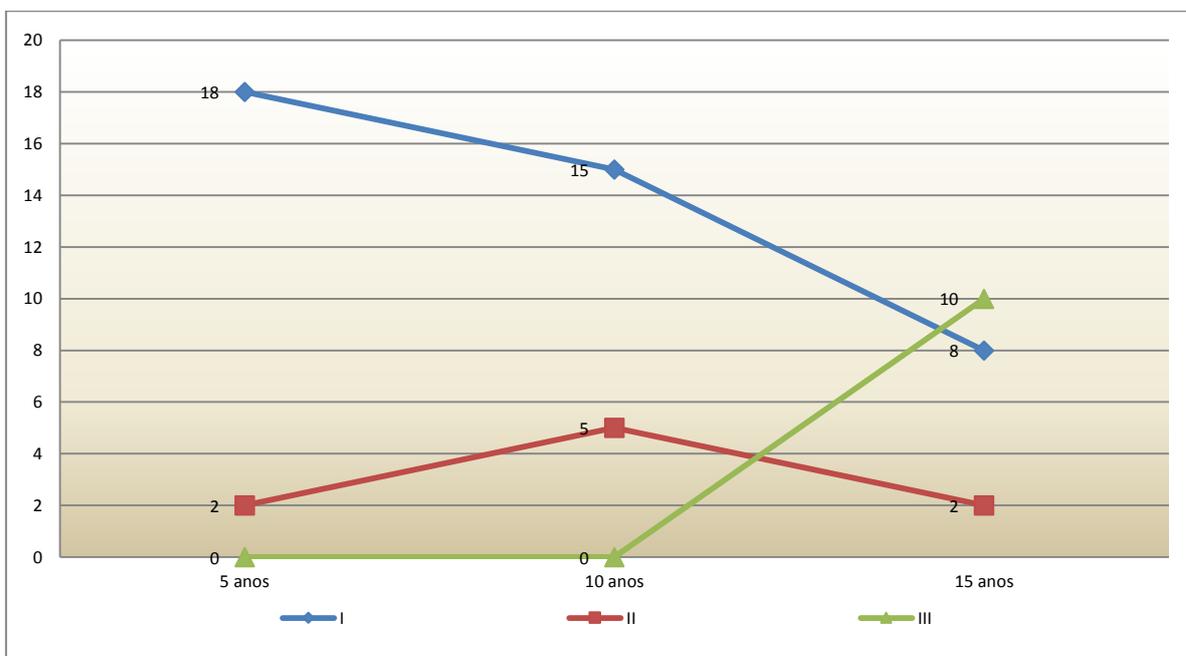


Figura 10: Frequência dos níveis de respostas no Item 3 - Responsabilidade subjetiva e objetiva

No que tange aos participantes de 10 anos, observamos que, inesperadamente, 75% (n=15) deles encontram-se localizados no nível I do desenvolvimento moral, enquanto apenas 25% (n=5) estão em nível II. Quanto aos adolescentes de 15 anos, a maioria deles encontra-se em nível I (n=8; 40%) e em nível III (n=10; 50%) e apenas 10% (n=2) correspondem ao nível II.

Podemos afirmar que a maioria do total de participantes desta pesquisa (n=41; 68,3%) correspondem ao nível I, ou seja, ainda se referenciam à responsabilidade objetiva diante do desajeitamento. Assim, ao contrapormos o prejuízo material e a obediência-desobediência às regras, na análise deles prevalece a preocupação com o prejuízo material frente às intenções causadoras diretas desses danos (Piaget, 1932/1994). Observemos a contribuição de Ívina, de cinco anos.

ÍVINA (5 anos): Por que você acha que a Joana é mais culpada? **Porque ela quebrou um m-o-n-t-e de xícaras.** É? É por isso que ela é mais

culpada? **É. E aí a mãe dela vai brigar muito com ela.** E a Helena... a Helena fez o que? **Ela quebrou uma xícara.** O que ela estava fazendo quando ela quebrou uma xícara? **Pegando o pote de doces, aí ela bateu a mão e derrubou.** E mesmo assim a Joana é mais culpada? **É sim. Ela quebrou 15!**

Segundo Piaget (1932/1994), essas avaliações são consequência da coação adulta transformada por meio do respeito infantil, pois a criança acaba sendo fruto de julgamentos e punições severas por parte dos adultos quando elas se envolvem em acidentes e não são compreendidas frente às perdas materiais consequentes desses acidentes. Logo, a criança começa a adotar essa mesma medida e acaba por ver e aplicar, no desajeitamento, a lei ao pé da letra. Ou seja, o julgamento do desajeitamento do ponto de vista objetivo não é só consequência da exterioridade da regra diante da consciência da criança, mas também dos exemplos dos adultos diante dessas mesmas situações na vivência diária com a criança (Piaget, 1932/1994; Muller & Alencar, 2012).

Entretanto, em função das características de pensamento realista das crianças, elas não conseguem perceber que, nessas situações, os adultos apenas as repreendem do ponto de vista material, e que o ponto de vista moral não entra em jogo. Dessa forma, elas não diferenciam o aspecto moral do cívico, tratando, da mesma forma, uma falta consequente de um desajeitamento e uma falta resultante de um roubo, por exemplo. Disso podemos concluir que a perda material é tratada como uma infração, uma obrigação categórica para a criança, sendo considerada como um tabu (Piaget, 1932/1994). A fala de Iolanda (5 anos) mostra o quanto o sentimento de infração aparece para a criança.

IOLANDA (5 anos): Qual é a mais culpada? A que... que a... não sei. Eu achei a mais culpada a que foi pegar o doce. Por que ela é a mais culpada? **É porque ela desobedeceu à mãe.** E é certo ou é errado desobedecer à mãe? **É... é... é errado. É porque senão... ela fala para o “Homem da Lona”.** Quem é o “Homem da Lona”? **É porque ele pega criança que desobedece à mãe. É porque você nunca viu... então, você nunca desobedeceu à sua mãe. Se desobedecer à mãe, o “Homem da Lona” pega a criança e faz linguíça.**

O autor citado alerta que, na medida em que os pais forem justos e que a criança, com sua evolução de sentimento e pensamento moral, começar a opor essas visões em relação aos próprios sentimentos, a responsabilidade objetiva diminui, dando espaço, gradualmente, à responsabilidade subjetiva.

No nível II iniciam-se as interiorizações das regras e das ordens. De acordo com Piaget (1932/1994), o sujeito não obedece apenas aos adultos, mas também as regras por si

mesmas. Observamos que os participantes já começam a apresentar elementos da intenção, porém, é possível encontrar as seguintes situações em relação aos participantes: ainda fazem uma análise limitada da intenção; prezam mais o prejuízo material do que a intenção, apenas citando-a; não conseguem se desprender do realismo moral e do respeito unilateral; e/ou ainda avaliam pelo respeito à autoridade. O exemplo a seguir ilustra isso muito bem:

ANTONIO (10 anos): Quem é mais culpado? *O Henrique, porque o Henrique desobedeceu à mãe.* Mas, olha só, o Henrique desobedeceu à mãe, mas ele quebrou uma xícara, o João quebrou quinze. *Mas... Mas só que o João foi sem querer e o Henrique... Ah...* Qual é a diferença de fazer sem querer, que foi o caso do João, não é? *Foi além que... Que ele ter quebrado a xícara, o Henrique, ele desobedeceu a mãe.* E qual é o problema em desobedecer à mãe? *Que... ela pode te deixar de castigo, como mamãe faz, e... ah, pode deixar de castigo e... ter além de ter quebrado a xícara. Aí já o João não, o João foi abrir a porta sem querer, aí estavam as xícaras atrás, mas foi sem querer.*

Também é característica dessa fase a aceitação de 'bom-grado' dos castigos e repreensões diante de algum desajeitamento pela criança. Piaget (1932/1994) afirma que isso é característico de uma fase em que a responsabilidade objetiva ainda não foi sobreposta pela responsabilidade subjetiva, havendo um conflito entre as duas. Nesse caso, a noção ainda é heterônoma, mas a criança transforma a regra universal (do nível anterior) para uma regra particular graças à cooperação. Logo, a regra ainda pode persistir na exterioridade de pensamento e ainda não ser tratada puramente de forma subjetiva (Piaget, 1932/1994).

Já os participantes de nível III são capazes de considerar as intenções e apreender as nuances morais exatas. Nesse nível, considerar as intenções supõe o respeito mútuo e a cooperação, pois os sujeitos se reconhecem como iguais entre as figuras que até então considerava como autoridade. De acordo com Piaget (1932/1994), o contexto é uma grande influência para a passagem da responsabilidade objetiva para a subjetiva.

Quando os adultos se colocam como iguais, a criança entende que ela está inserida em um sistema social em que cada um respeita às mesmas normas por causa do respeito mútuo. Além disso, quando estes cuidam das sanções aplicadas, há possibilidades maiores de ocorrer o desenvolvimento da intenção na criança. Desse modo, a sociedade se encarrega de desenvolver suas necessidades de cooperação e simpatia mútua, criando uma moral da intenção e da responsabilidade subjetiva (Piaget, 1932/1994).

Portanto, à medida que os hábitos convençam a criança da existência da intenção embutida nas ações é que estas parecerão compreensíveis para ela. Assim, a ação se interiorizará e dará origem aos julgamentos de responsabilidade subjetiva. Com isso, o

sujeito vai procurar analisar as intenções em jogo nas ações em função da compreensão da vida em sociedade, fundamentado nos princípios da reciprocidade e do respeito mútuo, logo, na cooperação (Piaget, 1932/1994). Benito e Brás (15 anos) podem ilustrar o que estamos falando:

BENITO (15 anos): *Porque o pai dele já tinha falado que não era nem para mexer. Ai ele foi, mexeu e ainda quebrou. É. Ele mexeu. Mas qual o problema disso? Ele desobedeceu ao pai. Ele não pensou que aquilo poderia ser um problema para ele e para o pai. É o instrumento de trabalho do pai dele, então ele tem motivos para não deixar mexer. Não é só não deixar por não deixar. Ele deve ter ficado preocupado com as coisas que estão no Ipad. E quebrando, como que o pai trabalha? Ele não pensou nisso, no que ele poderia fazer por causa da desobediência dele. Ele não pensou no pai dele. Em como o pai teria dificuldades no trabalho por causa do Ipad quebrado.*

BRÁS (15 anos): *Isso. O João, o pai pediu a ajuda dele... Não acho que ele tenha culpa de nada.... ele tentou ajudar, não foi isso? O do Ipad... O Augusto. É. O pai pediu que ele não mexesse e, sendo um instrumento de trabalho do pai dele, era obrigação dele não pegar. Então, o mais culpado, quem é? Augusto. Por quê? O pai pediu para ele não mexer, ele foi e mexeu. Ele desobedeceu aquilo que o pai pediu para ele não fazer. Ele fez algo que não podia, por ter feito sem pensar nas consequências que pode gerar para o pai... e se não tiver back-up de nada. O Ipad está quebrado... e o pai, como fica?*

Segundo Piaget (1932/1994) essa nova visão acontecerá graças à superação do egocentrismo e à passagem do respeito unilateral para o mútuo devido à inteligência e à cooperação, que se inter-relacionam e proporcionam tal desenvolvimento. Quando acontece a interiorização das ordens e da responsabilidade subjetiva, é porque a cooperação e o respeito mútuo proporcionaram a compreensão da realidade psicológica e moral.

Nesse contexto, ainda é preciso discutir um dado que sobressaiu: entre os participantes de 10 e 15 anos houve uma grande incidência de nível I, o que não era esperado, principalmente no que tange aos participantes de 15 anos. Os dados trazidos por Piaget (1932/1994) propõem que, nessa etapa, a responsabilidade subjetiva já esteja mais presente nas análises dos sujeitos, devido a todo o contexto de pensamento. Contudo, pôde-se observar certo 'atraso' nesse aspecto do desenvolvimento, principalmente nos participantes de 15 anos.

Apesar disso, os dados coletados estão de acordo com a afirmativa de Piaget referente ao desenvolvimento progressivo da responsabilidade objetiva: "(. . .) é incontestável que a responsabilidade objetiva diminua com a idade" (Piaget, 1932/1994, p. 103). Notamos, sim,

que a responsabilidade objetiva diminui com a idade (a Figura 10 ilustra isso com facilidade), porém, não na proporção esperada por nós nem nas citadas pelo autor.

Podemos citar algumas pesquisas com objetivos semelhantes aos nossos. Os dados de Queiroz (2014), assim como os obtidos por este estudo, corrobora o afirmado por Piaget (1932/1994) quando são analisados os níveis das crianças de 7 anos, mas são superiores aos deste estudo em relação às de 10. Em seus resultados, a pesquisadora demonstrou que a maior parte de suas crianças de 7 anos foi classificada como nível I (n=6), entretanto, os participantes de 10 alcançaram em sua maioria respostas de nível III (n=6), enquanto os deste estudo ainda forneceram respostas predominantemente heterônomas, ou seja, de nível I (n=15; 75%).

Marques (2015), também utilizando o IANDM com crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH, obteve resultados não muito diferentes. A totalidade de seus participantes de 10 anos foi classificada como nível I, enquanto que a totalidade dos de 15 equivale ao nível II. No caso deste estudo, observamos que ambas as idades avançaram mais no ponto de vista do desenvolvimento do pensamento moral, pois alcançaram níveis superiores na mesma história analisada.

Araújo (1993), também em avaliação do desenvolvimento moral, observou em seus participantes de seis e sete anos o predomínio das respostas de responsabilidade subjetiva e transitória. Andrade (2003) verificou que a noção da intencionalidade perante uma situação de desajeitamento fica mais bem definida com o decorrer da idade. A pesquisadora notou uma grande tendência em suas crianças de 6 anos à transição e à autonomia e, entre os participantes de 8, 9 e 15 anos, à autonomia. Dessa forma, convém destacar o quanto essa pesquisa diferiu das demais que avaliavam o juízo moral, inclusive a de Piaget (1932/1994), referente à prevalência de respostas indicativas de autonomia ainda nas crianças menores, de quem se espera níveis mais voltados à heteronomia. No oposto, Rizzieri (2008) notou que entre as dez crianças de 7 anos investigadas por ela, apenas três consideraram a intenção da criança ao avaliar o desajeitamento, enquanto que para as outras, o dano material sobressai ao acidente de quebrar as xícaras.

Ao comparar esses resultados aos do presente estudo, pode-se afirmar que as pesquisas de Araújo (1993) e Andrade (2003) assinalam um avanço em relação ao desenvolvimento moral das crianças pesquisadas, pois a maior parte delas já responde analisando as intenções e os desajeitamentos inseridos na história narrada, mesmo as crianças sendo ainda muito pequenas. Nesse caso, houve o predomínio desse tipo de resposta (responsabilidade subjetiva) apenas com relação aos adolescentes.

Item 4 - Roubo

Nosso objetivo neste item foi fazer com que os participantes comparassem e discutissem os roubos com intenções egoístas com os roubos bem intencionados (Piaget, 1932/1994). Nessa perspectiva, buscamos compreender duas possíveis atitudes morais: a) o julgamento do ato de acordo com o resultado material apenas, desconsiderando totalmente a intenção ou b) o julgamento que considera a intenção envolvida na situação do roubo.

Os dados coletados mostram uma grande variação de níveis para todas as idades pesquisadas, conforme exposto na Figura 11.

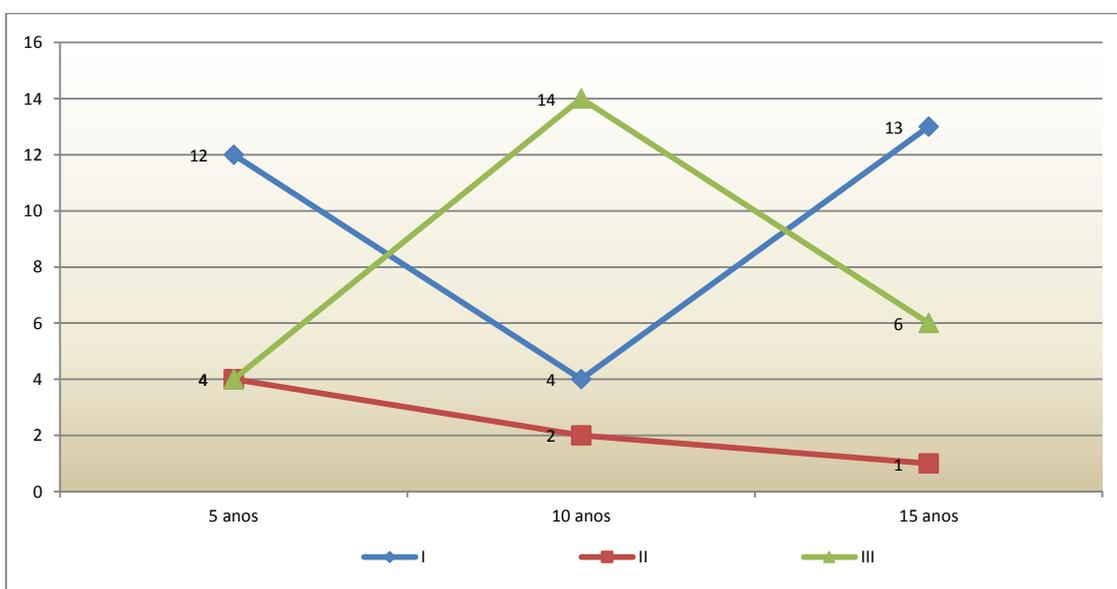


Figura 11: Frequência dos níveis de respostas no Item 4 - Roubo

Observamos que em todas as idades pesquisadas houve participantes em níveis I, II e III no que tange à avaliação do roubo, o que nos chamou a atenção. Os dados permitem constatar que, entre as crianças de cinco anos, a maior parte forneceu respostas de nível I (n=12; 60%), assim como esperado pela teoria piagetiana, quando afirma que nessa fase é comum as crianças se concentrarem no dano material causado pelo roubo, ignorando as intenções que circundam o praticante do ato (Piaget, 1932/1994). Contudo, não se deve ignorar os dados que já apontam para uma percepção sobre a intenção ainda nessa idade, pois os dados mostraram um percentual considerável de respostas de nível II e III no decorrer desta idade, sendo 20% (n=4) para cada nível mencionado. Assim, pode-se concluir

que 40% (n=8) dos participantes de 5 anos encontram-se em níveis acima do esperado pela teoria piagetiana, o que pode ser positivo do ponto de vista do desenvolvimento moral.

Quanto aos participantes de 10 anos, percebeu-se que a maioria deles (n=16; 80%) encontram-se nos níveis II e III, sendo 10% (n=2) deles correspondentes ao nível II, 70% (n=14) ao nível III e 20 % (n=4) ao nível I, apenas. Esses dados permitem inferir que os mesmos vão ao encontro da teoria piagetiana, ou seja, a partir dos 9 anos as crianças começam a refletir mais sobre os aspectos contextuais da ação (Piaget, 1932/1994). Já os participantes de 15 anos, inesperadamente a maioria deles (n=13; 65%) encontra-se em nível I, enquanto 5% (n=1) emitem respostas de nível II e 30% (n=6) de nível III.

Gostaríamos de pedir licença ao leitor para fazer um importante esclarecimento: é bem provável que a grande incidência de nível I (n=13; 65%) em participantes de 15 anos possa ter recebido influência de um aspecto contextual: no momento da coleta dos dados da pesquisa com esses participantes, houve uma situação de roubo na escola, envolvendo uma das colegas de sala. Ela havia roubado um iPhone de uma outra colega de forma planejada, estruturando uma situação para que ninguém desconfiasse que o roubo teria sido feito por ela. Os próprios alunos descobriram o roubo e, no momento da coleta, estavam em debate com a escola a fim de punir a colega pelo roubo e a forma 'dissimulada' (palavras dos participantes) como ela conduziu a situação.

Dessa forma, acreditamos que essa situação, trazida para a conversa em muitos casos, possa ter influenciado o julgamento feito pelos participantes no momento da coleta da situação hipotética colocada.

Retornando para dados do presente estudo, para Piaget (1932/1994), as crianças com menos de 9-10 anos podem até reconhecer as intenções nas ações, mas elas não conseguem julgar as ações de forma menos objetiva devido ao realismo moral. Isso porque "o realismo moral aparece como produto da coação e das formas mais primitivas do respeito unilateral" (pag. 111) e está inerente ao processo de desenvolvimento infantil, mesmo na relação com aquele adulto que utiliza pouco a coação.

Podemos observar algumas falas dos nossos participantes que ilustram bem essa questão:

ROBSON (5 anos): Você acha que é o do pão ou o da canetinha? *Os dois!* Os dois!? Por que eles são culpados? *Porque não pode fazer isso!* Não pode fazer o que? *Aquilo que eles fizeram.* Roubar? E por que não pode roubar? *Por que quem faz isso é ladrão!*

CLAUDIA (10 anos): *São igualmente culpadas.* Por quê? *Porque as duas não podem roubar, elas ainda são crianças, e nem um adulto pode fazer isso. Elas tinham que fazer assim: "Oh, moço, é... minha amiga está ali e quer um pão. Ela é muito pobre. Ela não tem nada o que comer. O senhor pode fazer um pão e depois eu venho aqui pagar, que agora eu estou sem dinheiro?". A primeira, que é a Joana, não é? Antônia. Antônia. Ela poderia falar assim para o padeiro. E a última, a Marcela, ela tinha que falar: "Ah, moça, você pode guardar esse estojo para mim, que eu vou lá falar com a minha mãe e tal, para ver se ela pode comprar um para mim?"* *Aí se a mãe dela não pudesse comprar um para ela, ela... tinha que entender, por causa que a mãe dela também não tinha dinheiro ou também tinha que pagar a secretária, o pessoal que trabalha na loja, e tem que comprar só o necessário porque ela já tinha um estojo apropriado para ela.*

BENJAMIN (15 anos): *Igualmente culpados.* Por quê? *Porque os dois roubaram, se aproveitaram de situações em que as pessoas estavam entretidas.* Mas, olha só, o Marcelo roubou uma lata de refrigerante. O Antonio roubou um pão pra ajudar um menino que estava com fome. *Mas o Antonio poderia ter falado com o padeiro ou o homem de lá que o menino estava com fome e que ele estava sem dinheiro.*

Segundo Piaget (1932/1994), devido ao prestígio que os pais têm com os filhos, os desejos deles têm força de lei e isso leva, automaticamente, ao realismo moral expressado pela criança. De acordo com o referido autor, a própria educação a qual se é submetido influencia o fazer juízo em algumas situações, como roubo, desajeitamento e mentira, de forma objetiva, ou seja, priorizando o resultado material das ações, não as intenções e questões contextuais envolvidas nelas. Dessa forma, Piaget (1932/1994) afirma que não são apenas as ordens dos adultos que orientam às crianças a uma orientação mais objetiva no julgamento e na avaliação dos fatos, mas as próprias atitudes observadas pelas crianças nos adultos.

Ainda sobre a educação e a cultura, Piaget (1932/1994) afirma que, devido ao realismo moral, "(. . .) as regras impostas verbalmente ou materialmente pelos adultos constituem obrigações categóricas para a criança" (p. 110). Dessa forma, a criança considera os deveres e valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência e do obrigatório. Isso a conduz a analisar os fenômenos de forma objetiva e unicamente conforme a regra, sem refleti-la, apenas aplicando-a. Logo, se a criança aprendesse que roubar é correto, ela julgaria esse ato dessa forma.

Prova disso é a pesquisa de Bianchini, Oliveira e Niwa (2010) que estudaram o jogo virtual 'Colheita feliz' da página social orkut, difundido fortemente na época entre frequentadores de todas as idades dessa rede. Nele, o jogador deveria administrar uma

fazenda e o roubo de animais e plantações era tratado como uma possível estratégia de jogo junto a tantas outras que o tutorial ensinava. As pesquisadoras notaram que o roubo foi a ação mais executada pelos jogadores, dentre todas as outras possíveis. Outro dado que chamou a atenção foi o fato de o roubo não ficar escondido dos demais jogadores, pois ele era divulgado no *feed* de notícias de cada um. Então, nesse jogo, roubar era permitido e os jogadores o faziam sem constrangimentos.

Já Queiroz (2014), ao aplicar o IANDM, em crianças em situação de vulnerabilidade social, observou que, no que se refere ao roubo, as duas idades pesquisadas alcançaram todos os três níveis. Entre as crianças de 7 anos, quatro apresentaram nível I, outras quatro nível II e duas nível III. Entre as de 10, sete obtiveram nível I, duas nível II e uma nível III. Podemos observar que as crianças de 5 anos integrantes deste estudo alcançaram resultados próximos às de 7 anos entrevistadas pela pesquisadora, entretanto, aquelas de 10 anos deste trabalho alcançaram resultados melhores referentes ao desenvolvimento moral em relação aos dados fornecidos por Queiroz (2014). Enquanto estas atingem com mais frequência o nível I, aquelas alcançam predominante o nível III. A autora atribui a grande incidência de nível I em sua pesquisa à relação de coação entre crianças e adultos e ao realismo moral.

Marques (2015) encontrou dados interessantes ao aplicar a mesma história em crianças e adolescentes com TDAH, pois seus resultados não mostraram nenhum nível II, ou seja, ora o discurso foi totalmente heterônomo e ora autônomo. Logo, entre os participantes de 10 anos, seis alcançaram o nível I, enquanto quatro o nível III. Já os adolescentes de 15 anos, cinco tiveram nível I e outros cinco nível III. Como ressaltado anteriormente, nossos entrevistados de 15 anos foram classificados em sua maioria como nível I, o que não é esperado pela teoria piagetiana, visto o aspecto construtivista do desenvolvimento moral (Piaget, 1932/1994). Também é notório que esses resultados foram diferentes dos obtidos por Marques.

É interessante também citar a pesquisa de Martins (1997) ao avaliar o juízo moral de pré-escolares sobre o roubo e a relatividade das regras. Dela participaram 80 crianças de 5 e 6 anos, sendo 40 estudantes de escolas públicas e 40 de particulares. O pesquisador classificou as respostas fornecidas por eles em cinco tipos: (a) regra simples (tipo de resposta registrado como mais elaborado entre os dados coletados, pois é o único que possui resquícios de regra social. Tem relação com a troca: obrigatoriamente troca-se dinheiro por uma mercadoria), (b) respostas estereotípicas (em que há caracterização do ato como roubo, mas não há nenhuma alusão a regras), (c) evitar a punição (há reconhecimento do ato como roubo, entretanto, ele deve ser evitado em função da punição), (d) apelo à religião (o roubo é

reconhecido como um pecado, uma coisa que Deus não gosta) e (e) respostas indiferenciadas (não se sabem os motivos pelos quais o ato é condenado ou aparece a utilização de argumentos estereotipados).

De acordo com Martins (1997), a maior parte das crianças fornece respostas do primeiro tipo (regra simples), seguido do terceiro tipo (evitar a punição). Pode-se observar uma concordância desses dados com os do presente estudo referente à idade de 5 anos, contudo, surgiram muitas respostas estereotipadas e para evitar a punição e de apelo religioso.

Por fim, podemos afirmar que, em parte (devido aos níveis dos adolescentes), os dados coletados estão de acordo com a teoria piagetiana, pois os resultados desse autor em seus experimentos mostram que até dez anos as respostas consistem em dois tipos: um, que avalia o ato a partir do dano material e outro, que só se importa com as intenções. Nesse sentido, esse pesquisador declara ser incontestável que o primeiro tipo de resposta diminua com o decorrer da idade. Todavia, surgiram dados contrários à teoria em relação aos adolescentes.

Item 5 - Mentira

Com este item objetivamos analisar a consciência da mentira nos participantes, ou seja, o modo pelo qual a criança julga e avalia a mentira e o que eles levam em consideração quando avaliam a gravidade dela: a intenção do mentiroso ao mentir ou o seu julgamento a partir da falsidade da afirmação (Piaget, 1932/1994).

A Figura 12 mostra que os participantes de 5 anos dão respostas, em sua maioria (n=13; 65%) de nível I, enquanto 35% (n=7) dão respostas de nível II. Por meio desses dados, foi possível perceber que a maioria das crianças valorizou mais frequentemente o resultado da ação dos personagens do que a intenção envolvida nas duas histórias narradas. Isso quer dizer que, diante de um engano de um personagem e da intenção de enganar de outro, os participantes avaliaram com mais frequência que aquele que se enganou era mais culpado por causa do resultado de seu engano (o personagem se perdeu).

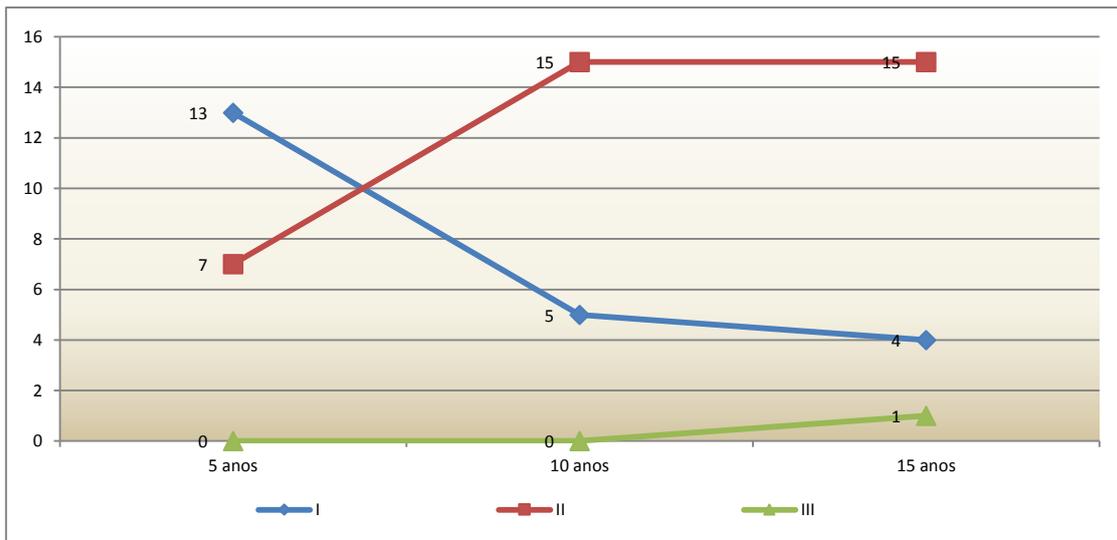


Figura 12: Frequência dos níveis de respostas no Item 5 - Mentira

No caso das crianças de 10 anos, a avaliação foi diferente. Por mais que algumas delas ainda fizessem uma avaliação de nível I (n=5; 25%), a maior parte (n=15; 75%) dos participantes forneceu respostas de nível II. Dessa forma, muitos deles conseguiram avaliar a intenção dos dois personagens, porém, ainda possuem dificuldades de se desapegar do resultado final da ação. Consideramos essas respostas de nível transitório, uma vez que foram observados argumentos de nível I (mais voltados para o resultado material das ações) e também respostas de nível III, mais voltadas para argumentos autônomos (Piaget, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) ainda afirma que é por volta dos dez ou onze anos que surge a correta definição de mentira: "é mentirosa toda a afirmação intencionalmente falsa" (p.119). Portanto, podemos afirmar que os dados encontrados neste estudo estão de acordo com os argumentos teóricos trazidos por esse autor.

Os participantes de 15 anos também apresentaram grande parte das respostas de nível II (n=15; 75%), porém, em relação às demais idades, houve uma redução de respostas de nível I (n=4; 20%) e o surgimento de respostas de nível III (n=1; 5%)

Essa mudança de juízos morais diante da regra acontece como resultado da prática cooperativa, que permite que o egocentrismo prático e a mística da coação sejam superados, fazendo com que a regra seja interiorizada e compreendida pelo sujeito. A interiorização da regra conduz ao processo de tomada de consciência e faz com que o sujeito compreenda o espírito da regra (nesse caso, não mentir) e avalie a ação de acordo com os aspectos de responsabilidade objetiva neles envolvidos (Piaget, 1932/1994).

O problema da mentira na criança pequena envolve o encontro das atitudes egocêntricas com a coação moral do adulto. As noções de responsabilidade objetiva e intencionalidade parecem ser preponderantes na avaliação dos menores a respeito da mentira. No caso da mentira, em específico, a criança sofre com a coação linguística, por ser a mentira a afirmação de uma não verdade, portanto, uma falta moral cometida por meio da linguagem (Piaget, 1932/1994).

De acordo com Piaget (1932/1994), como a criança de até seis anos ainda não sente nenhum obstáculo interior na prática da mentira, pois trata a invenção e a brincadeira e a mentira todas em um mesmo plano, ações de mentir são tidas como falta moral, como coisas que não podem ser feitas ou ditas. Logo, fica claro o quanto a ordem da mentira é exterior à consciência, o que torna natural a avaliação objetiva e realista do ponto de vista do desenvolvimento moral. Exemplos a seguir certificam os dados apresentados.

RAIMUNDO (5 anos): Por que ele é mais culpado? *Porque o vovô não achou e o outro achou.* Se o vovô tivesse achado, quem seria o mais culpado? *O outro.* Por que o outro é mais culpado? *Porque o vovô achava.*

CATIA (10 anos): *Não, eu acho que a Manuela é mais culpada porque ela sabia, as duas não... Na verdade, a Manuela tem culpa pelo que ela fez também porque ela sabia onde era e falou errado, mas a senhora acabou achando a casa. A Taís... eu acho que as duas tem igualmente a culpa, porque a Taís, se ela não sabia onde era, ela tinha que ter falado assim: "Não, senhora, eu moro aqui a pouco tempo e não sei onde é, você pode perguntar para outra pessoa". Seria mais correto.*

BRÁS (15 anos): *Igualmente.* Por quê? *Porque... um não tinha certeza de onde era. O Itamar? É, o Itamar... ele poderia ter falado: Eu não sei, não tenho certeza. Mas ele não falou... quis ser o 'sabe tudo' e ferrou com o senhor... Fez ele se perder. E o outro já fez pensado, ele quis enganar o senhor, mas ele deu sorte... ele não se perdeu. Foi esperto.* Teve uma pessoa que veio aqui e que me falou que o Itamar era menos culpado porque ele não tinha certeza de onde era a rua. *Aham. Beleza, mas quando eu não sei onde é o lugar, eu tenho que ser honesto e falar que eu não sei. Uma hora a pessoa acha alguém que sabe. Do jeito que o Itamar fez, ele também é responsável pelo que aconteceu com o senhor, da mesma forma que o Manoel é, porque ele quis enganar uma pessoa perdida.*

Portanto, para a maior parte dos participantes de nível I, a mentira e o erro (não intencional) ainda são confundidos (pois, diante do engano da criança ao fazer o senhor se perder, julgam que este é mais errado do que aquele que intencionalmente enganou o

senhor). A superação ocorre por volta dos 8 ou 9 anos juntamente com outros fenômenos cognitivos, como animismo e artificialismo.

Nesses julgamentos de mentira, a responsabilidade objetiva se mostra muito mais pura do que nas situações de roubo e desajeitamento, uma vez que pudemos observar que a mentira foi avaliada considerando-se apenas o resultado material das histórias, desconsiderando as intenções envolvidas.

No caso dos participantes em nível II (a maior parte das respostas dos participantes de 10 e 15 anos), a mentira é tratada como grave porque é punida pelo adulto e "(. . .) se não a puníssemos, não seria culpável" (Piaget, 1932/1994, p. 135). Nesse caso, a regra universal é transformada em ordem particular e esse processo racional já possui influências da cooperação, porém, sem que a regra se interiorize (Piaget, 1932/1994).

Esse nível foi considerado transitório porque se observou nas falas dos participantes elementos do nível I (o resultado material da mentira ainda é levado em consideração na análise do julgamento moral, ou seja, o fato de acidentalmente Itamar/ Taís fornecerem uma informação errada ainda é tratado objetivamente), e também do nível III (a análise das intenções boas e ruins em jogo). Algumas expressões a seguir servem como ilustração:

RAFAEL (5 anos): *O Manuel. O Manuel é mais culpado. Por que ele é mais culpado? Porque ele fez bagunça. Qual foi a bagunça que ele fez? É... ele falou a rua errada. E indicar a rua errada para o senhor é certo ou é errado? Errado. Por que é errado? Porque sim. Por que você acha que quando faz uma bagunça desse tipo é errado? Porque sim. O que tem de errado? Hum... ele faz uma bagunça que... não pode. Por que não pode? Porque não. E o que tem de errado na bagunça? É que a gente não pode.*

CAROLINE (15 anos): *É eu acho que as duas são culpadas, por que a se a... a... como é mesmo a primeira? A Tais. Se, a, a... idosa lá chegou e perguntou para ela. Se eu fosse ela eu chegava e mandava ela perguntar para outra pessoa e não aponta logo de vez. E no caso da Manuela, eu não fazia isso com a senhora, falava não para ir na rua certa e eu acho que as duas estão culpadas.*

DOMINIQUE (15 anos): (Manuela é mais culpada) *Eu acho que a segunda é a mais culpada porque ela não deveria ter pregado a peça na velhinha e a outra também não deveria ter dado a informação se ela não sabia. Ela deveria ter falado assim: olha, eu não sei. Ao invés de mandar a velhinha para um lugar onde ela não sabia. Qual o problema de querer pregar uma peça? É chato. É chato. Eu... eu acho que... (risos)... Já me pregaram uma peça. Eu fico com uma raiva quando isso acontece... Porque eu fazia isso quando era pequena. Tocava o interfone dos outros e saía correndo. Ai a pessoa ia lá olhar e não era ninguém. Isso é pregar uma peça. Ai nisso, eu vi um dia, né, os meninos... eles passaram*

correndo e tocaram e eu vi. Eu gritei. Ai, tipo assim, eu acho chato porque você confia numa determinada pessoa e ela, por brincadeira, vai lá e te fala uma coisa, assim, errada.

Nessa fase, algumas crianças já conseguem perceber que a mentira é prejudicial à cooperação e às relações de respeito mútuo, porém, ainda associam essa percepção à questão da punição, dizendo que a mentira mais grave é aquela que é punida, porque foi descoberta (Piaget, 1932/1994).

Um participante de 15 anos (5%) alcançou o nível III, característico daqueles que já trazem a mentira como elemento causador de comprometimento nos elos de confiança e respeito mútuo e reconhecem-na como elemento contrário à confiança e ao respeito mútuo. Nesse caso, a regra é interiorizada e a responsabilidade subjetiva começa a fazer parte do discurso desse sujeito, uma vez que a cooperação e o respeito mútuo podem orientá-lo melhor no que tange às realidades psicológicas e morais dos sujeitos, sendo a veracidade necessária "(. . .) porque enganar alguém suprime a confiança mútua" (Piaget, 1932/1994, p. 139).

O único participante que chegou ao nível III nesse item foi Benício (15 anos). Conforme exposto na fala dele, é possível observar a diferença de conteúdo com as demais.

BENÍCIO (15 anos): *O Manuel é mais culpado. Por quê? Porque ele quis pregar uma peça no homem lá. Eu penso assim: se não quer ajudar, então não atrapalha. Aí ele vai e mente para o senhor. Ainda é um velhinho, está vendo. O certo era ele pegar e ajudar o velhinho a chegar onde ele queria. Aí ele vai e quer pregar uma brincadeira nele. Ah! Ele é culpado por causa disso. Isso não é coisa boa não. Então, mas o senhor achou a casa que ele estava procurando... Ainda bem, né, que apesar da maldade do Manuel, ele teve a sorte de se achar. Teve outro menino que veio aqui que me falou que achava que o Itamar era mais culpado porque o senhor se perdeu. O que você acha da opinião dele? Olha, a opinião dele é dele. Eu respeito o que ele pensa, mas eu não penso dessa forma. Para mim, o Itamar... Itamar, né?! Então, o Itamar se enganou. Melhor, ele nem se enganou, ele disse que achava (O participante enfatiza a palavra 'achava') que era ali.... ele nem deu certeza para o senhor, daí ele testou por ali e se perdeu. Claro que ele também poderia ter ido até lá com o senhor. Não custa nada. Mas ele quis ajudar, sabe. Já o Manuel, ele queria agir errado mesmo, ele queria enganar mesmo.*

Em suma, nossos dados nos permitem concordar com Piaget (1932/1994) quanto a existir a tendência da evolução do pensamento moral referente à mentira. Segundo o autor, a mentira passa por três etapas evolutivas (conforme demonstrado por meio de resultados

alcançados), sendo, primeiramente, algo errado em função da punição e, posteriormente, devido às possibilidades de serem descobertos e, finalmente, porque se opõe à confiança.

Alguns estudos podem ser citados por apresentarem resultados interessantes, bem como contribuir com esta discussão. Nesse aspecto, os participantes de Queiroz (2014) permaneceram em sua maioria no nível II. Entre os de 7 anos, um foi classificado em nível I, oito em nível II e um em nível III. No nosso caso (entrevistas com crianças de 5 anos), observamos que a maioria delas permaneceu em nível I, enquanto as de 10 se mantiveram predominantemente em nível II. Este último resultado é próximo aos dados de Queiroz (2014), uma vez que dois de seus participantes dessa idade permaneceram em nível I, cinco em nível II e três em nível III. Ainda é importante destacar que esta última pesquisa consta com presença de nível III aos 10 anos, enquanto o presente estudo não obteve esse dado.

Marques (2015) também apresenta resultados diferentes, pois a totalidade de seus entrevistados de 10 anos permaneceu no nível I, enquanto os de 15 ficaram entre o nível I (n=4), nível II (n=4) e o nível III (n=2). Observamos avanços mais significativos em entrevistados deste estudo em relação à pesquisa citada, pois houve avanço do nível I para o nível II mesmo entre as crianças de 5 anos.

Gomes (2014) buscou analisar a relação entre moralidade e moral ecológica. Para isso, entrevistou crianças e adolescentes com idades entre 6 e 14 anos por meio de dois roteiros: um com histórias piagetianas, com o objetivo de avaliar a fase do desenvolvimento moral em que se encontravam os participantes e, outro, para avaliar alguns comportamentos quanto ao ambiente em que os sujeitos estavam inseridos. Com relação à mentira, a pesquisadora destacou os seguintes resultados: quatro participantes encontram-se na fase I, cinco na fase II e seis na fase III.

Isso significa que aqueles encontrados em fases mais primitivas acreditam ser a mentira uma falta cometida por meio de linguagem, avaliam as consequências daquilo que lhes é narrado por meio da falta material, havendo predomínio da responsabilidade objetiva e da sanção expiatória. Os correspondentes à segunda fase são aqueles que descrevem a mentira como o contrário da verdade e distinguem essa falta independentemente da existência ou não de punição. Entretanto, para eles ainda não há distinção entre falta e intencionalidade, e a coação continua sendo o meio mais eficaz de reposição da ordem. No nível III encontram-se aqueles que já conseguem distinguir erros involuntários e intenção de mentir, e avaliam os fenômenos por meio da responsabilidade subjetiva.

Gomes (2014) não analisa os dados com base na idade, mas sim a predominância total de respostas de cada tipo. Entretanto, podemos afirmar que, qualitativamente, seus

dados são semelhantes aos do presente estudo, uma vez que os conteúdos de cada uma das fases citadas pela autora também se assemelham.

Andrade (2003) investigou o juízo moral de crianças e adolescentes e a relação deste com o ambiente sociomoral escolar. Quando analisou a prova sobre mentira, verificou que mesmo as crianças mais jovens já conseguiam ter uma visão mais transitória ou autônoma da história narrada, pois a maioria dos participantes conseguia realizar uma definição mais coerente da mentira (contrário da verdade; falar algo para obter vantagens; trair a confiança) e também avaliavam as intenções envolvidas nelas. Assim, a pesquisadora destaca o quanto seus resultados foram superiores àqueles esperados por Piaget (1932/1994) e os obtidos por muitos trabalhos que analisam o desenvolvimento moral.

Gostaríamos de citar ainda o estudo de Loss, Ferreira e Vasconcelos (1999). Eles verificaram a emergência do sentimento de culpa entre meninos de 6 a 12 anos, sendo metade deles institucionalizados e metade não. A priori, a pesquisa pode parecer não ter relação com o item aqui mencionado, contudo, vale ressaltar o quanto a análise do sentimento de culpa relaciona-se com a evolução da intenção. A pesquisa mostra que a avaliação do sentimento de culpa passa por uma análise autônoma do contexto, visto que o sujeito deve analisar o que é acidental e o que é proposital, e as condições contextuais de um incidente para depois avaliar. Os dados expostos mostram que a maioria das crianças de 6 a 8 anos analisa um ato pela consequência material (31,3%), enquanto entre as idades de 9 e 12 anos, o fator predominante é a intenção (34,3%).

Dessa forma, a maioria dos participantes de até 9 anos é capaz de conceber a culpa como sentimento, se baseia nas consequências relacionada ao ato praticado por terceiros, desconsiderando a intencionalidade. A partir dos 10 anos, a maioria julga considerando a intenção do personagem e apresenta concepção de culpa elaborada.

Desse modo, podemos observar resultados variados em torno desse aspecto. Acreditamos em uma forte influência contextual como motivo para essa variação em torno da concepção de mentira, uma vez que os públicos pesquisados foram diferentes entre os estudos citados. Portanto, faz-se necessário uma maior exploração em torno da mentira, visto o quanto esta é falada na sociedade brasileira.

Item 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade

O item 6 investigará os tipos de sanção considerada como mais justas e eficazes pelos participantes em uma situação entre dois irmãos: (a) aquelas em que a sanção é necessária,

severa e não tem relação com o delito ou (b) as que fazem o culpado suportar as consequências do seu ato (Piaget, 1932/1994). Os dados por nós coletados podem ser observados na Figura 13.

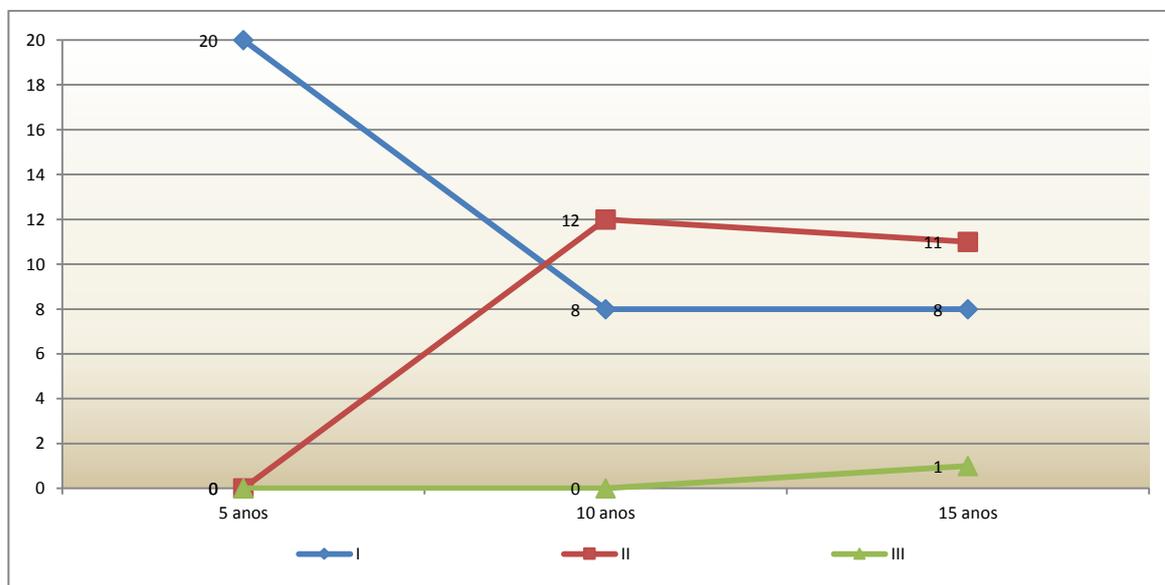


Figura 13: Frequência dos níveis de respostas no Item 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade

Conforme pudemos notar, a totalidade de participantes de 5 anos ($n=20$; 100%) emitiu respostas de nível I, ou seja, optaram por sanções expiatórias diante do fato de o personagem (Pedro) ter quebrado o brinquedo do irmão, para que o mesmo retornasse à obediência aos adultos.

Já aos participantes de 10 anos, observamos que 40% ($n=8$) continuam em nível I e 60% ($n=12$) evoluíram suas respostas para nível II. Por meio dos dados observamos que os participantes cujas respostas correspondem a esse nível ainda acreditavam na necessidade de uma sanção expiatória diante do problema instaurado pelo personagem, porém, acreditavam que outras medidas, como a conversa, também eram necessárias para promover o reestabelecimento da ordem. Assim, notamos que esses participantes, apesar de se referirem a sanções por reciprocidade, ainda se encontram presos à necessidade de expiação.

Quanto aos adolescentes de 15 anos, percebeu-se uma pequena evolução em relação às demais idades. Assim como os participantes de 10 anos, 40% ($n=8$) dos adolescentes deram respostas de nível I a essa história, 55% ($n=11$) de nível II e 5% ($n=1$) deram respostas de nível III. Este último nível corresponde à sanção por reciprocidade, referente àquela sanção que faz o culpado suportar as consequências dos seus atos.

Conforme observado, as respostas de nível I (nível correspondente às respostas da maior parte do total de participantes: n=36; 60%) se referem àquelas que mencionam a sanção como justa e necessária, sendo o critério de justiça medido pela severidade. Quanto mais severa uma sanção, mais ela estará de acordo com o ato praticado e mais eficaz ela será. Logo, esses participantes acreditam na necessidade de recolocação de ordem por meio da condução à obediência, utilizando-se castigos dolorosos e repreensão (Piaget, 1932/1994).

Muitas foram as respostas exemplificadoras desse nível. Entretanto, foram selecionadas algumas de cada faixa etária para esclarecer como a sanção expiatória pode mudar seu conteúdo de acordo com cada idade.

ISIS (5 anos): **Bater.** Por que eles devem bater? **Porque ele fez uma coisa errada.** É? **Quebrar o brinquedo do irmão dele.** Só um, se você pudesse escolher só um, qual deles você acha que seria o mais certo? **Pagar o concerto do brinquedo.** Por que você acha que pagar o concerto do brinquedo seria o mais certo? **Porque a mamãe ficou muito brava.** E aí você acha que seria o mais certo porque a mãe ficou brava? **É. Ela ficou brava porque ela ia perder dinheiro.** E com qual desses castigos o Pedro vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo de ninguém? (supressão de um trecho da entrevista) **Pagando. Pagando... porque assim ele vai... ele vai, ele nunca mais vai quebrar brinquedo de ninguém.**

CIBÉLI (10 anos): E os pais nesse caso, sem querer, eles devem fazer o que? **Devem brigar, deixar de castigo, só que não machucar.** Por que você acha que os pais devem fazer isso? **Porque, ah não foi culpa dele ter quebrado uma coisa, ele não queria, foi sem querer.** Então, você acha que por isso tem que colocar de castigo? **Não machucar, não bater, brigar.** E se fosse por querer? **Aí eles deviam ter batido no Pedro, porque ele quebrou uma coisa do irmão dele querendo mesmo.** Por que quando faz por querer, quando faz assim no caso por querer tem que bater nele? **Porque ele fez uma coisa errada, se os pais não brigarem, ou fazer uma coisa com ele, não tem dó nenhuma do outro irmão.**

BERNARDO (15 anos): **Fazer ele pagar o brinquedo.** Fazer ele pagar o brinquedo? **É. Um brinquedo novo para o irmão.** Para o irmão menor. Por quê? **Porque se ele quebrou, ele que arque com as consequências. Ter a responsabilidade de pagar um brinquedo novo, já que ele quebrou.** Teve uma pessoa que veio aqui e que falou comigo que acharia que os pais não deveriam fazer nada, porque ele pode ter quebrado sem querer. Não ter sido de propósito. O que você acha da opinião dessa pessoa? Ela está certa ou está errada, para você? **Está errada, porque isso, é no caso seria provavelmente uma criança e no futuro... porque na vida não é assim, por exemplo, se uma pessoa bate no carro de uma pessoa. Mesmo que seja sem querer, ela tem que arcar com as consequências de pagar o... pagar né, a batida do carro que aconteceu. E eu acho que é isso.**

Piaget (1932/1994) mostra que essa noção está de acordo com a coação e com a autoridade, é arbitrária e deve ser proporcional ao sofrimento diante da pena, ou seja, quanto mais grave a falta, maior deve ser a consternação advinda do castigo. Todos esses elementos caracterizam a heteronomia moral pura.

Os dados coletados neste estudo são semelhantes aos obtidos por Piaget (1932/1994), ao afirmar que "(. . .) quando as próprias crianças imaginavam a punição a dar em lugar de escolher as várias punições propostas é quase sempre a sanção expiatória que escolhem" (p. 165). Além disso, observamos, assim como Piaget (1932/1994), que essas crianças acreditam que o sujeito bem punido (punição severa) não reincide porque compreende, por meio do castigo, a autoridade exterior e coercitiva da regra.

Os participantes com respostas de nível II (unicamente os de 10 e 15 anos) já percebem que é importante haver tratamento por reciprocidade diante das faltas cometidas por outros, mas ainda não conseguem desvencilhar a ideia de expiação de suas noções. Isso quer dizer que, muitos deles consideraram que os pais deveriam conversar com Pedro, mas que também deveriam puni-lo, pois esta seria a única forma de retomar a ordem, reestabelecer os elos entre os irmãos e evitar a reincidência (Piaget, 1932/1994). É possível observar esses aspectos nos exemplos a seguir.

CIBÉLI (10 anos): *É, conversar mais com ele, assim, falar com ele, assim, que não é para quebrar o brinquedo do irmão menor, que custa dinheiro e talvez tire uma coisa que ele goste muito. E como ele é maior ele tem que cuidar mais do irmão dele e não ficar quebrando as coisas dele. Por que você acha que eles podem conversar e talvez tirar uma coisa que ele goste muito? Ah, porque sim, senão ele vai continuar quebrando tudo e daqui a pouco não vai ter nada.*

BRENO (15 anos): *Olha.... mas eu, tipo., é quebrou o brinquedo por querer ou sem querer, tem que ver esse lado. Porque se foi por querer, que quebrou o brinquedo do irmão mais novo, os pais deveriam dar um castigo para ele, sei lá de tirar, de deixar ele sem ..., sei porque ...acho que castigo, não.. se bem que castigo não tem objetivo em idade nenhuma, comigo nunca funcionou castigo nem surra ,nada, ah... não sei, acho que Pedro deveria ter algum prejuízo para compensar o brinquedo irmão mais novo que ele quebrou. Isso se ele fez por querer ou... ? Por querer, por querer. Por querer. Sem querer, o irmão deveria entender... tipo, os pais iam buscar explicar para o irmão mais novo que o Pedro não teve a intenção de quebrar o brinquedo dele e se os pais tiverem condições de darem outro brinquedo para o mais novo,.entendeu... E por que você acha que eles deveriam fazer isso se*

fosse sem querer. *Porque a intenção dele era, acho que era apenas brincar com o irmão mais novo e se sem querer ele quebrou.. o irmão mais novo não tem que levar prejuízo numa atitude sem intenção no caso, então ele pode... sem problema algum os pais poderiam dar uma brinquedo novo.*

Ainda surgiram respostas correspondentes a esse nível abordando a importância da igualdade, portanto, a importância de o Pedro sentir, de alguma forma, a dor sentida pelo irmão quando viu o seu brinquedo quebrado. Piaget (1932/1994) aponta que essa também é uma fase transitória a caminho da cooperação e da autonomia, uma vez que, por volta dos 7 ou 10 anos, a igualdade pura ainda tem primazia sobre a equidade, elemento constituinte da justiça no estágio da autonomia.

Classificamos essa fase como transitória exatamente pelo motivo de ser uma evolução do ponto de vista da expiação pura, mas ainda não corresponde ao nível III, pois esta corresponde à reciprocidade. As respostas de nível III (dadas apenas por participantes de 15 anos) são aquelas em cujo conteúdo os adolescentes mostram a importância da reciprocidade diante de uma falta, ou seja, optam por punições ligadas diretamente com a falta cometida exigindo a restituição, fazendo o culpado suportar as consequências dos seus atos ou considerar um tratamento por reciprocidade (Piaget, 1932/1994).

Em relação aos demais participantes, o posicionamento deles frente à punição muda, pois acreditam que ela é inútil. O mais eficaz seria fazer o culpado compreender o significado da sua falta, bem como o conteúdo da ação considerado errado ou inapropriado. Portanto, nesse ponto de vista, a prevenção à reincidência diz respeito a medidas estimuladoras da compreensão do alcance dos atos e, daí, ativamente se decidir não realizar mais tal ato, como exemplificado por Benedito (15 anos).

BENEDITO (15 anos): *Perguntar o motivo que levou ele a fazer isso. Por quê? Porque ele pode ter ficado com raiva do irmão e ter quebrado ou estar brincando com ele e quebrar... várias coisas podem ter acontecido.*

De acordo com Piaget (1932/1994), esse ponto de vista diante da sanção corresponde à autonomia e à cooperação, pois evidencia o pensamento voltado para as relações entre as pessoas. Isto é, se aplica essa sanção com o intuito de mostrar a existência de atos que afetam (ou até mesmo quebram) os elos de confiança mútua e de solidariedade e que devem ser evitados para manter as relações.

Nos dados de sua pesquisa, Piaget (1932/1994) afirma que a evolução citada no decorrer desse item fica clara, pois o total de sanção por reciprocidade vai aumentando com

o passar do desenvolvimento da criança, enquanto a sanção expiatória vai diminuindo. Também observamos isso nos participantes deste estudo (apesar da grande incidência de respostas de nível I em todas as idades estudadas), o que permite concordar com o autor referente à evolução de uma noção heterônoma de sanção (expiatória) a caminho de uma noção autônoma (por reciprocidade).

Antes de finalizar, é importante mencionar o trabalho de Dellazzana-Zanon e Freitas (2012) sobre a relação entre irmãos. Em uma de suas pesquisas sobre a relação citada, as pesquisadoras verificaram que o uso de sanções por reciprocidade é maior do que o uso de sanção expiatória. Quando mostradas as possíveis sanções, as por reciprocidade foram ainda mais selecionadas. Contudo, foi observado que, mesmo quando a sanção era por reciprocidade, muitos participantes escolheram punições para aplicar nas crianças que 'aprontaram' na história, enxergando alguma eficácia complementar com ela. As autoras alertam para o fato de que menos da metade dos adolescentes vislumbram a sanção como uma forma possível de o transgressor colocar-se no lugar da vítima.

Também podemos citar a pesquisa de Araújo (1993), que observou que 98% das crianças entrevistadas emitem respostas do tipo expiatórias quando perguntados sobre o que a mãe deveria fazer com o menino que quebrou o brinquedo. Quando apresentadas as proposições de possíveis castigos, observou-se que 25 crianças escolheram a sanção do tipo expiatória (deixar o menino de castigo), 12 optaram pela sanção por reciprocidade (dar um de seus brinquedos ou ter que trabalhar para pagar) e 19 forneceram respostas do tipo transitório. Ao compararmos os resultados de Araújo (1993) aos do presente estudo, podemos observar que, por mais que a idade de seus participantes tenha sido um ou dois anos maior em relação às nossas crianças de 5 anos, existe uma proximidade entre os dados aqui expostos, apesar de nossos participantes terem sempre procurado a sanção expiatória.

Além dessas duas pesquisas, é importante citar os dados de Queiroz (2014) que, ao tratar com crianças em situação de vulnerabilidade social, observou que a totalidade de participantes de 7 anos e a maior parte dos de 10 (n=9) optaram por sanções expiatórias e foram classificados como nível I nesse item. Esses dados mostraram-se muito diferentes dos de Araújo (1993) (já citados anteriormente), dos desta pesquisa e dos citados por Piaget (1932/1994). Queiroz (2014), com base nas reflexões de Piaget (1932/1994), analisa as possíveis influências das questões educacionais, sociais e religiosas sobre a prevalência de sanções expiatórias, uma vez que estes aspectos fazem parte do contexto educacional das mesmas e são tratados pelos 'educadores' de forma unilateral e de acordo com a autoridade e com a punição. Sendo assim, segundo a autora, seria mais propício que os comportamentos

morais dessas crianças sejam mais frequentemente apoiados nos aspectos da heteronomia, repetindo as práticas baseadas nesse tipo de sanção em seus julgamentos e vivências.

Também se deve analisar os resultados trazidos por Marques (2015) sobre a aplicação do IANDM em crianças e adolescentes com TDAH. A pesquisadora observou que, entre as crianças de 10 anos, sete foram classificadas como nível I, e três como nível II, enquanto entre os adolescentes de 15 anos, cinco foram classificados como nível I, e cinco como nível II. Podemos notar que os dados do presente estudo são diferentes em ambas as idades, pois nas duas idades citadas houve predominância de nível II. Além disso, houve incidência de nível III em um único participante de 15 anos, o que demonstra que, neste item, o desenvolvimento moral dos participantes foi melhor.

Em suma, pelos dados coletados nesta investigação e nas demais citadas, observamos o quanto a sanção expiatória desponta nos vários contextos pesquisados, inclusive quanto a dados de adolescentes. Assim, convém ressaltar a importância de pesquisar mais e de estimular a elaboração de programas de educação em valores morais, para que ocorram avanços no desenvolvimento moral da população e, assim se possa construir uma sociedade mais cooperativa.

Item 7 - Justiça retributiva e distributiva

O item anterior já iniciou a discussão sobre a justiça, visto que, para Piaget (1932/1994), o pensamento sobre as sanções é guiado pelo raciocínio de justiça que guia os julgamentos da criança. Apesar disso, este item objetiva analisar os raciocínios de justiça dos participantes diante de uma falta sem importância (uma criança deixa um pão cair na água), e de sanções diante desse acidente⁴ ([a] Não dar o pão - sanção; [b] dar para que cada um tenha o seu - igualdade; e [c] dar porque a criança é pequena - equidade.)

A Figura 14 mostra nos dados coletados uma progressão evolutiva dos estágios sobre o desenvolvimento dos tipos de justiça, conforme apontado por Piaget (1932/1994).

⁴ Gostaríamos de ressaltar ao leitor que a palavra "acidente" não foi utilizada pelos pesquisadores no ato da coleta de dados devido à possibilidade de contaminação das respostas dos participantes.

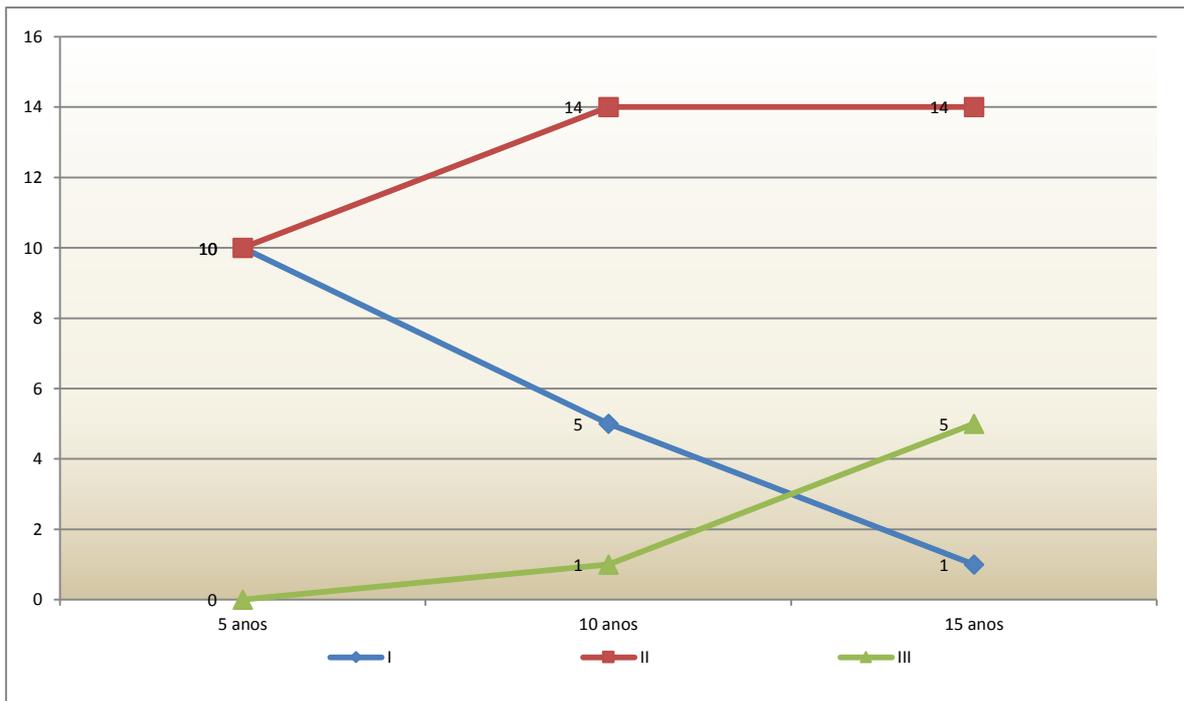


Figura 14: Frequência dos níveis de respostas no Item 7 - Justiça retributiva e distributiva

Em nossa investigação, foi possível observar que entre os participantes de 5 anos, 50% (n=10) emitiu respostas correspondentes ao nível I, e outros 50% (n=10) emitiram respostas de nível II. Portanto, metade dos participantes dá primazia à retribuição, tratando a justiça com o materialismo do realismo moral (nível I), e a outra metade procura analisar o fenômeno a partir da justiça distributiva. Isso significa que as tendências são as de analisar o fenômeno a partir da igualdade/ desigualdade entre os sujeitos que compõem o cenário (nível II) (Piaget, 1932/1994).

Quanto aos de 10 anos, fica clara a diminuição das respostas de nível I (n=5; 25%), o aumento das de nível II (n=14; 70%) e o surgimento de respostas de nível III (n=1; 5%). Dessa forma, notamos a diminuição da retribuição como forma de justiça, o aumento da noção de igualdade e o surgimento da noção de equidade, analisando-se o contexto em que a situação acontece para depois analisar o que é justo ser feito.

Podemos observar que essa curva fica ainda mais evidente quando se refere aos participantes de 15 anos, em que ocorre uma maior diminuição de nível I (n=1; 5%), mantém-se a quantidade de respostas de nível II (n=14; 70%), e aumenta o número de respostas de nível III (n=5; 25%).

Esses dados evidenciam que as ideias de igualdade constituem uma forma de justiça opositora às formas mais primitivas de sanção e, quando há o conflito entre essas noções,

pouco a pouco as noções de igualdade tomam espaço das noções retributivas (Piaget, 1932/1994).

Entre os participantes que fornecem respostas de nível I (a maioria deles são de 5 anos), observa-se que a sanção prevalece e que a igualdade não se coloca. Essas crianças dão primazia à retribuição e não se preocupam com o contexto psicológico ao qual os sujeitos estão inseridos, o que faz o pensamento de justiça ser tão material quanto o realismo moral, tornando esses sujeitos indiferentes às necessidades dos personagens em jogo nas histórias (Piaget, 1932/1994).

Entre os participantes deste estudo, percebeu-se que a maior parte deles acredita que a criança que deixou o pão cair na água deve ser castigada de alguma forma (fome, castigo, bater) para aprender a não deixar mais o pão cair. A partir desse dado, notamos o quanto Piaget (1932/1994) estava correto ao observar que a criança se torna insensível com os demais quando uma regra é quebrada.

RIAN (5 anos): ***Bater nele. Por quê? Porque ele deixou cair o pãozinho.***

ALEXANDRE (10 anos): ***Brigar com ele, igual minha mãe sempre faz quando eu estou distraído. Por que você acha que ela deve brigar com ele? Para ele aprender a ficar atento.***

DAPHNE (15 anos): ***Ah, eu deixaria sem comer. Por quê? Porque ficou distraída, está todo mundo comendo.***

De acordo com Piaget (1932/1994), nessa fase do desenvolvimento da justiça, o justo ou injusto é confundido com a lei. Logo, para essa criança, a justiça encontra-se conforme a prescrição de leis e a autoridade, porém tudo que não estiver nesse conjunto está em desacordo com a noção de justiça e deve ser punido.

Outro aspecto inerente a essa fase do desenvolvimento da justiça é a ligação entre a sanção e a proibição ou não de determinada ação. No ponto de vista dessa criança, a existência de punição diante de uma falta, como a do pãozinho que cai da mão da criança (não discutiremos aqui se ela é proposital ou não), é o que mostrará à criança se aquele ato é correto ou não. É por esse motivo que a punição deve ser aplicada e, quanto maior for ela, mais bem aplicada ela será. Pois a sanção, quase sempre expiatória, será o ponto de partida para inibir ou permitir determinado comportamento da criança (Piaget, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) ainda discute que, caso haja um conflito entre igualdade e autoridade (como proposto na história da criança que deixa o pãozinho cair) essa criança

permanece na escolha da autoridade, ou seja, da obediência (comportamento correspondente à heteronomia), mesmo em uma situação com os iguais.

Antes de finalizarmos a discussão em torno desse nível, é fundamental destacar que, nesse caso, a justiça imanente não apareceu no discurso dos participantes, nem nos de cinco anos. Vale ressaltar que esse era um aspecto esperado na literatura referente aos mais jovens, mas não foi um dado identificado nesse item.

Quanto aos participantes que responderam com argumentos correspondentes ao nível II (a maior parte das respostas do total de participantes [n=38; 63,3%]), consideram que a mãe não deve dar outro pãozinho para a criança que deixou o pão cair, pois ela já havia ganho o seu antes de deixá-lo cair. Porém, a noção de igualdade, um aspecto peculiar do nível intermediário, faz com que esses participantes analisem algumas condições contextuais (como a fome, o tamanho da criança, o acidente) e digam que a mãe pode dar um pedacinho, para que não haja muita diferença entre a criança que perdeu o pãozinho e os demais irmãos (Piaget, 1932/1994).

Podemos observar isso nos exemplos que seguem.

ISIS (5 anos): *Parte um pedaço do das irmãs para ela.* Por que você acha que ela deveria fazer isso? *Porque... porque ela ia morrer de fome.*

ANTONIO (10 anos): *Deveria fazer... acho que pegar o pedaço do pão de um para dar para ele.* De um? *É. Não. Pegava um pedaço do pão dos dois e juntava o pão aí cada um ficava com um pedaço.* Por que você acha que a mãe tinha que fazer isso? Ou deveria fazer isso? *Para não, tipo assim, eu... eu estou comendo e você não está, para não... tipo assim, e eu estou com fome e se você está com fome e eu não estou, eu estou comendo à força, entendeu? Você vai ficar com fome e eu comendo. Não pode, não é?!*

DANIELA (15 anos): *Pegar um pedaço do sanduíche de cada filha, dividir.* Dividir com ela? Por quê? *Porque ela também estava com fome... É! (Risos). Mas eu não sei! (Risos). Tipo assim, também se eu fosse a irmã dela, eu daria um pedaço, mas não a metade, um pedacinho, porque ela estava distraída, entendeu. E eu também estaria com fome, então, eu também queria comer. Então, por uma distração dela que ela deixou cair o sanduíche. Mas eu acho que a mãe pegaria um pedaço de cada filha e dava para ela.*

No nosso ponto de vista fica claro que esses participantes ainda não conseguem superar a ideia de sanção, mas também não conseguem deixar de analisar algumas circunstâncias contextuais, como a possibilidade tratar a relação entre os irmãos de forma desigual. Portanto, concordamos com Piaget (1932/1994) quando afirma que aqueles que

preferem a igualdade possuem uma melhor compreensão das situações e começam a julgar segundo um novo tipo de normas morais.

Para Piaget (1932/1994), existe, no decorrer do desenvolvimento moral, uma necessidade de igualdade que se torna crescente em virtude das próprias vivências com os iguais (o igualitarismo se desenvolve com o progresso da cooperação entre os iguais) e as injustiças começam a ser percebidas pelas crianças e adolescentes.

Outra característica desse nível é a substituição das sanções expiatórias pelas de reciprocidade, que se tornam as únicas legítimas, e, no campo da justiça, a do tipo distributiva prevalece, sendo que a igualdade tem primazia.

A partir do nível III (correspondente apenas a participantes das idades de 10 e 15 anos), a justiça distributiva passa para uma evolução, em que a igualdade é substituída pela equidade. Os exemplos a seguir mostram como a equidade interfere nos julgamentos.

ALESSANDRO (10 anos): O que a mãe deveria fazer nessa situação? *Dar outro pão para ele.* Por que ela deve fazer isso? *Porque ele estava distraído. Ele não fez por querer.*

BENEDITO (15 anos): O que você acha que a mãe deveria fazer? *Dar outro pão para o filho menor.* Por quê? *Porque ele tem fome.* Mas ele se distraiu. *Mas um motivo para ela dar. Ele é pequeno e se distraiu. Ele não jogou o pão fora. Se ele tivesse jogado, ela poderia fazer alguma coisa, mas ele não jogou.*

Logo, os participantes com respostas desse tipo não concebem mais direitos iguais sem antes analisar a situação particular em que cada sujeito está inserido. Nos casos de emprego de sanções retributivas ou distributivas, nenhuma delas é aplicada antes do estudo particular de cada situação.

Ao analisar os dados disponibilizados no decorrer deste item, é possível notar a existência de uma evolução na noção de justiça entre os pequenos e os maiores, conforme proposto por Piaget (1932/1994): (a) os menores (5-7 anos, segundo a teoria piagetiana) são egocêntricos e impessoais, sendo o grupo amorfo, sem organização e submisso aos mais velhos, que servem como modelos para a imitação. O equilíbrio dessa sociedade é baseado na coação e guiado pela autoridade, excluindo quaisquer possibilidades de igualdade; (b) os maiores (10-12 anos) possuem, conscientemente, o sentimento de grupo e proíbem, para seu pleno funcionamento, qualquer evento que possa comprometer a solidariedade. O grupo é considerado um conjunto orgânico, que possui leis, regulamento e hierarquia. Nele há possibilidade de desenvolvimento da personalidade na medida em que acontecem trocas e

discussão de ideias, pois é guiado pelo senso da igualdade ou da equidade, da cooperação e da solidariedade.

Portanto, é possível observar que existe um encontro entre os dados obtidos por esta pesquisa e os mencionados pelo referido autor quando afirma que as noções de justiça e solidariedade se desenvolvem em função da idade mental da criança (1932/1994).

Por fim, gostaríamos de citar algumas pesquisas que podem contribuir com nossa discussão. Dellazzana (2008) afirma que a justiça retributiva é pouco estudada em relação à justiça distributiva no que se concorda com a pesquisadora, visto os trabalhos existentes na área.

O primeiro a ser mencionado é o de Araújo (1993) por sua análise do desenvolvimento moral de crianças de 6 e 7 anos em contexto escolar. Ao contar a mesma história analisada (do menino - ou menina - que deixa o pão cair no lago), o autor observou um equilíbrio entre justiça distributiva (n=24) e justiça retributiva (n=20). Aqueles participantes que forneceram respostas transitórias foram a menor parte dos pesquisados (n=12).

Em comparação aos dados por obtidos neste estudo, podemos afirmar que eles se encontram, no que tange ao desenvolvimento moral, inferiores em relação aos de Araújo (1993), pois seus participantes trazem com mais frequência respostas do tipo distributiva, enquanto os desta investigação (aqui nos referindo às crianças de 5 anos), quando trazem algum elemento de justiça distributiva, ainda justificam com elementos retributivos.

Queiroz (2014) também trabalhou com crianças utilizando a mesma história aqui citada com o intuito de avaliar a justiça. Entre as crianças de 7 anos, o tipo de resposta mais frequente foi o retributivo (nível I; n=7), e entre as de 10 foi o transitório (nível II, n=8). No que tange à nossa pesquisa, é possível observar uma maior aproximação entre os dados desta pesquisadora e os nossos, com exceção do fato de um de nossos participantes de 10 anos ter alcançado o terceiro nível (justiça distributiva).

Marques (2015), também utilizando o IANDM, traz dados mais próximos aos desta pesquisa, pois seis de suas crianças de 10 anos foram classificadas nível II, duas como nível I, e também duas como nível III. Entre os adolescentes de 15 anos, cinco forneceram respostas de nível III, quatro de nível II e um de nível I. Observamos semelhanças entre nossos participantes de 10 anos e os de Marques (2015). Entretanto, ao analisarmos os de 15, é possível verificar que a maioria dos nossos continuam em nível II, enquanto os daquela pesquisadora já se encontram em grande parte no nível III. Em muitos trechos de sua dissertação, a autora aponta o quanto o contexto de seus participantes pode ter influenciado

seus dados, visto a violência, o tamanho das famílias e a quantidade de atividades 'adultas' em que esses sujeitos já estão envolvidos. Assim, é possível considerar que este possa ter sido um dos motivos pelos quais o nível de desenvolvimento moral foi maior entre os adolescentes de Marques (2015) em relação aos deste trabalho. Não acreditamos que isso irá esgotar a discussão, contudo, avaliamos esse aspecto como um elemento importante referente ao tema estudado.

Já Benetti (2009) verificou que, com a presença do adulto, as crianças tendem a agir mais por meio da retribuição, enquanto na ausência do adulto aparecem mais elementos de justiça distributiva em seus discursos. Caiado e Rossetti (2009) também trazem contribuições nesse sentido, quando afirmam que um ambiente coercitivo aumenta a probabilidade de juízos baseados na justiça retributiva, ao invés da distributiva. Ponderamos que esses dados tenham relação com os deste estudo diante do conteúdo da história analisada, em que um acidente acontece diante de um adulto. Também é possível afirmar que há uma tendência entre os menores de manter um discurso relacionado à retribuição, que permanece em menor proporção entre os maiores.

No que tange à justiça, Gomes (2014) verificou que (a) cinco dos seus participantes foram analisados como correspondentes à fase I (em que não há distinção entre a obediência e o dever. Acredita-se que a imposição do adulto é aquilo que é justo), (b) sete como fase II (começa a haver uma distinção entre justiça e obediência, havendo ainda predomínio da última. Também existe a necessidade de igualdade entre todos os envolvidos) e (c) três como fase III (na qual aparece o sentimento de equidade e preza-se a necessidade de diálogo como medida educativa).

Por fim, é importante mencionar a pesquisa de Sampaio, Monte, Camino e Roazzi (2008). Eles mostraram que a empatia foi uma variável influenciadora na distribuição, entretanto, notou-se que o sexo dos participantes e o tipo de escola frequentada por eles também foram variáveis importantes. Os estudantes de escolas públicas repassam mais dinheiro para os dois trabalhadores mais necessitados, que objetivavam comprar comida para a família com o dinheiro recebido, do que os de escolas particulares. Já as mulheres se compadecem mais com esses trabalhadores do que os homens, uma vez que, por parte delas, a fatia maior de dinheiro é para esses dois, enquanto para eles, a maior distribuição vai para aqueles que tiveram maiores índices de produtividade. Concluiu-se, com a pesquisa, que a análise dos dados sugerem que afetos empáticos exercem influência sobre os julgamentos distributivos.

Os dados aqui mencionados e as pesquisas citadas vão ao encontro do que Piaget (1932/1994) afirma como elemento necessário à consciência da cooperação: a própria vivência com os iguais traz a necessidade do desenvolvimento do igualitarismo, a caminho da equidade. Dessa forma, podemos supor que o contexto, conforme trazido pelas pesquisas citadas, é forte fonte de influência para o desenvolvimento da noção de justiça.

Item 8 - Igualdade e autoridade

O último item por nós pesquisado objetiva investigar, diretamente, as questões em torno da autoridade. Procuramos pesquisar como e em quais idades aparecem os conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta (Piaget, 1932/1994). Para isso, buscamos uma história em que se coloca a possibilidade de conflito ou de acato à norma de uma autoridade materna diante de uma ordem considerada, a priori, como injusta.

De acordo com a Figura 15, pôde-se perceber que a maior parte dos participantes de 5 anos (n=19; 95%) foi classificado como nível I, enquanto 5% (n=1) em nível II. Isso significa que a maior parte dessas crianças confunde a lei com a justiça, denominando como justo tudo o que advém do adulto.

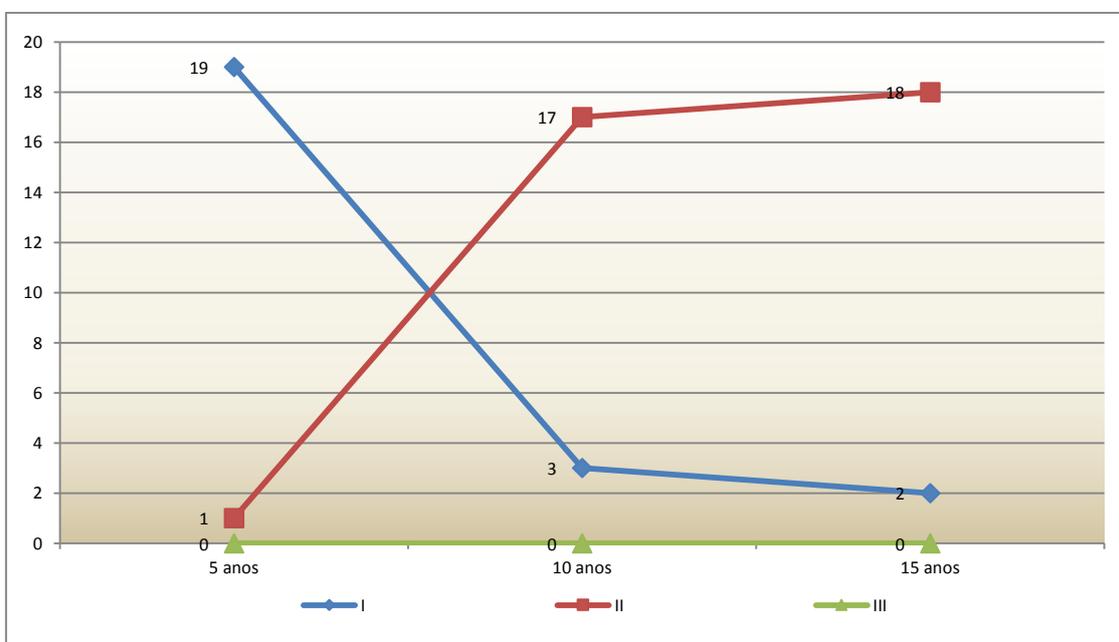


Figura 15: Frequência dos níveis de respostas no Item 8 - Igualdade e autoridade

Já os participantes de 10 anos, 15% (n=3) forneceram respostas de nível I e 85% (n=17) respostas de nível II. Desse modo, a maioria dos participantes dessa idade consegue

perceber que a ordem é injusta, mas ainda opta pela obediência ora pelo medo da punição e ora por considerar o lugar sagrado dos pais.

Os participantes de 15 anos mantiveram índices semelhantes aos de 10, sendo 10% (n=2) das respostas de nível I e 90% (n=18) de nível II. Vale destacar que, nesse item, não houve nenhuma resposta de nível III (em que há o reconhecimento de que a regra é injusta, a obediência não é imperativo, mas há a escolha da submissão por parte do sujeito em vez da discussão, ou seja, o pensamento de justiça faz relação com a equidade), apesar de se ter aguardado pelo surgimento de respostas desse nível advindas de adolescentes de 15 anos.

Os sujeitos correspondentes ao nível I não fazem distinção entre justiça e lei. Para eles, o adulto sempre terá razão por ser ele a autoridade. Dessa forma, além deles obedecerem às ordens, acreditam que toda ordem vinda do adulto é justa (Piaget, 1932/1994). Os exemplos a seguir demonstram esse nível de justiça.

RODOLFO (5 anos): E o Andre falou o que com mãe dele, que faria ou não faria? *Faria*. Por quê? *Ué... porque ele faria. A mãe mandou*. E ele deveria ou não fazer o trabalho do Paulo, que foi para a rua brincar? *Deveria*. Por quê? *Porque é a mãe que manda*.

INGRID (5 anos): *Que ela faria*. Por que ela faria? *Porque se a mãe mandou ela tem que fazer*. Você acha que Andreia deveria ou não fazer a parte da Paula? *Deveria*. Por quê? *Porque a irmã dela foi brincar na rua sem a mãe deixar, então ela deveria*.

ALESSANDRO (10 anos): O que você acha que o André respondeu à mãe dele? *Ele respondeu que faria*. Por quê? *Porque a mãe estava muito cansada*. Você acha que ele deveria ou não fazer a função do Paulo? *Não, ai eu acho que ele não deveria não*. Mas você acabou de me dizer que ele respondeu que faria. *Sim, ele respondeu que faria, só que, assim, faria porque a mãe pediu. Poxa, ela estava cansada. Mas dever ele não deveria não*. Quando a mãe manda a gente fazer uma coisa a gente deve fazer? *Deve*. Por quê? *Porque a mãe faz tudo para a gente, então a gente tem que fazer tudo por ela também*.

De acordo com Piaget (1932/1994), essa perfeição moral atribuída aos pais permanece até os 5 ou 7 anos, quando a criança começa a notar as contradições em seus comportamentos, bem como as ordens injustas e as imperfeições antes não imaginadas. O respeito unilateral, também inerente nessa fase do desenvolvimento moral, constitui-se como um obstáculo ao desenvolvimento do sentimento de igualdade, um elemento necessário para que a cooperação possa emergir. Portanto, nesse caso, a justiça retributiva prevalece sobre a igualdade e o justo é aquele prescrito pela lei.

As respostas de nível II são aquelas em que já existe o reconhecimento da ordem injusta, porém, ora a obediência terá primazia sobre a justiça ou ora a justiça (e, portanto, a desobediência) terá prioridade em relação à obediência, porém, o que está em jogo agora é a igualdade entre os irmãos (Piaget, 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994), nesse nível, a única justiça correspondente àquilo que é igual para os dois: pode ser uma negociação de atividade presente e atividade futura, a recusa a realizar a tarefa ou a submissão a fazer, mas com indignação. Esses participantes exigem uma restituição para que o irmão que não fez o trabalho aprenda a não fazê-lo novamente, suportando as consequências da sua falta, pois seria um meio de tomar consciência do seu erro.

RÔMULO (5 anos): O que você acha que o André respondeu para a mãe dele? *Que ele só iria fazer se o Paulo ajudasse ele.* Por que você acha que ele respondeu isso? *Porque não é certo um ir brincar e o outro ficar só limpando.* Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer ou não? (supressão da entrevista) *Deve.* Por que deve? *Por causa se ela quiser que a gente faça e não fizer, aí pode ficar de castigo.*

CARLA (10 anos): E a Andréia, deveria ou não fazer o serviço da Paula? *Olha... se eu tivesse no lugar da Andréia, eu daria essa sugestão para a minha mãe, mas se ela não aceitasse a sugestão, eu faria, porque... não tem jeito.* Por que não tem jeito? *Olha só, se a minha mãe pedisse para eu fazer as duas coisas, eu daria essa opinião para a minha mãe. Mas se ela não aceitasse, eu não poderia fazer nada, não é?! Eu não vou ir lá na Paula, sendo que eu não sou a mãe dela, e fazer ela ir lavar a louça, não é?! Então eu faço as duas coisas e ponto.* (supressão da entrevista) E quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente tem que fazer? *Tem.* Por quê? *Porque é o certo para a gente.* Por quê? *Porque os nossos pais, tudo o que eles fazem, tudo o que eles mandam fazer, é o certo para a gente. Então... é melhor você fazer do que você se arriscar fazendo o que você acha que é mais certo. Porque eles já viveram mais do que a gente.*

BETO (15 anos): O que o André responderia a mãe? *Que ele poderia até fazer, mas negociaria com a mãe para a próxima vez.* Por quê? *Porque tinha um acordo que o Paulo quebrou. A mãe não deveria ter pedido ao André para fazer. Ela deveria ter ido atrás do Paulo. Como ela não foi, o André estaria com saldo. Senão o André seria injustiçado pela própria mãe e o Paulo seria privilegiado.* (supressão da entrevista) E quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer? *Por mais que seja injusto, deve.* Por quê? *Ele não se poupa em nada para nós. Independente da hora, do dia, do compromisso... ela sempre está ali, né?! Então a gente deve isso a ela. Ela sempre faz tudo. Não se preocupa se está cansada, nem nada.*

Apesar de não haver dados correspondentes ao nível III nessa única prova, gostaríamos de esclarecer o terceiro critério de análise adotado: para serem correspondentes a este nível, os participantes deveriam emitir respostas que demonstrassem a injustiça cometida pela mãe por meio da sua ordem, que não considerassem a obediência necessária, mas sim a opção por realizar a tarefa como ajuda voluntária, baseando-se na situação de cada um dos três sujeitos envolvidos na história: os irmãos e a mãe (Piaget, 1932/1994).

De acordo com Piaget (1932/1994), a forma de respeito constituinte desse nível seria o pensamento baseado na justiça por equidade que, no caso em análise, fundamentaria o raciocínio para que se considerasse as relações especiais de afeição existentes entre pais e filhos. Essa forma de justiça é mais refinada do que a anterior, pois avalia os contextos especiais envolvidos na situação.

Infelizmente, não surgiu nenhum participante que emitisse esse tipo de resposta, nem mesmo os de 15 anos. Marques (2015) obteve resultados semelhantes, pois seus participantes de 10 anos, em sua maioria (n=4) forneceram respostas de nível II. Já os dados de Queiroz (2014) trazem uma particularidade: na aplicação da mesma prova em crianças em situação de vulnerabilidade social, ela demonstrou que um dos seus participantes de 10 anos alcançou o nível III.

Como se pode observar, os dois estudos citados foram com públicos diferentes. De acordo com o senso comum, esperava-se que mais participantes deste trabalho (inclusive em função da idade) fornecessem mais respostas de nível III. Contudo, não foi possível delimitar os fenômenos que possam ter influenciado esse dado, portanto, é imprescindível ele ser mais pesquisado em estudos futuros.

Outros estudos também podem enriquecer a discussão deste trabalho. Araújo (1993) ao pesquisar a relação entre desenvolvimento moral e ambiente da pré-escola com crianças de 6 e 7 anos aplicou esta mesma história do IANDM. O pesquisador obteve dados semelhantes, uma vez que a grande maioria dos seus entrevistados (n=45), ao analisar o conflito com a autoridade, prefere a obediência. Uma pequena parte deles (n=8) escolhe brigar pela igualdade de condições e outra pequena fatia de participantes (n=3) consegue analisar o dilema proposto utilizando elementos equitativos. Gostaríamos de registrar que entre os participantes deste estudo não houve nenhuma incidência de respostas desse último tipo.

Caiado e Rossetti (2009) também não obtiveram respostas de acordo com a justiça por equidade, entretanto, sete participantes da escola A e três da escola B realizaram seu juízo baseados na igualdade (o maior número de respostas), três da escola A e dois da escola

B ficaram em nível intermediário, e apenas seis participantes da escola B responderam com elementos da autoridade.

Benetti (2009) também analisa, no decorrer de sua pesquisa com foco na influência dos adultos nas ações e juízos morais de crianças, que a presença do adulto é um elemento influenciador tanto no comportamento quanto nos juízos morais. Entretanto, a pesquisadora concluiu que a ação é mais influenciada pela presença da autoridade do que o juízo. Ao observar essa proposição, iniciamos uma reflexão sobre os dados coletados e as possíveis ações morais de participantes deste estudo, pois, se aquela pesquisadora observou que a ação era mais influenciada pela autoridade (logo, heterônoma) é possível que os participantes deste estudo tenham ações mais heterônomas ainda. Entretanto, a discussão sobre esse elemento virá na seção a seguir.

Andrade (2003) também investigou a relação entre justiça e autoridade em sua pesquisa e trouxe dados mais próximos da teoria piagetiana, mas diferentes dos obtidos por esta pesquisa, pois a maior parte dos entrevistados fornecem respostas mais transitórias, argumentando a necessidade de igualdade entre os irmãos (6 anos = cinco respostas; 8 e 9 anos = três respostas; 11 a 13 anos = duas respostas). Também foi observado que a necessidade de obediência em função da necessidade da mãe (noção de equidade) aumentou de acordo com a idade: as crianças de 8 e 9 anos forneceram três respostas e os adolescentes entre 11 e 13 anos emitiram quatro respostas deste tipo.

Rizzieri (2008) também mostrou que a maior parte dos seus participantes de até 9 anos respondeu o conflito entre a autoridade e a igualdade com argumentos em torno da igualdade e da autoridade devido ao lugar de autoridade do adulto.

Como se pode perceber, os estudos citados também trazem elementos para pensar o quanto a sociedade atual tem propagado a heteronomia, visto que os dados mostram que, perante o conflito com uma autoridade, esta se sobrepõe aos elementos cooperativos. Esses resultados evidenciam o quanto uma intervenção relacionada à moralidade é fundamental para se edificar e se tornar uma sociedade mais justa e equitativa.

7.1.2 Nível Geral de Desenvolvimento Moral

Nesta subseção abordaremos os níveis gerais de desenvolvimento moral derivados dos oito itens analisados separadamente nos itens anteriores e que constituem o IANDM. É muito importante esclarecer que este nível geral é resultado da avaliação conjunta dos oito itens do IANDM apresentados no decurso deste trabalho.

Os resultados foram semelhantes ao esperado: as crianças de 5 anos em sua maioria foram classificadas como nível I no nível de desenvolvimento do julgamento moral, os participantes de 10 anos predominantemente em nível II, e os de 15 anos entre os níveis II e III (Figura 16).

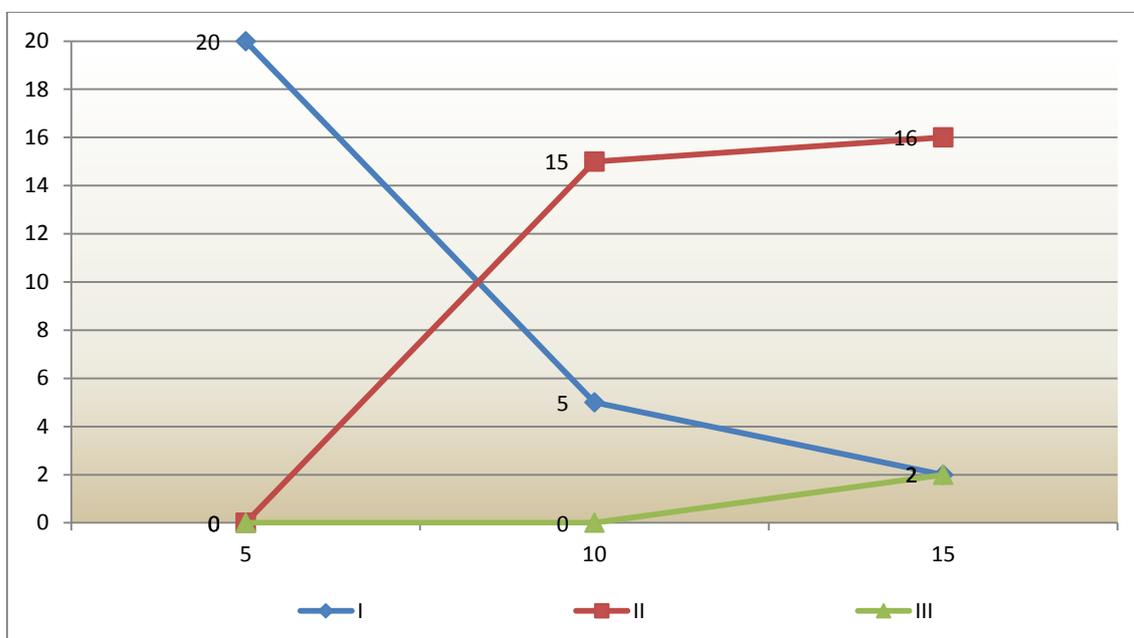


Figura 16: Frequência dos níveis gerais de desenvolvimento moral por idade

Conforme pode ser observado, a totalidade das crianças de 5 anos alcançou o nível I do desenvolvimento moral, de acordo com o IANDM. No que se relaciona aos participantes de 10 anos, observamos um prolongamento na linha do desenvolvimento, pois existem participantes tanto em nível I quanto em nível II. Desses, 25% (n=5) foi classificados como nível I e 75% (n=15) em nível II. Quanto aos adolescentes de 15 anos, essa linha de desenvolvimento se prolonga ainda mais, pois existem participantes nos três níveis de desenvolvimento propostos: 10% (n=2) deles forneceram respostas referentes ao nível I, 80% (n=16) ao nível II e 10% (n=2) ao nível III.

O nível I corresponde ao que Piaget (1932/1994) denomina de heteronomia. Nele, o indivíduo começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior por meio de imitação ou verbalização. A regra é tida como sagrada e intocável e os sujeitos se recusam a modificá-la a qualquer custo, pois a regra é oriunda de uma autoridade e sua mudança corresponderia a uma falta.

Quando a criança desse estágio aceita a mudança de regra é porque ela ainda não se deu conta de que houve a mudança (o que mostra claramente o quanto a regra ainda é exterior no ponto de vista da consciência), acreditando, na verdade, que aquela regra sempre

existiu. Dessa forma, a inovação da regra não existiu, simplesmente elas não são verdadeiras inovações (Piaget, 1932/1994).

Logo, mesmo quando esses sujeitos criam uma regra nova, atribuem-na a alguma autoridade (origem divina, administradores da cidade, pais) e continuam mantendo-se hostis às inovações. Eles se importam minimamente com a obediência pormenorizada da regra bem como com as infrações que podem ocorrer no decorrer do jogo, pois jogam para si mesmos, não notando a coletividade. Apesar disso, continuam mantendo o respeito místico pela regra (Piaget, 1932/1994).

Nas relações sociais, Piaget (1932/1994) diz que são regulamentadas conforme o respeito unilateral e a coação, pois os sujeitos permanecem fechados no seu eu, devido ao egocentrismo, e se sentem inferiores ao adulto, devido ao respeito unilateral.

O nível II é um nível intermediário entre a heteronomia e a autonomia e foi registrado por Piaget (1932/1994) em seus estudos sobre a moralidade. Refere-se à fase em que os sujeitos já começam a ser influenciados pelo pensamento cooperativo, pois admitem a existência de variações no emprego da regra, porém ainda acreditam em alguma verdade absoluta sobre ela.

O autor citado explica que esse fenômeno de uma cooperação nascente é esperado e acontece devido à sobrevivência de algumas características da coação no pensamento do indivíduo. Ressalta que aos poucos a cooperação vai suprimindo os estados psicológicos criados pelo egocentrismo e pela coação e, pelo fato de o pensamento sempre estar atrasado em relação à ação, a cooperação deve ser praticada durante muito tempo para que se torne fruto de um elemento consciente.

O nível III corresponde ao estágio da autonomia ou da consciência das regras. De acordo com Piaget (1932/1994), o raciocínio nesse estágio se transforma completamente: (a) a regra não é mais exterior, mas fruto de uma decisão mútua e por isso é digna de respeito; (b) passam a ser consideradas como temporais e transmitidas entre gerações; (c) as normas são estabelecidas pouco a pouco, por iniciativa do próprio grupo social. A sociedade passa a ser reconhecida, então, como racional e moralmente organizada. Dessa forma, a regra é estabelecida por decisão das próprias consciências, por meio de construção progressiva e autônoma, podendo ser adaptada, modificada ou criada conforme as vontades dos envolvidos, pois existe a consciência do motivo pelo qual a regra está presente. A racionalidade afeta a noção de justiça e o justo e injusto tornam-se os elementos reguladores das ações porque há implicação na vida social (Piaget, 1932/1994).

Assim, pode-se observar que dados desta pesquisa se aproximam dos de Piaget (1932/1994) no que se refere à evolução dos níveis de desenvolvimento moral, uma vez que houve maior tendência de as crianças menores apresentarem Nível I, correspondentes à heteronomia moral, as maiores o Nível II, a uma fase transitória, e os adolescentes, o Nível II e uma pequena incidência de Nível III (correspondente à autonomia).

Dados semelhantes também foram encontrados em outras pesquisas como a de Araújo (1993). O pesquisador chegou aos seguintes resultados: dos 56 participantes, 23 foram caracterizados como heterônomos, 28 como transitórios e cinco como quase autônomos. Pode-se observar os bons desempenhos dessas crianças nas provas, visto que nas idades pesquisadas são esperados níveis mais heterônomos do que transitórios ou autônomos, e também a correspondência com as expectativas teóricas piagetianas de que há uma tendência em diminuição de heteronomia e aumento da autonomia com o passar do tempo. Portanto, Araújo (1993) aponta que seus resultados encontram-se dentro do esperado por essa teoria.

Também é importante analisar os resultados de Queiroz (2014). O nível geral de desenvolvimento moral verificado nas crianças de sete anos foi predominantemente o primeiro, enquanto entre os de 10 o segundo nível foi o que se sobressaiu. Observamos uma concordância entre os nossos dados e os da pesquisadora citada, principalmente entre as crianças de 10 anos, bem como uma aproximação com os dados esperados pela teoria piagetiana das duas pesquisas aqui mencionadas.

Marques (2015) também avaliou níveis gerais de desenvolvimento moral em crianças e adolescentes. Em seus resultados, a pesquisadora observou que a concentração de níveis das crianças de 10 anos foi em relação ao nível I, resultados diferentes dos deste estudo e dos de Queiroz (2014), e a predominância no caso dos adolescentes de 15 anos foi no segundo nível. Quanto a este último dado, houve uma semelhança entre os níveis obtidos por nossos participantes e os obtidos por Marques (2015), uma vez que 80% dos adolescentes entrevistados encontram-se no nível II. Contudo, convém ressaltar que, entre os adolescentes deste estudo, houve alguns (10%) que alcançaram o nível III.

Os resultados de Ferraz (1997) indicaram que a totalidade das crianças de 4 e 5 anos mencionou a não obrigatoriedade em seguir as regras durante o jogo, enquanto 75% das de 7 e 8 anos falaram da sacralidade da regra. Além disso, verificaram que 100% dos participantes com idades entre 10 e 18 anos mencionaram a obrigatoriedade em seguir as regras devido às convenções sociais envolvidas. Assim, Ferraz (1997) conclui que a evolução dos níveis dos jogos relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo, sendo

possível identificar a sequência de desenvolvimento para a prática das regras, conforme propostos por Piaget (1932/1994).

Na pesquisa de Gomes (2014), o tipo de resposta correspondente à fase I do desenvolvimento moral foi predominantemente dado pelas crianças de 6 a 8 anos, enquanto aqueles condizentes ao nível II foram enunciados principalmente pelos participantes de 10 e 11 anos, e os tipos de afirmações referentes ao nível III apareceram nos discursos dos adolescentes de 13 e 14 anos. Portanto, a partir dos dados coletados, a pesquisadora pôde classificar os participantes de acordo com as fases do desenvolvimento moral piagetiano, que se amplia conforme a idade.

Andrade (2003) obteve dados um pouco diferentes dos desta pesquisa, uma vez que mesmo os seus participantes de menos idade obtiveram em sua maioria resultados que favoreceram a autonomia no que tange ao juízo moral. Entre as crianças de 6 anos, a predominância de respostas referiu-se às tendências autônomas (n=13; 44,82%), enquanto as heterônomas ficaram em 27,58% (n=8). O dado se repete entre os participantes de 8 e 9 anos, havendo uma incidência ainda maior de autonomia (n=18; 69,23%) e uma queda na heteronomia (n=3; 11,53%). Já nos adolescentes de 11 a 13 anos, a autonomia se torna ainda mais presente (n=23/ 76,6%), enquanto a heteronomia continua diminuindo (n=2; 6,6%)

Podemos observar que a perspectiva de progresso no desenvolvimento do raciocínio moral da teoria de Piaget aparece nos dados de Andrade (2003), entretanto, observa-se que os níveis do raciocínio moral dos participantes mais jovens foram melhores do que o esperado por essa teoria, bem como em relação aos dados coletados de nível geral de desenvolvimento moral. Andrade (2003), que analisou o ambiente escolar em que estavam inseridos esses sujeitos, acredita em uma influência positiva dele no julgamento dos escolares, visto as possibilidades democráticas nele instauradas.

Por meio dos resultados obtidos nesta investigação e pelas demais citadas, pode-se observar o quanto a heteronomia tem surgido nos vários contextos pesquisados, inclusive quando há dados de adolescentes e adultos. Assim sendo, pelo exposto e analisado, torna-se muito importante, enquanto teóricos do desenvolvimento, incentivar programas de educação em valores morais a fim de realizar e promover intervenções mais eficazes nas escolas e contextos de nossos iguais, uma vez que há possibilidades de avanço na moralidade pelas pesquisas já realizadas nessa área.

7.2 AÇÃO E JUÍZO MORAL DA TRAPAÇA

Nesta seção discorreremos a respeito dos elementos por nós estudados em torno da trapaça, a saber: (a) a observação da trapaça na situação de jogo, (b) o juízo da própria ação e (c) o nível de trapaça.

7.2.1 Observação da ação da trapaça

Nesta seção, discutiremos os resultados encontrados pelo método de observação sistemática dos jogos Caraa Cara e Arca de Noé, as quais envolveram: (a) a observação da trapaça na ausência da experimentadora, (b) a observação da trapaça na presença da experimentadora e (c) o resultado final da partida.

O primeiro aspecto a ser analisado é a **observação da trapaça na ausência da experimentadora**, que envolveu o momento em que a pesquisadora se ausenta da sala para observar qual seria a atitude do participante, se ele olharia ou não a ‘carta de adivinhação’, ou seja, para verificar se ocorreria ou não a trapaça.

Sobre esse aspecto, observamos que entre os participantes deste estudo houve uma maior incidência de comportamentos de trapaça entre os mais jovens, que foi diminuindo com o decorrer da idade, chegando a nenhuma incidência desse tipo de comportamento entre os adolescentes de 15 anos. A Figura 17, a seguir, ilustra os referidos dados.

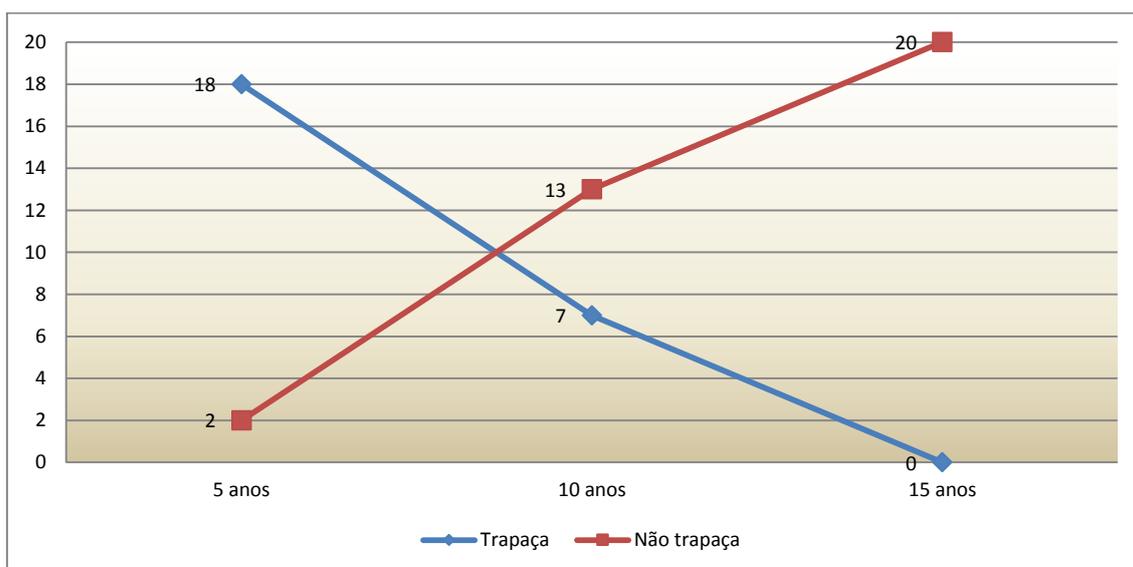


Figura 17: Presença e ausência de trapaça na observação do jogo

Como é possível notar, entre os participantes de 5 anos há uma grande prevalência de comportamentos de trapaça durante as partidas (n=18; 90%), com uma menor incidência de não trapaça (n=2; 10%). Nos participantes de 10 anos, a frequência dos comportamentos de trapaça começa a diminuir (n=7; 35%), enquanto a não trapaça aumenta (n=13; 65%). Já os adolescentes de 15 anos, observamos que não houve trapaça entre a totalidade dos observados (n=20; 100%). Isso permite afirmar que existe alguma relação com o progresso do desenvolvimento e a incidência dos comportamentos de trapaça, visto que fica bastante evidente o quanto eles diminuem com a idade.

Dados semelhantes também foram encontrados por outros autores, como McCabe e Treviño (1997), Ferraz (1997), Fan (2000), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), Rizzieri (2008), Resende (2011), Eugênio (2013), Malinowski e Smith (1985). Os estudos acessados permitiram observar que é comum os mais novos praticarem mais comportamentos desonestos do que os mais velhos, entretanto, as pesquisas fornecem diferentes explicações sobre as motivações da trapaça. Dessa forma, não foi possível encontrarmos uma opinião unânime sobre o que conduz os mais novos a trapacear mais do que os mais velhos, visto que as próprias pesquisas dissertam sobre vários aspectos que constituem a motivação da trapaça.

Também é importante destacar que a trapaça foi estudada em vários contextos e todas as pesquisas com o objetivo de verificar a incidência desse comportamento descreveram que os sujeitos o praticam com grande frequência, independente do ambiente ao qual estão inseridos e da idade. Em nossa pesquisa, foi possível constatar que, no contexto do jogo, os comportamentos de trapaça se sobressaíram entre crianças e nulo no caso dos adolescentes. Nos estudos de Leming (1984), Ferraz (1997), Fan (2000), Krause e Harbaugh (2000), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), Benetti (2009), Alencar, (2010), Houser, Vetter e Winter (2012) e Eugênio (2013), que também estudaram a trapaça por meio de jogos de regras, o comportamento se manteve em todas as faixas etárias pesquisadas, entretanto, também houve uma diminuição de frequência entre os participantes mais velhos. Na investigação de Luna (2008), a trapaça não foi pesquisada quantitativamente, entretanto, ela foi mantida em todas as partidas observadas nas oficinas de jogos promovidas pela pesquisadora.

Ainda observamos que pesquisas que investigaram o comportamento desonesto em outros contextos alcançaram resultados semelhantes aos deste estudo. No que tange ao contexto escolar e universitário, vários pesquisadores (Baird, 1980; Malinowski & Smoth, 1985; Craig e Evans, 1990; Perry, Kane, Bernesser & Spicker, 1990; McCabe & Treviño,

1993, 1997; Baldwin, Dougherty, Rowley & Scwarz, 1996; Bowers, 1964; Silva, Rocha, Otta, Pereira & Bussab, 2006; Khon, 2007 Burrus, McGoldrik & Schulman, 2007; Teodorescu & Andrei, 2008; Rettinger & Kramer, 2009; Resende, 2011; Coleta & Gomes; 2012; Alencastro, 2013; Haddad, Santos & Mendes, 2011, Romaneli, 2014) demonstram em seus estudos grande frequência de desonestidade entre alunos e/ou professores. Esse dado também se repetiu em situações esportivas com ou sem competição (Evangelista, Saldanha, Balbinotti, Balbinotti & Barbosa, 2010; Ciriaco, Rocha & Garcia, 2008; Rubio, 2006), de ganho financeiro (Harding, Carpenter, Finelli & Passow, 2004; Greene & Paxton, 2009; Gravet, 2012), em relação à autoridade (Jensen e Bahunan, 1974; Toner & Potts, 1981) e em contextos diversos (Reynolds & Ceranic, 2007; Barros, 2011; Gomes, 2014; Eugênio, 2013; Kupfersmind & Wonderly, 1980).

Ao iniciarmos a análise de dados, foi inevitável o despertar da curiosidade sobre a relação entre a incidência de trapaça e o sexo dos participantes, até porque muitas pesquisas em alguns momentos mencionavam as diferenças nos comportamentos de meninos/homens e meninas/mulheres. Contudo, é preciso esclarecer que em nenhum momento foi nossa intenção fazer essa comparação, mas é importante comentar sobre isso em relação aos dados desta pesquisa, visto que essa percepção foi considerada interessante. Desse modo, observamos que entre os participantes de 5 anos não houve diferenças entre meninos e meninas (9 entre 10 de cada sexo trapacearam). Entretanto, entre os de 10 anos, notamos que 5 meninos trapacearam e apenas 2 meninas praticaram essa ação. Dados esses também encontrados em estudos de outros autores, como Davis, Grover, Backer e McCregor (1992), Jensen, Arnett, Feldman e Cauffman (2002), Harbaugh, Krause e Landay (2003), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), Dreber e Johannesson (2008), Evangelista, Saldanha, Balbinotti, Balbinotti, Barbosa (2010) e Resende (2011).

Diante desse resultado, ocorreu um processo de reflexão sobre os aspectos trazidos por Gilligan (1992) relacionados à moral do cuidado. Para essa pesquisadora, homens e mulheres raciocinam de forma qualitativamente diferente, uma vez que as mulheres, ao resolver seus problemas reais, possuem uma maior orientação para o cuidado e para a sensibilidade para não magoar o outro, enquanto os homens têm uma orientação mais direcionada para a justiça, o que lhes confere uma maior objetividade, imparcialidade e tendência à abstração das regras. Assim, a forma de raciocinar interfere no comportamento moral desses dois sexos.

Também refletimos sobre a incidência de trapaça, que foi bem menor entre os participantes de 10 e 15 anos em relação aos de 5 anos. Outros autores também observaram

uma maior incidência de comportamentos desonestos entre os mais jovens, a saber: Bowers (1964), Grover, Backer e McCregor (1992), Baldwin, Dougherty, Rowley e Scwarz (1996), McCabe e Treviño (1997), Fan (2000), Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004), Haddad, Santos e Mendes (2011) e Romanelli (2014).

Alencar (2010) e Alencar e Yamamoto (2008) verificaram que, quanto maior a população de determinado local, fica mais difícil manter a cooperação, tendo em vista a dificuldade em descobrir um trapaceiro inserido em um grande grupo. Sell (1997), Alencar (2010), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008) e Krause e Harbaugh (2000) observaram que a cooperação tendia a ser mais prevalente do que a trapaça quando os participantes percebiam a existência desse laço de confiança entre eles. Entretanto, eles ressaltam que esse aspecto só faz sentido quando o grupo conhece a reputação dos envolvidos ou não percebem que existe um trapaceiro no interior do grupo. Em relação aos dados deste estudo, verificamos que a população inserida na pesquisa no momento do jogo era pequena, portanto fácil de ser descoberta. Dessa forma, podemos supor que, caso os grupos fossem maiores, a trapaça aumentaria visto a dificuldade de distinguir o momento em que ela poderia ou não acontecer.

Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004) destacaram os elementos contextuais como influências para esse comportamento referentes à vida acadêmica, a saber: a) tempo para concluir a atividade, b) despreparo para avaliação, c) falta de motivação, d) pressão da nota, e) merecimento do professor, e) dificuldade na matéria. Da mesma forma, os fatores que conduzem a não trapacear: a) vergonha, consciência, culpa, respeito próprio, b) possibilidade de ser pego e medo de sanções, c) desejo de aprender e fazer o próprio trabalho.

Quanto à incidência da trapaça na vida acadêmica, para Aquino (1996), a indisciplina é uma denúncia de que existem relações descontínuas e conflitantes entre a escola e a sociedade, decorrente da relação professor-aluno-escola, quando são tomados como recortes sociais isolados. No ponto de vista do autor, esse fenômeno será superado quando a relação professor-aluno for pensada e ganhar novas significações, com mais sentido.

Avaliamos que pode haver semelhanças entre essas conclusões e algumas hipóteses formuladas neste estudo em relação aos dados já apresentados. Neste experimento notamos a presença de trapaça em número expressivo apenas entre participantes de 5 anos e não houve trapaça entre os de 15 anos. Pode ser que a diminuição de trapaça com o decorrer da idade tenha relação com a possibilidade de serem descobertos ou de perguntarem a respeito da

trapaça ou, talvez, o 'não trapacear', e o manter o comportamento honesto já se tornou um valor para eles.

Pesquisadores como Pruckner e Sausgruber (2011), Bucciol e Piovesan (2008) e Houser, Vetter, e Winter (2012) e Gravet (2012) alcançaram dados indicadores de que aqueles que se sentiam tratados injustamente eram mais propensos a emitir comportamentos de trapaça. De acordo com Houser et. a. (2012), a taxa de trapaça entre aqueles que acreditam ser sua recompensa injusta chega a 63,8%, sendo ainda maior naqueles que não receberam nada de seus oponentes no Jogo do Ditador. Assim, a falta de confiança e a insegurança em relação ao comportamento dos outros membros do grupo pode fazer com que a trapaça seja a melhor estratégia de jogo.

Dessa forma, os dados coletados estão de acordo com a literatura no que se refere a uma diminuição dos comportamentos desonestos com o decorrer do desenvolvimento, uma vez que a incidência de não trapaça aumentou com a idade. Esse fato é positivo, uma vez que se percebeu a existência de elementos (ainda não é possível afirmar quais) que fazem com que o sujeito repense suas ações, mesmo diante de oportunidades para a trapaça. A literatura, como discutida anteriormente, apresenta vários desses fatores e, nesta tese, trabalhamos com a hipótese de que o nível de desenvolvimento moral fosse um deles. Sob essa perspectiva, seguir serão descritas algumas discussões sobre essas causas.

Para Macedo, Petty e Passos (2005), a ação de jogar impõe autodisciplina, ou seja, é importante conseguir adiar os desejos para conseguir melhores resultados. Dessa forma, o sujeito deve ser capaz de escolher se submeter a determinadas regras e comportamentos, mesmo diante de dificuldades, de modo que ele, sujeito, se responsabilize pelas suas próprias atitudes e consequências por elas geradas. Além disso, é importante que a vitória aconteça de forma justa, sendo esta legitimada pela regra: não trapacear.

De acordo com Piaget (1932/1994), mesmo diante das regras do jogo estabelecidas, existe a possibilidade de o sujeito sentir-se instigado a trapacear, pois muitas vezes o desejo de vencer envolve questões afetivas, como tolerância à frustração e contexto social. Esse autor acredita que a trapaça é um desrespeito do sujeito para consigo, pois, ao trapacear, há uma descrença na sua capacidade de vencer por suas próprias estruturas. Além disso, Piaget (1932/1994) postula que, quando o sujeito se sente desafiado e tem como valor superar as adversidades, age com disciplina, porque visa a reequilibração do próprio sistema. Dessa forma, a criança indisciplinada não faz coordenações suficientes para resolver os desafios do jogo porque se dispersa, apresenta dificuldades para raciocinar e desrespeita colegas e professores, o que traz prejuízos para ela mesma.

Para La Taille (1996, 2002), Harkot-de-La-Taille (1999; 2003), Araújo (1996/2003; 1998), Araújo (2000), Aquino (1996), a indisciplina é decorrente do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e vergonha que, no ponto de vista destes autores, é o sentimento regulador da moral. Desse modo, um comportamento só será disciplinado se o sujeito obrigar-se a seguir determinada regra, contudo, diante de situações cooperativas, existe uma maior tendência do sentimento de obrigatoriedade ser mais intenso. Logo, o sujeito só segue uma regra se escolher isso, o que está inserido no plano da vontade e da expansão de si, portanto, o plano ético (La Taille, 2006).

La Taille (2008; 2005/2013) ainda traz a discussão da necessidade de regras na atualidade, pois cada vez mais existem mecanismos de controle dos comportamentos. Isso indica que a moralidade vem sendo tratada como regra e, se tal fenômeno ocorre, é porque essas regras não possuem valor moral para a sociedade. Se esse valor não tem o lugar adequado, a desonestidade não é exceção. Portanto, para esse autor, é importante ocorrer a discussão em torno das leis, uma vez que, enquanto elas forem apenas formulações do que se deve fazer ou não, seu princípio, que é a mola propulsora da ação, permanecerá desconhecido e as ações, sem sentido.

Portanto, para esses autores, La Taille (1996, 2002, 2005/2013), Harkot-de-La-Taille (1999; 2003), Araújo (1996/2003; 1998), Araújo (2000), Aquino (1996), a ação da indisciplina, assim como a trapaça discutida nesta pesquisa, pode ser resultante de uma escolha dos sujeitos que a praticaram e, conseqüentemente, do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e vergonha. Tal vínculo consiste em um processo de avaliação do sujeito diante da elaboração da situação por meio de processos cognitivos, da noção de self e da avaliação do sujeito de si mesmo.

Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004) argumentam que, para além da vergonha, as possibilidades de ser pego cometendo uma ação indesejada e o desejo de realizar e dominar uma tarefa também podem influenciar na decisão de agir desonestamente. Assim como Supon (2008), os autores apontam a pressão, a falta de motivação e a percepção de uma tarefa ser desnecessária também contribuem para um caminhar em direção à trapaça.

Craig e Evans (1990) afirmam que, na escola, a pressão diante de boas notas e as expectativas parentais também são elementos favorecedores da trapaça. McCabe, Treviño e Butterfield (2001) afirmam ser importante desenvolver e difundir códigos de ética nas instituições para a redução dos comportamentos desonestos, bem como o empenho em elevá-lo em nível de cultura.

De acordo com Alencar e Yamamoto (2008), quanto maior a população de determinado local, fica cada vez mais difícil manter a cooperação tendo em vista a dificuldade em descobrir o trapaceiro. Essa constatação nos conduziu a um questionamento sobre o alto índice de trapaça nas crianças menores e a sua diminuição progressiva entre os mais velhos: será que a cognição mais desenvolvida dos participantes de 10 e principalmente de 15 anos poderia ter influenciado na não trapaça? Ao comparar essa afirmativa aos dados coletados, é possível notar que a população inserida na pesquisa no momento do jogo era composta apenas pela pesquisadora e pelo participante. Portanto, caso houvesse um trapaceiro, esse seria facilmente descoberto, pois, com a saída da pesquisadora da sala, ficaria evidente que o trapaceiro seria o adversário. Dessa forma, também podemos pensar que, devido ao pequeno número de participantes no jogo, a trapaça pode ter sido menor entre os mais velhos.

De acordo com Reynolds e Ceranic (2007), o juízo moral molda o comportamento moral, entretanto, existe outro elemento constituinte da ação moral: a identidade moral. Esse aspecto também tem sido citado por outros autores, como Aquino e Reed (2002), Blasi (1980). Para eles, a soma do juízo moral e da identidade moral dá forma ao comportamento moral, uma vez que o formalismo fica evidente por meio do juízo e a internalização, e a simbolização deles depende da identidade moral. Por mais que esses aspectos do comportamento dependam de outro aspecto que não o juízo moral, acreditamos em uma proximidade entre a hipótese deste estudo e a dos autores citados a respeito do surgimento do comportamento moral, uma vez que em ambas as propostas concordam com a necessidade da consciência para explicar o comportamento moral.

Reynolds e Ceranic (2007) consideram a existência de uma relação estreita entre o juízo e o comportamento moral, mas ainda mencionam o lugar do consenso social na ação moral, pois diante da precisão entre o certo e o errado no imaginário social, a necessidade do juízo moral fica reduzida, já que o consenso social pode afetar a decisão de agir do sujeito.

Outra linha de pesquisa aponta a trapaça como consequência da percepção de justiça ou injustiça sofrida pelos sujeitos. Os pesquisadores, como Greene e Paxton (2009), Pruckner e Sausgruber (2011), Bucciol e Piovesan (2008), Houser, Vetter, e Winter (2012) e Eugênio (2013), obtiveram dados indicadores de que aqueles que se sentiam tratados injustamente eram mais propensos a emitir comportamentos de trapaça. De acordo com Houser et. al. (2011), a taxa de trapaça entre aqueles que acreditam que sua recompensa é injusta chega a 63,8%, sendo ainda maior naqueles que não receberam nada de seus oponentes.

As pesquisas com referencial teórico na psicologia evolucionista reconhecem que o comportamento cooperativo foi selecionado com a evolução, pois ele foi importante no passado ancestral da humanidade, e, nesse caso, a trapaça é classificada como um comportamento não social e negativo relacionado à manutenção das relações sociais (Alencar & Yamamoto, 2008).

De acordo com Oliva, Otta, Ribeiro, Bussab, Lopes, Yamamoto e Moura (2006) a moralidade é o meio que a humanidade utiliza para implantar a cooperação na sociedade, para seu próprio interesse. Logo, os comportamentos morais são causados pelo sentimento de culpa, remorso, indignação, entre outros, devido a marcas deixadas na mente humana.

Fan (2000) e Krause e Harbaugh (2000) também observaram uma maior tendência na cooperação entre os mais velhos, mas isso não significou que os mais jovens não trapacearam. Para eles, a ausência do comportamento cooperativo nos mais novos tem relação com a dificuldade deles perceberem os ganhos que existem em não cooperar. Além disso, para Krause e Harbaugh (2000), as crianças mais jovens aprendem a ser trapaceiras observando os mais velhos trapacear.

Alencar (2010) também discute a influência da reputação na incidência de trapaça no grupo. De acordo com a pesquisadora, quando existem participantes no jogo com uma reputação negativa, existe uma maior tendência a trapacear, pois, segundo essa visão, só vale a pena manter-se cooperando caso o jogo tenha poucos (ou nenhum) trapaceiros, porque, assim, a relação entre os jogadores será justa.

Ainda há pesquisas apontando a competitividade como elemento para a trapaça. Evangelista, Saldanha, Balbinotti, Balbinotti e Barbosa (2011), Rubio (2006) e Ferraz (1997) mostram o quanto o espírito que rege o esporte atualmente, a saber, a vitória a qualquer custo, tem proporcionado o aumento dos comportamentos ilícitos, seja em brincadeiras, em sala de aula ou em grandes competições.

Portanto, é possível observar uma série de fatores apontados como causas do comportamento de trapaça. Em nenhum momento houve um autor argumentado que o ponto de vista estudado por ele seria a única causa da trapaça, defendendo a ideia de que há um contexto propiciador da presença desse comportamento. Assim, para melhor esclarecer, essa discussão será retomada na sequência, na sessão que apresenta uma interlocução entre o nível de desenvolvimento moral e o nível de trapaça.

Além da incidência da trapaça, também foi importante analisar a forma como ela ocorreu, ou seja, a discussão versará sobre a observação dos comportamentos emitidos pelos participantes no decorrer do jogo. Podemos visualizar na Figura 18 a ocorrência de uma

maior variedade nos comportamentos de trapaça entre os participantes de 5 anos em relação aos de 10. Da mesma forma, fica claro, por meio das ações observadas, que todos aqueles que trapacearam, cometeram o ato intencionalmente.

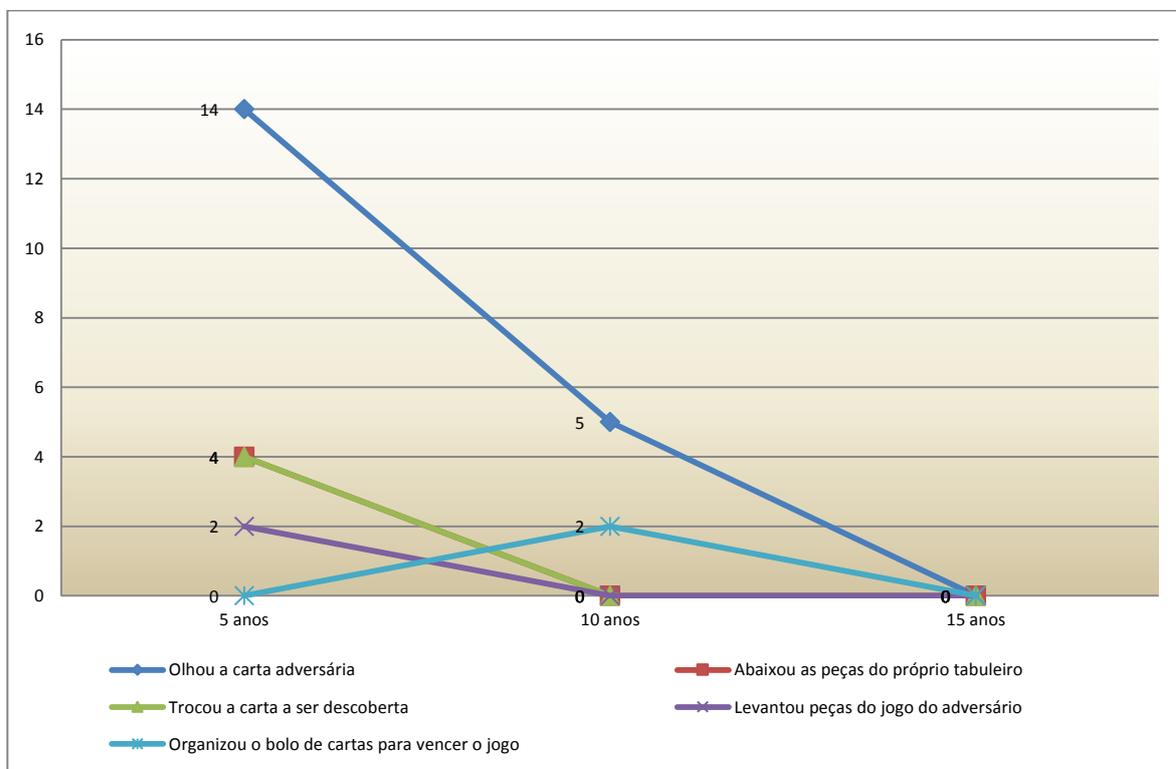


Figura 18: Observação da ação da trapaça na ausência da experimentadora em função da idade dos participantes.

Os resultados obtidos referentes à observação da trapaça mostraram que o único comportamento comum a duas idades (5 e 10 anos) foi o de *olhar a carta adversária* (5 anos: n=14; 50%; 10 anos: n=5; 25%). Encontram-se nessa categoria todas aquelas condutas em que os participantes (a) iam em direção ao jogo da adversária com o objetivo de olhar a carta de adivinhação, (b) se deslocavam até à porta para, de lá, olhar o jogo da oponente, (c) retiravam a carta da pesquisadora do tabuleiro e olhavam, e (d) viravam o tabuleiro da adversária para olhar seu jogo.

Convém ressaltar que nenhum desses comportamentos foi descoberto pela pesquisadora no momento da coleta, uma vez que ela não tinha acesso à sala de observação, pois isso poderia influenciar as atitudes da pesquisadora perante o participante e também porque, no momento do retorno à sala, alguns participantes não forneceram indícios de que a trapaça (quando ocorria) havia acontecido. Consideramos, portanto, que a trapaça, nesses casos, foi pensada pelas crianças e executadas com sucesso, pois o objetivo final foi

alcançado sem que nós, enquanto adversária, a descobrisse (Luna, 2008; Macedo, 1997/2008a).

Dessa forma, ganhar sem as implicações cognitivas sobre pensar a melhor forma de jogar e de aplicar nas jogadas (ser ágil, compreender, antecipar, analisar, ser ágil, coordenar, ter boa memória e relacionar jogadas), e sem seguir as regras é uma das vantagens da trapaça. Assim, o sujeito ganha sem se importar com esses aspectos, o que torna a vitória mais certa e fácil (McCabe e Treviño, 1993; Macedo, 1997/2008). Desse modo, o valor operatório do jogo em que o fim (ganhar) precisa ser coordenado pelos meios (regras e competências de enfrentar o problema do jogo da melhor forma possível) não é operado na trapaça (Luna, 2008).

Houve outros casos em que as crianças trapacearam, porém deixaram indícios de suas ações. Elas *abaixaram as peças do próprio tabuleiro* (n=4; 14,3%), trocaram a carta de adivinhação (n=4; 14,3%) e/ou *levantaram as peças do jogo do adversário* (n=2; 7,2%). Essas ações foram observadas apenas nas crianças de cinco anos, e existe a hipótese de que esses comportamentos decorrem da influência do egocentrismo sob o pensamento infantil, típico do estágio pré-operatório, pois ele dificulta a análise da criança sob outra ótica, que não a delas (Piaget, 1932/1994; 1964/2007).

Ao recorrer à literatura para refletir melhor sobre a hipótese deste estudo, notamos que há poucas pesquisas abordando as atitudes em torno dos comportamentos de trapaça estudados, até porque poucas se utilizam de experimentos práticos para retratar esse tema (Cizek, 1999).

Entretanto, foi possível cogitar sobre o egocentrismo do estágio pré-operatório e reconhecer que ele é um impedimento para as práticas morais efetivas, pois dificulta o processo cognitivo do sujeito sobre o motivo das regras, que analise a importância de seguir a elas e coordene suas ações. Assim, a consciência moral (que inspira a noção de dever e determina a ação pela vontade de executá-la de acordo com o sentimento de dever) ainda não integra o universo moral da criança e ela acaba cometendo atos em desacordo com as normas vigentes, muitas vezes sem saber o motivo pelo qual age de determinada forma. Logo, o sujeito age conforme a regra quando há respeito mútuo, em que a ação mediada pelos parâmetros morais acontece pela vontade porque há uma lei moral efetiva (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2006; Queiroz, Ronchi & Tokumaru, 2009).

Sobre as outras ações de trapaça verificadas no presente trabalho, a primeira delas (*abaixou as peças do próprio tabuleiro*) refere-se ao fato de os sujeitos abaixarem ora algumas peças do próprio tabuleiro e ora todas elas. Houve casos em que os participantes

visualizavam a carta de adivinhação do adversário, em seguida iam até o próprio tabuleiro e abaixavam todas as peças que o compunham, deixando de pé apenas aquela que correspondia à carta vista antes. Desse modo, quando retornávamos a sala, já dizia qual era a peça dele e 'ganhava' o jogo. Em outros casos, os participantes abaixavam somente algumas peças, inclusive, em algumas situações, a própria carta vista no tabuleiro adversário.

Também houve participantes que *levantaram as peças do tabuleiro adversário*. Nesses casos, observamos que eles interferiam diretamente no tabuleiro adversário, ficando claro para a experimentadora que havia ocorrido alguma ação de trapaça. É importante ressaltar que, quando isso ocorria, não se mencionava durante o experimento que havíamos notado a interferência da criança no nosso jogo e a partida continuava normalmente. Tudo isso para verificar a atitude da criança: se ela continuaria a jogar normalmente ou se ela falaria sobre a trapaça.

Outra atitude de crianças menores também observada neste experimento foi a de *trocar a carta a ser descoberta*, isto é, o participante trocava a carta de adivinhação, ora a dela e ora a do adversário. Quando fazia isso em relação à sua própria carta, o adversário continuava tentando adivinhar características da carta anterior (visto que ele já tinha um raciocínio instaurado a partir daquela primeira carta), porém ele não acertaria porque a 'carinha' era outra. Assim, ele aumentava a possibilidade dele mesmo ganhar a partida.

Quando a carta trocada era a do adversário, além de a criança denunciar a ação cometida, pois, assim que a pesquisadora olhasse para sua carta de adivinhação ela saberia que era outra, ele afastava as próprias possibilidades de ganhar, porque havia um raciocínio de jogo no tabuleiro voltado para a primeira carta. Com isso, as dificuldades impostas para vencer o jogo eram destinadas a ele mesmo, em vez de ser ao adversário.

Por fim, ainda é preciso destacar uma ação cometida por apenas um participante de 5 anos (5%) que pediu para organizar o bolo de cartas para a partida seguinte. Enquanto nós organizávamos nosso tabuleiro, a criança apanhou as cartas, abaixou a mão com as mesmas, dificultando a visualização do que fazia por causa da mesa que ficou mais alta que as mãos da criança, e escolheu aquelas cartas que colocaria por cima do bolo: mulheres negras (a minoria das carinhas que constituem o jogo). Logo, seu ato de trapaça facilitaria a sua vitória na partida, de modo que nós, enquanto adversários, não poderíamos descobrir aquilo que ele havia feito.

Também havia dois participantes de 10 anos (10%) incluídos na categoria *organizou o bolo de cartas para vencer*. Eles pegaram o bolo de cartas quando da sala e o organizaram de acordo com uma ordem determinada por eles. Em um dos casos, a trapaça não foi bem

sucedida, porque, quando começou uma nova partida, as cartas foram embaralhadas novamente, desfazendo a ordem posta pelo participante.

A constatação desses dados iniciou um processo de reflexão sobre o quanto os elementos cognitivos podem ter influenciado essas ações, uma vez que as crianças de 5 anos emitiram comportamentos denominados de 'menos elaborados', pois forneciam muitas possibilidades de serem descobertos, enquanto as de 10 anos intervinham sob o jogo sorrateiramente e de forma 'mais elaborada', anulando quase que sempre as suspeitas de trapaça.

Queiroz (2014) procurou analisar a relação entre nível heurístico (NH) e nível de desenvolvimento cognitivo (NGDC) no jogo Caravana e verificou, entre seus participantes menores, que esses dois níveis são inferiores em relação aos sujeitos de 10 anos. Essa pesquisadora observou também que as ações no jogo dos participantes mais velhos são mais conscientes e coordenadas do que as dos mais novos. Esse dado reforça a hipótese deste estudo sobre a influência do aspecto cognitivo sobre a ação da trapaça, como citado no parágrafo anterior, contudo, como o objetivo não foi avaliar esse aspecto, não há dados coerentes suficientes para se chegar a essa conclusão. Contudo, em face disso, é muito importante esse tema ser mais bem estudado.

Quanto aos comportamentos no jogo, Ferraz (1997) observou que houve uma evolução nos comportamentos dos sujeitos por ele observados que refletem o desenvolvimento da prática das regras de Piaget (1932/1994). Segundo Ferraz, entre as crianças de 4 anos e meio (em média) as atitudes foram independentes de qualquer estrutura de regras, por puro hábito motor. Entre as de 6 anos e meio (em média) foi observado que as regras eram meras descrições, cada um jogava o próprio jogo, sendo as atividades imitativas e os participantes conheciam os objetivos do jogo, porém não competiam. Já aos 7 anos e meio (em média), o pesquisador começou a observar a existência de coordenação das ações do jogo, da competição e a obrigatoriedade das regras. Por fim, aos 14 anos e meio notamos que a punição começou a integrar o jogo, bem como a diferenciação dos papéis de cada jogador. Nessa faixa etária, os sujeitos também conseguem utilizar a regra e tirar proveito de um melhor resultado.

Por meio desses resultados, o pesquisador concluiu que a competitividade fica mais evidente depois dos sete anos, entretanto, aumenta a incidência do comportamento de trapaça mencionado pelo pesquisador até os 10 anos, diminuindo apenas aos 14. Ferraz (1997) discute o quanto o modelo esportivo competitivo, com a filosofia de que 'os fins justificam os meios', influencia as ações dos sujeitos fazendo com que a trapaça se torne

quase que inerente à prática esportiva, apesar de ser consenso a fala de que nos jogos deve-se vencer por meio de um comportamento honesto (Ramos, 2006; Ferraz, 1997).

No contexto do presente estudo, observamos uma incidência menor da competitividade. Existe a hipótese de que o próprio contexto do jogo (caráter experimental) e a estrutura das partidas (em que os participantes jogavam conosco e não com iguais) possam ter sido uma influência na redução da competitividade e da trapaça observada. Além disso, também existe a hipótese de que, pelo fato de eles terem consciência da situação de pesquisa a qual estavam inseridos, possa também ter afetado na pequena incidência de trapaça entre os mais velhos.

Observamos ainda que os participantes que trapacearam não a realizaram assim que saímos da sala, mas um tempo após ficarem sozinhos. Acrescentamos que houve participantes que não trapacearam, mas ficou evidente que resistiram à trapaça por motivos que ainda não é possível afirmar, entretanto, pelos comportamentos analisados, é possível deduzir que manifestaram vontade de trapacear (Greene e Paxton, 2009).

A respeito da constatação de que os sujeitos não trapacearam assim que nos ausentamos, há duas hipóteses: a primeira é a de que os sujeitos se sentem mais tentados a trapacear devido ao tempo de permanência diante da oportunidade de trapacear (neste caso, sozinhos na sala), e a segunda é a de que, devido ao tempo em que permaneceram sozinhas, elas tiveram a oportunidade de perceber e até planejar a trapaça.

Sobre isso, Kohn (2007) verificou que, no contexto universitário, os estudantes se ocupam com grande frequência e durante muito tempo em planejar formas de trapaça em trabalhos, atividades, provas, entre outros. Ao constatar esse elemento, o pesquisador se questiona sobre as motivações em torno dele: seria a oportunidade que existe no ambiente que motiva de forma tão grande a trapaça nos estudantes, ou seria a intenção de tirar vantagem e sair à frente dos demais o que os motivaria?

Diante dessa pergunta, é interessante realizar novas pesquisas para investigar empiricamente esse aspecto. Afinal, seria importante verificar se esse comportamento realmente é frequente, bem como conhecer os motivos pelos quais os sujeitos agem de determinada maneira.

Outra pesquisadora, que observou as ações de indisciplina no decorrer de seu experimento foi Luna (2008), e entre as várias atitudes por ela observadas (como desatenção/ dispersão, desistência, desrespeito ao colega, às regras da oficina e às atitudes propostas) encontra-se a trapaça. De acordo ela, para que essas posturas de jogadores sejam menos frequentes nas partidas, é importante haver uma familiarização com os materiais que

constituem o jogo, bem como suas regras e objetivos para haver domínio sob esses aspectos e, como consequência, maior implicação com as jogadas. Essas informações e envolvimento são necessários para todos os jogadores, uma vez que o conhecimento e o domínio do jogo compõem o início da estruturação de uma estratégia que visa à, ou que conduz à vitória.

Ao repensar essa afirmação, surgiu uma indagação sobre as questões em torno do sentido do jogo para os participantes menores e a incidência de trapaça. Por mais que tentássemos explicar a eles o jogo, fossem treinados e recebessem auxílio no decorrer do jogo, nesse momento, surgiu uma pergunta inquietante sobre a estrutura do jogo e a estrutura de pensamento das crianças de 5 anos que participaram de nosso experimento.

De acordo com a teoria, supõe-se que essas crianças estejam no estágio pré-operatório, fase em que ainda são incapazes de raciocinar com sucesso as transformações e, em consequência, não conseguem integrar uma série de eventos em termos das relações início-fim. Além disso, a noção de reversibilidade ainda não está instaurada, uma vez que a rigidez, inflexibilidade e o domínio da percepção sob o pensamento lógico, característicos do pensamento sensório motor, ainda são predominantes no raciocínio das crianças dessa idade (Piaget, 1964/2007; Wadsworth, 1995). Em contrapartida, o raciocínio dedutivo, o de reversibilidade, o de seriação e de inclusão de classes ou classificação, característicos do estágio operatório concreto, são elementos fundamentais para a resolução do jogo Cara a Cara porque é preciso acompanhar as transformações do jogo, eliminar as características corretamente, realizar mentalmente estrutura de subgrupos bem como organizá-los de acordo com a melhor jogada a ser realizada para a vitória (Piaget, 1964/2007; Wadsworth, 1995; Rossetti, 1996; Ribeiro, 2005; Dell'Agli & Brenelli, 2007; Santos, Ortega & Queiroz, 2010).

Dessa forma, nos questionamos sobre a possibilidade de a dificuldade de resolver o jogo Cara a Cara interferir na motivação dos sujeitos para trapacear, pois, de acordo com Luna (2008), é no momento em que o sujeito se depara com processos considerados complexos demais ou que ele acredita que não tem como resolvê-lo, que pode agir com indisciplina. A pesquisadora levantou esses elementos quando percebeu que, quanto mais complexo foi o jogo aplicado em suas oficinas, maior foi a ocorrência de indisciplina. Ao pensar nos dados coletados e no jogo escolhido, elaboramos a hipótese de que possa também existir uma relação entre a incidência de trapaça e os elementos cognitivos característicos da

idade e necessários à resolução do jogo. Contudo, como não realizamos uma análise de jogadas, não é possível fazer uma afirmação a este respeito⁵.

Outro aspecto analisado foi o modo como os participantes se comportaram quando retornamos a sala de observação. Dessa forma, nossas perguntas foram: o que as crianças e os adolescentes fariam quando o jogo foi reiniciado? Eles continuariam jogando ou fariam sobre a trapaça (quando essa ocorria)? Os dados por nós coletados constam na Figura 19.

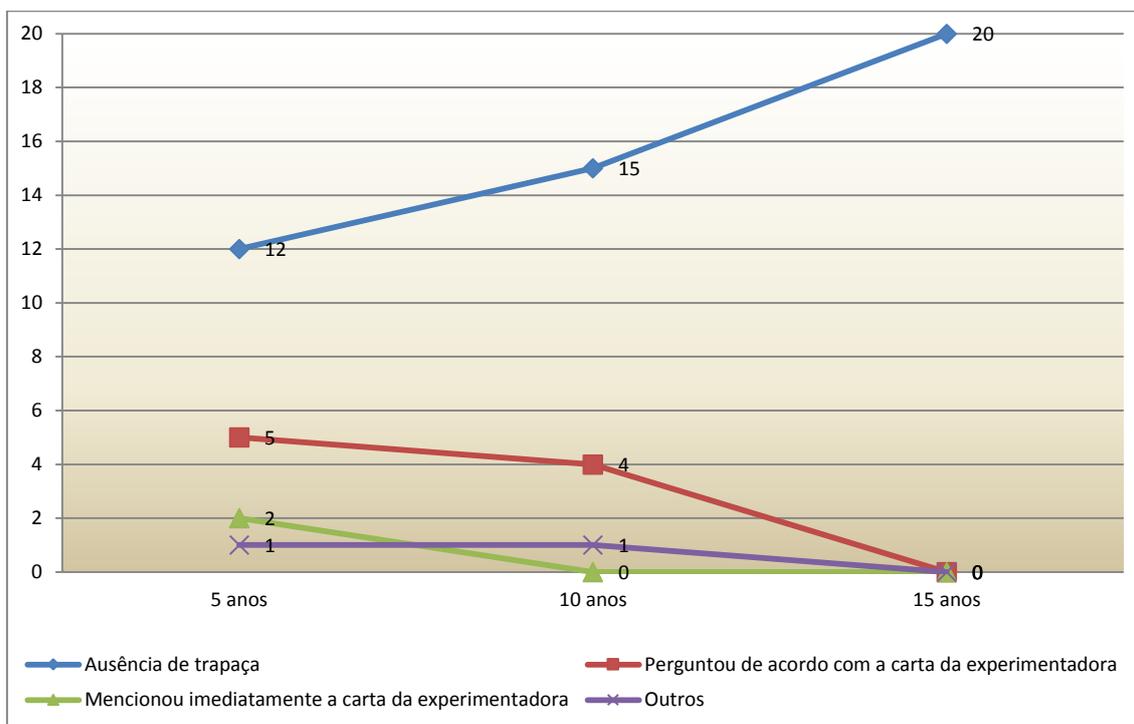


Figura 19: Observação da ação da trapaça na continuação do jogo em função da idade dos participantes.

Conforme observado, os dados retratam que a maior parte dos participantes de 5 anos ($n=12$; 60%), de 10 anos ($n=15$; 75%), e a totalidade dos adolescentes ($n=20$; 100%) não trapacearam na nossa presença, ou seja, quando retornamos à sala e demos continuidade ao jogo, os participantes jogavam de forma honesta ou não usufruíam da vantagem que tinham.

⁵ Gostaríamos de ressaltar que, quando pensamos em utilizar um jogo no experimento, acreditávamos que ele serviria apenas como um estímulo para verificar a incidência ou não da trapaça. Contudo, as reflexões realizadas no decorrer da análise de dados serviram como uma cogitação inicial sobre as possibilidades de as dificuldades cognitivas envolvidas nas partidas também serem um elemento motivador da trapaça. Não consideramos que esse elemento possa ser excluído das variáveis que constituem a vontade de trapacear (até porque a literatura apresenta vários elementos como constituintes da motivação da trapaça), entretanto, não há dados para discutir essa hipótese nesta tese porque o objetivo da pesquisa é outro.

Apesar de o alto número de não trapaça em nossa ausência, é preciso ressaltar que apenas dois participantes de 5 anos (10%) e 13 de 10 anos (65%) não trapacearam em nossa ausência. Assim, dez das 18 crianças de 5 anos trapacearam e dois dos sujeitos de 10 anos não utilizaram, na nossa presença, da trapaça cometida anteriormente, mesmo que já soubessem a carta de adivinhação adversária.

Ao analisar esse dado, surgiram algumas hipóteses que poderiam ser explicações pertinentes para esse fenômeno: (a) como as crianças estavam jogando conosco e não com iguais, isso pode ter influenciado por questões relacionadas ao lugar de autoridade ocupado por nós; (b) pode ser que tiveram medo de ser descobertos; (c) pode ter havido uma dificuldade de ordem cognitiva que dificultou a realização da jogada para a vitória; e, por fim, (d) consideramos a probabilidade de o sujeito ter se sentido envergonhado de sua atitude anterior.

Sobre os dois primeiros aspectos mencionados, concordamos com Piaget (1932/1994) no que se refere ao lugar do adulto do ponto de vista da criança, mesmo que se estivesse inserida em uma situação de jogo como a relatada. A disputa, que geralmente ocorre entre crianças, no contexto desta pesquisa aconteceu entre um adulto e uma criança, sendo que esta (a criança) o coloca em um lugar superior a elas apenas por sua condição de adulto, portanto, uma autoridade perante elas.

Aquele que pensa dessa forma dá razão ao adulto por respeito à autoridade, confundindo a lei com a justiça. Assim, as ações são submetidas ao princípio da autoridade e se evitam as ações contrárias àquelas impostas pela autoridade. Portanto, supomos que, pelo fato da criança sentir-se coagida pela autoridade antes mesmo de ser repreendida e de haver a possibilidade dela vencer o jogo por meio da trapaça, ela não continua a trapacear por medo da autoridade representada pelo adulto presente (Piaget, 1932/1994).

No que se refere à dificuldade cognitiva, consideramos que por causa das questões cognitivas decorrentes do egocentrismo e das características de reversibilidade, inclusão de classe e dedução ainda em desenvolvimento, as crianças possam ter sentido dificuldades em converter a resposta certa (que já tinham em mente) em jogadas a serem aplicadas no decorrer do jogo (Piaget, 1964/2007). Além desses elementos, é importante frisar que ainda existe a possibilidade de as crianças menores não terem percebido que tinham cometido uma trapaça e que sabiam a resposta do adversário. Infelizmente, não encontramos nenhuma reflexão teórica a respeito desse último aspecto, porém, é um ponto de vista interessante e que merece ser mais bem pesquisado.

A vergonha é trazida como um dos elementos impeditivos do comportamento indisciplinado por autores como La Taille (1996; 2001; 2002; 2005/2013), Lepre (1999), Araújo (2000) e Schimith (2013). Para eles, existe um enfraquecimento no vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha quando há uma ação de indisciplina. Desse modo, se um sujeito tem uma determinada atitude como um valor moral, ele se sentirá constrangido quando um olhar reprovar sua ação em descompasso com a regra que ele valoriza. Caso não haja valor, o sentimento de vergonha não aparecerá (La Taille, 1996; 2001; 2002; 2005/2013). Portanto, com base nessa teoria, pode ser que o sentimento de vergonha também tenha sido um dos impedimentos para que essas crianças não trapaceassem, mesmo sabendo qual era a carta de adivinhação.

Mas, também houve aqueles que deram continuidade à trapaça, pois alguns perguntaram conforme a carta da experimentadora (5 anos: n=5, 25%; 10 anos: n=3, 15%), outros, apenas crianças de 5 anos (n=2; 10%), mencionaram imediatamente a carta da experimentadora. Aqueles que perguntaram de acordo com a carta de adivinhação foram os que trapacearam sem deixar nenhum rastro da sua ação, pois eles perguntavam as características da carta como se estivessem fazendo suas eliminações devido às jogadas corretas. Os que mencionaram diretamente a carta de adivinhação equivalem aos que disseram o nome do personagem da nossa carta de adivinhação assim que retornamos ao jogo. Quando indagados sobre a resposta rápida e imediata, os participantes falavam mágica e sorte.

Outras duas crianças (n=10%), uma de 5 e outra de 10 anos (correspondente à categoria 'outros'), tentaram iniciar a partida quando não era a sua vez (10 anos) ou começaram a abaixar as peças do próprio tabuleiro aleatoriamente, deixando de pé apenas a carta correspondente à nossa (5 anos).

Sobre essas últimas ações, refletimos sobre algo já citado antes sobre as 'ações mais' e 'menos elaboradas'. Novamente, observamos que as crianças de 5 anos agem mais frequentemente e deixam pistas sobre suas ações. Consideramos que isso seja decorrente do egocentrismo (Piaget, 1932/1994; 1964/2007), conforme já discutido anteriormente.

Contudo, é válido refletir sobre o lugar social do jogo (espaço em que a criança tem a oportunidade de assimilar o mundo e compreender seus desejos e fantasias [Piaget, 1954]) e as vantagens existentes em esconder a trapaça. O jogo constitui um lugar de socialização, que favorece a aquisição de valores, a compreensão do contexto e proporciona uma relação mais próxima com a realidade (Ramos, 2006). Caso as regras sejam desrespeitadas e seja

percebido pelo adversário, toda a situação de jogo e as relações ali existentes ficam comprometidas (Piaget, 1932/1994; Macedo, 1994/2002)

De acordo com Macedo (1994/2002), as regras do jogo são leis a que os jogadores devem submeter-se. Assim, desrespeitar a regra significa quebrar um contrato prévio já estabelecido, o que acarreta consequências negativas para o trapaceiro, como a exclusão (Macedo, 1996/2003). Logo, esconder a trapaça seria um meio de obter vantagem sobre o adversário e ser bem sucedido na partida, mantendo uma boa relação com os demais jogadores.

Desta forma, em nossa pesquisa as crianças menores acabaram se prejudicando quando não conseguiram realizar uma trapaça com sucesso (escondendo-a), e as maiores realmente obtiveram as vantagens esperadas quando trapacearam sem serem descobertas. Também é possível destacar que, graças a todo domínio cognitivo e social entre os mais velhos citado anteriormente, a criatividade nas ações desonestas os favoreceu no que se refere à não descoberta da trapaça.

Ao refletir a esse respeito, começamos a nos questionar sobre como ocorreriam esses comportamentos desonestos menos elaborados, ou seja, que possibilitam serem descobertos enquanto uma trapaça, quando as crianças jogassem com iguais. Ora, como era uma situação experimental, não foi feita uma intervenção sob a trapaça durante o jogo, pois era esse um dos comportamentos esperados com nossa ausência. Contudo, nos perguntamos como isso aconteceria em uma situação com outras crianças da mesma idade: elas notariam? Questionariam? Entrariam em conflito? Luna (2008) e Rizzieri (2008) observaram a resolução de conflito entre crianças em seus trabalhos, contudo, sugerimos que uma nova pesquisa seja realizada tendo esse aspecto como foco.

Quanto ao resultado final das partidas, observamos entre as crianças de 5 anos que, mesmo havendo a trapaça na maior parte dos casos (n=18; 90%), a maioria delas (n=13; 65%) perdeu a partida em que a trapaça foi observada, seis (30%) ganharam e um participante (5%) não teve a possibilidade de terminar a partida, pois ele confessou a trapaça assim que retornamos à sala. A Figura 20, a seguir, ilustra nossos esses dados.

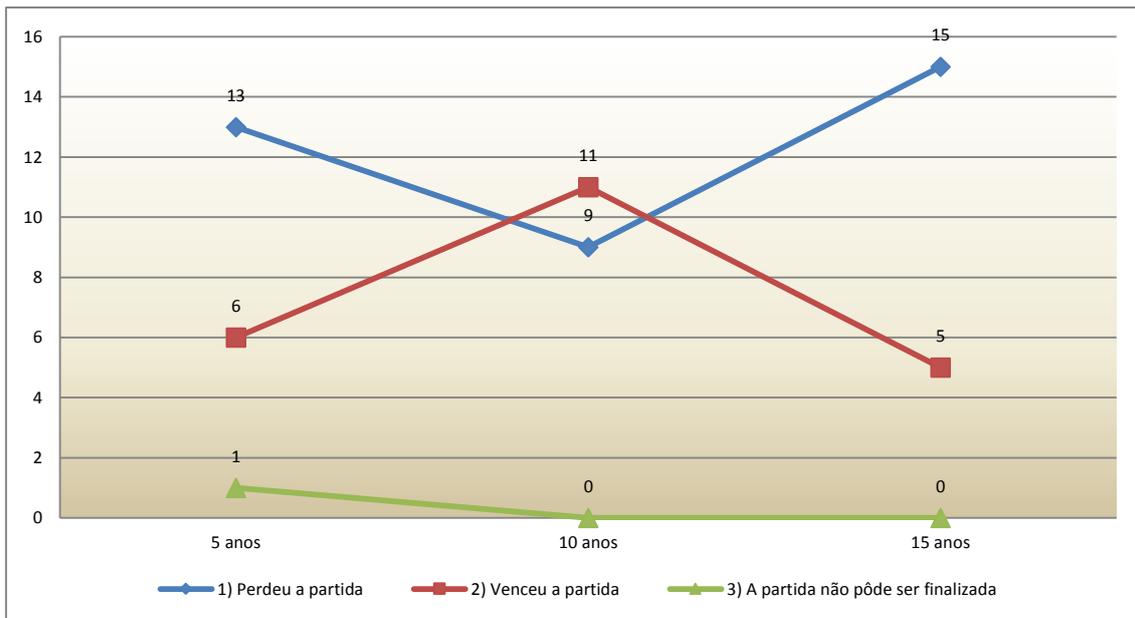


Figura 20: Observação do final da partida conforme a idade dos participantes.

Ao analisar esse resultado mais de perto, notamos que entre os 18 sujeitos que trapacearam nesta faixa-etária, 12 (66,6%) perderam o jogo, ou seja, não conseguiram (por algum motivo) aplicar a trapaça para vencer o jogo, que deveria ser o objetivo da trapaça. A pergunta agora é: o que os levou a trapacear, então? Com certeza, essa questão precisa ser mais bem pesquisada e estudada, entretanto a abordaremos em capítulos na sequência, quando se estabelecer a relação entre o juízo moral e a ação pesquisada.

Ainda sobre o comportamento das crianças menores ao final da partida, é necessário fazermos uma consideração. Não houve o propósito de observar nada mais além de o resultado final da partida nesse caso, contudo, uma reação das crianças diante do fim do jogo foi interessante: a maioria das crianças de 5 anos não notou a própria derrota ou vitória, expressando muitas vezes surpresa quando anunciávamos o resultado da partida.

Diante desse fato, é inevitável não mencionarmos novamente o egocentrismo de pensamento característico dessa faixa-etária. Para Piaget (1932/1994), o egocentrismo faz com que a criança não consiga analisar que existem vencedores ou perdedores nas partidas de um jogo. Essa dificuldade perceptiva decorre da rigidez de pensamento e do juízo na imutabilidade da regra. Assim, entre esses sujeitos, o que sobressai no momento do jogo não é a competitividade e a vontade de ganhar de um adversário, mas a possibilidade de jogar com ele. Na verdade, as crianças jogam sozinhas mesmo que cercadas de outras crianças, uma vez que elas não jogam umas **contra** as outras, mas **com** as outras.

Esse fenômeno também foi observado por Rizzieri (2008), que ressaltou uma particularidade entre os participantes de sua pesquisa que jogavam focando a competição e a vitória a todo custo. Apesar disso, a pesquisadora analisou que as crianças não se preocuparam em saber quem tinha vencido a partida.

Com relação aos participantes de 10 anos, observamos que a maioria deles (n=11; 55%) perdeu a partida, e nove (45%) ganharam. Entre os que trapacearam (n=7; 35% do número total de participantes), cinco ganharam e dois perderam a partida. Logo, podemos verificar que, mesmo entre os participantes maiores, ainda existem aqueles (assim como entre os menores) que trapaceiam, mas não conseguem converter a resposta já conhecida em estratégias de jogo para a vitória.

Entre os adolescentes, o número de derrotas (n=15; 75%) foi muito superior em relação ao número de vitórias (n=5; 25%). Vale lembrar que nenhum dos participantes de 15 anos trapaceou, portanto, as vitórias e derrotas foram decorrentes das suas jogadas.

No ponto de vista de Macedo, Petty e Passos (1997/2008), o fim de qualquer jogo é a vitória. Para esse fim ser alcançado, é necessário que seja coordenado por meios, que são as regras e a competência. Quando a competência (conceituada como a habilidade para enfrentar um problema da melhor forma possível) falha, a disciplina pode sobrepor-se para que ocorra a vitória. Da mesma forma, quando surge a indisciplina, a competência acaba não sendo desenvolvida. Para La Taille (2006), a disciplina só é mantida quando a identidade do sujeito está repleta de valores disciplinados, uma vez que, para ele, ter esses valores é uma forma de se sentir melhor. Dessa maneira, a autodisciplina é um elemento ético, que perpassa a escolha do sujeito em dizer 'qual jogo ele quer jogar' (Luna, 2008). Portanto, o que faz o sujeito aprender a regra é a inteligência, contudo, o que o faz decidir sobre segui-la ou não é a afetividade.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (1997/2008), o jogo oferece ao sujeito a possibilidade de observar, questionar, discutir, analisar, planejar. Quando a criança valoriza esses aspectos que tem relação com a expansão de si, ela começa a agir com disciplina e se preocupa em acertar a tarefa. Ou seja, ganhar por meio de trapaça ou ausência de trapaça também passa por uma questão ética, e pela expansão de si (La Taille, 2006).

Macedo (1994/2002), Ferraz (1997) e Ramos (2006) também afirmam que a vitória por meio da trapaça é invalidada pelo ganhador, pois ele sabe que ela não é real, bem como pelo adversário, que, ao descobri-la, se desencanta do jogo, porque o que o seduz nele é ganhar por meio das regras. Talvez porque muitos participantes não ganharam as partidas

por meio da trapaça também perpassa esse caminho de invalidação da vitória por meio da trapaça. Acreditamos que esse aspecto mereça ser mais bem pensado e analisado.

Nas próximas discussões, haverá a oportunidade de repensar essa questão, visto que analisaremos, a partir de então, o juízo dos sujeitos a partir da própria ação.

7.2.2 Juízo a Respeito da Ação da Trapaça

Nesta seção discutiremos os resultados da entrevista aplicada após o jogo (Cara e Arca de Noé), elaborada com o objetivo de verificar se os participantes admitiriam a trapaça, quando ela ocorria, bem como o que falavam a esse respeito. Discorreremos sobre os dados obtidos por meio de sete perguntas: (a) O que aconteceu quando eu saí da sala?; (b) Você acha certo ou errado o que você fez?; (c) Por que você acha que a sua atitude está certa/ errada?; (d) Você teve vontade de olhar o meu jogo?; (e) Você olhou o meu jogo?; (f) Um (a) outro (a) menino (a) que esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ele fez?⁶; (g) Por quê?

Antes de iniciarmos a descrição dos dados, convém destacar as dificuldades encontradas na análise dos dados a respeito do juízo da própria ação, pois, como pode ser notado na revisão de literatura desta pesquisa, os estudos que envolvem a trapaça falam muito mais de confissões ou de descrições de episódios de comportamentos desonestos do que de reflexões a respeito da própria ação, como proposto nesta seção.

O primeiro aspecto a ser analisado refere-se à pergunta: **O que aconteceu quando eu saí da sala?** O objetivo, por meio dela, foi o de verificar se a trapaça seria admitida ou não (se esta havia acontecido) quando o participante fosse perguntado indiretamente sobre o tempo em que permaneceu sozinho na sala. Na Figura 21 apresentam-se os resultados por nós obtidos.

⁶ Conforme mencionado no capítulo 4, esta questão retrata uma contra-argumentação, ou seja, a pergunta feita foi contrária à resposta do participante na questão anterior. Por exemplo, se participante respondeu que não trapaceou, formulamos a seguinte pergunta na questão 4: Outra criança que esteve aqui me disse que olhou o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ela fez?

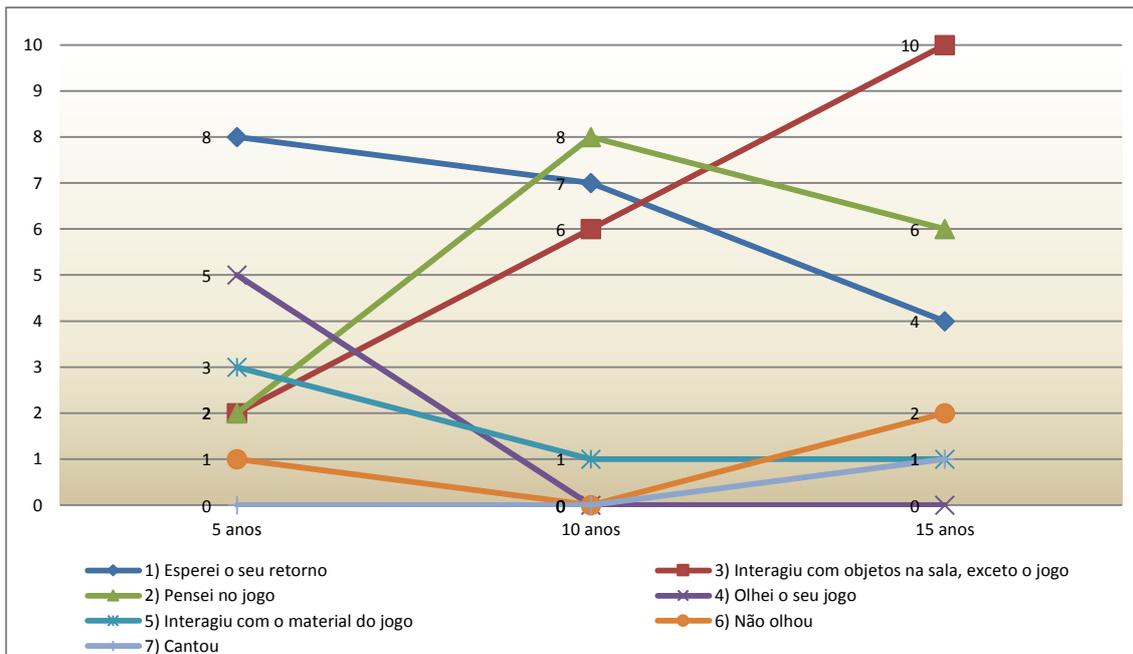


Figura 21: Descrição a respeito da ação da trapaça na ausência da experimentadora: distribuição das respostas referente à idade dos participantes.

Podemos notar que a maioria dos participantes disse que esperaram o retorno da experimentadora à sala em que o jogo ocorria (*Esperei o seu retorno*), não fazendo nada além disso. Deles, oito (38,1%) são crianças de 5 anos, sete (31,8%) são de 10 e quatro (16,7%) são adolescentes. É possível perceber que esse tipo de resposta diminuiu com o decorrer da idade, uma vez que entre os menores (5 anos) foi a ação mais mencionada, enquanto entre os maiores (15 anos,) foi uma das menos citadas. Algumas falas encontram-se a seguir para um maior esclarecimento a respeito dessa categoria.

IOLANDA (5 anos): *Nada. Eu fiquei sentadinha aqui te esperando.*

ARTUR (10 anos): *Eu esperei. Eu sentei no sofá.*

BENÍCIO (15 anos): *Bom, eu fiquei te esperando. Você estava com um problema lá fora. Basicamente nada. Abaixei a cabeça e esperei.*

A segunda resposta com mais frequência diz respeito àqueles participantes que responderam que exploraram o ambiente em que estavam inseridos (*Interagiu com objetos da sala, exceto o jogo*). Oposto à categoria mencionada anteriormente, esta aumenta com o decorrer da idade, pois duas (9,5%) das crianças de 5 anos disseram que olharam o espelho ou tentaram sair da sala para nos procurar, seis (27,3%) das de 10 anos e dez (41,6%) das de 15 anos mencionaram que mexeram no celular e/ou olharam o espelho. As falas a seguir ilustram essa categoria.

ÍVINA (5 anos): *Eu fiquei aqui sentada. Eu fiquei olhando esse espelho aqui, fiquei mexendo nessas cartinhas aqui.*

ANTONIO (10 anos): *É... tipo assim... eu fui ver se a mamãe tinha me ligado.É. Aí eu peguei o telefone. Mas só que... nada não... não olhei não, está.... pode deixar.*

BRÁS (15 anos): *Eu fiquei jogando no meu celular, Candy Crush.*

Também observamos um crescimento no percentual dos participantes que utilizaram o tempo em sala para pensar no jogo e desenvolver estratégias para ganhar (*Pensei no jogo*), pois duas crianças de 5 anos (9,5%), oito de 10 anos (36,4%) e seis de 15 anos (25%) compuseram esse grupo. As falas a seguir fornecem uma ideia sobre o conteúdo dessa categoria.

CLÁUDIA (10 anos): *O que eu ia perguntar para você. Você ficou bolando uma estratégia ou você só ficou pensando? Eu estava... olhando o que estava... no meu jogo aqui. Eu estava pensando o que é que eu ia perguntar para você, o que que eu tinha a mais das características para eu perguntar para você.*

DÉBORA (15 anos): *Eu fiquei imaginando qual era o seu. Eu tentei olhar o meu, vi que o que estava comigo, com certeza, não era o que estava com você. Então... eu meio que... elaborei perguntas na minha cabeça.*

Nesse caso em especial, um dado se sobressaiu: a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa ter sido um dos elementos responsáveis pela motivação das crianças de 10 anos em pensar mais no jogo do que as de 5 anos. Isso porque como já explanado anteriormente, há um maior interesse pelas regras nessa faixa-etária (Piaget, 1932/1994) e, sendo o jogo Cara a Cara mais adequado para essa idade (10 anos) devido aos elementos cognitivos por ele requerido, existe a possibilidade dele ter mobilizado um maior interesse dos participantes (Macedo, 1996/2003; Luna, 2008) em relação aos mais novos.

Dessa forma, existe a hipótese de que quando há maiores recursos cognitivos para refletir sobre o material, bem como para elaborar estratégias de melhor qualidade e mais eficazes para jogar, a atitude perante o jogo (e suas dificuldades) muda e, ao invés de utilizar soluções que não competem às partidas, como a trapaça, os jogadores internalizam as regras e se envolvem com as jogadas em si como um recurso para a vitória, não focando somente no fim do jogo. Assim, por ter um maior domínio sobre o pensamento e a cognição mais desenvolvida, acreditamos que essas crianças têm mais chances de pensar estratégias para

jogar bem, como priorizar a reflexão (ao invés da trapaça) para ganhar o jogo (Piaget, 1932/1994; Piaget, 1964/2007; Wadsworth, 1995; Macedo, 1994/2002; Macedo, 1996/2003; Menin, 1996/2003; Luna, 2008).

Contudo, nos questionamos sobre a queda no interesse dos adolescentes em pensar na atividade na qual estavam envolvidos (o jogo) e em como eles se distraem com o celular no decorrer do experimento, mesmo com dúvidas sobre a possibilidade disso ser proibido. Eles disseram que olharam ligações, jogaram na internet e conversaram com outros colegas por meio de redes sociais.

Temos a hipótese de que a presença desse aparelho possa ter influenciado nos possíveis comportamentos de trapaça ou de elaboração de estratégias por esses participantes, uma vez que, por ele, o tempo vazio que ficava na sala era preenchido por outra atividade. Ao refletir a esse respeito, fica impossível não lembrarmos das contribuições de Bauman (2001) sobre a fluidez do tempo. Para o autor, na modernidade, o tempo se torna independente do espaço porque pode ser mudado e manipulado. Tudo se torna instantâneo e aquilo que não corresponde à ordem do imediato, passa a não ser interessante e/ou importante. Logo, os espaços de tempo vazios de atividades são, antes de tudo, vazios de significado, pois são espaços que sobram depois da estruturação de espaços realmente importantes.

Portanto, essa sensação de 'aproveitamento de tempo' já é tão comum na vida cotidiana que os participantes não conseguiram permanecer sozinhos na sala, nem fazeresse tempo se tornar útil do ponto de vista do jogo, como elaboração de estratégias, visto que o prazer imediato é muito mais próximo da trapaça do que a estratégia (Macedo, 1994/2002). Além disso, o tédio, elemento tão próximo da falta de significado do tempo, pode também tê-los levado ao uso do celular que, atualmente, também tem sido um passatempo para o tempo sem significado da juventude (Bauman, 2001).

Além dos resultados já mencionados, cinco crianças de 5 anos (14,3%) confessaram que olharam nosso jogo quando estivemos ausente (*Olhei seu jogo*), conforme demonstram as seguintes ilustrações:

ROBERTO (5 anos): *Eu vou mostrar tudinho para você. (O menino pega uma folha que estava sob a mesa, bem como uma caneta e começa a desenhar o que aconteceu na sala durante o momento que eu estive fora). E o que você fez? Área de criança (ele escreve letras aleatórias no papel) e quando você foi saindo daqui (sala que estávamos, nomeada por Roberto como “área de criança”). O que você fez? Área de adulto (ele novamente escreve letras aleatórias no papel indicando outra sala do*

núcleo) aqui é onde nós estamos e quando você foi até aqui, na sala dos adultos, foi isso que aconteceu. O que aconteceu? Eu olhei o seu oponente (longo silêncio em ocasião do desenho). Aí quando eu terminei fui... quando eu fui voltando para o meu oponente. Aham? E quando você chegou. O que aconteceu quando eu cheguei? Eu adivinhei seu jogador. Então você olhou meu jogo, foi isso? Eu te enganei.

IRENE (5 anos): *Eu vim... aí eu vim por aqui, aí eu vi. Aí eu só vi a cartinha. Eu sentei aqui.*

Nesta pergunta, em que questionamos indiretamente sobre a trapaça e as outras possibilidades de comportamentos, a confissão foi feita apenas pelos participantes menores, apesar de sabermos da existência de trapaça também nos participantes de 10 anos.

Para La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), La Taille (2006), Araújo (1996/2003; 1998), Harkot-de-La-Taille (1999; 2003), a confissão pode ser um modo de reparação da falta cometida em virtude do sentimento de culpa oriundo da vergonha de ter transgredido uma regra, pois a vergonha é um sentimento de desonra decorrente da incoerência de uma ação cometida com aquilo que o sujeito considera como bom.

Segundo Araújo (1998) é na medida em que o sujeito vai vivenciando situações, que os valores morais se tornam mais conscientes e são internalizados. Portanto, só é possível sentir culpa quando alguma ação do sujeito vai contra aquilo que é valorizado por si mesmo e/ou pelo outro. A vergonha, conseqüentemente, começa a exercer um papel mais complexo de regulação na estrutura psíquica do sujeito, transformando o conteúdo gerador em um valor moral. Concluindo, o autor aponta que são os fracassos do sujeito diante dos valores que fazem parte da sua construção moral.

Portanto, concordamos com a discussão produzida por Schimith (2013) no que tange às desculpas, pois, para a pesquisadora, o sujeito precisa julgar-se culpado diante de uma determinada ação para se *des-culpar* (p. 39). Logo, ele reconhece um 'erro' que gera um sentimento de culpa pela ação e uma reflexão de que algo não está de acordo. Então, conforme essa linha de raciocínio, o descumprimento de uma regra, seguido do desejo de se desculpar, é produto de uma reflexão sobre uma ação em desacordo com os laços sociais acordados. Assim, é perfeitamente possível avaliar todo esse contexto como positivo do ponto de vista do desenvolvimento moral, uma vez que proporciona a reflexão sobre as ações e as suas conseqüências sob a vida do próprio sujeito e daqueles que integram o seu meio.

Por outro lado, Jensen, Arnett, Feldman e Cauffman (2002) notaram que os estudantes de sexo masculino admitem com mais facilidade a realização de condutas

censuráveis, contudo, o dado desta pesquisa mostrou exatamente o contrário, pois observamos que ocorreu um número maior de confissão entre meninas do que entre meninos.

Alguns participantes também interagiram com o material do jogo no momento em que permanecemos fora da sala de observação (*Interagiu com o material do jogo*), sendo que apenas um dos casos, de uma menina de 5 anos, foi considerado como trapaça, pois ela levantou todas as peças do próprio tabuleiro. Ao todo, três crianças de 5 anos (14,3%), uma de 10 anos (4,6%) e um adolescente de 15 anos (4,2%) disseram ter mantido este tipo de comportamento quando nos encontrávamos fora da sala. O menino de 5 anos disse ter empurrado o jogo um pouco para trás e outro disse que a carta de adivinhação caiu no chão e ele iria pegar. Um participante de 10 anos disse ter virado a carta para a porta e ter repetido frequentemente o nome do personagem que compunha a carta, e o de 15 anos disse que ficou mexendo no próprio jogo sem nenhum propósito.

Também houve participantes que, assim que questionados, já disseram que não olharam o jogo da adversária (*Não olhou*). Foi um de cinco anos (4,8%) e dois de 15 anos (8,3%). Além disso, um participante de 15 anos (4,2%) disse que “cantou” porque não havia outra coisa para fazer na sala.

Quanto à segunda pergunta **Você acha certo ou errado o que você fez?**, a maior parte dos participantes disseram que as atitudes mantidas no momento em que a pesquisadora estava fora da sala foi correta. É possível acompanhar os resultados obtidos por meio da Figura 22.

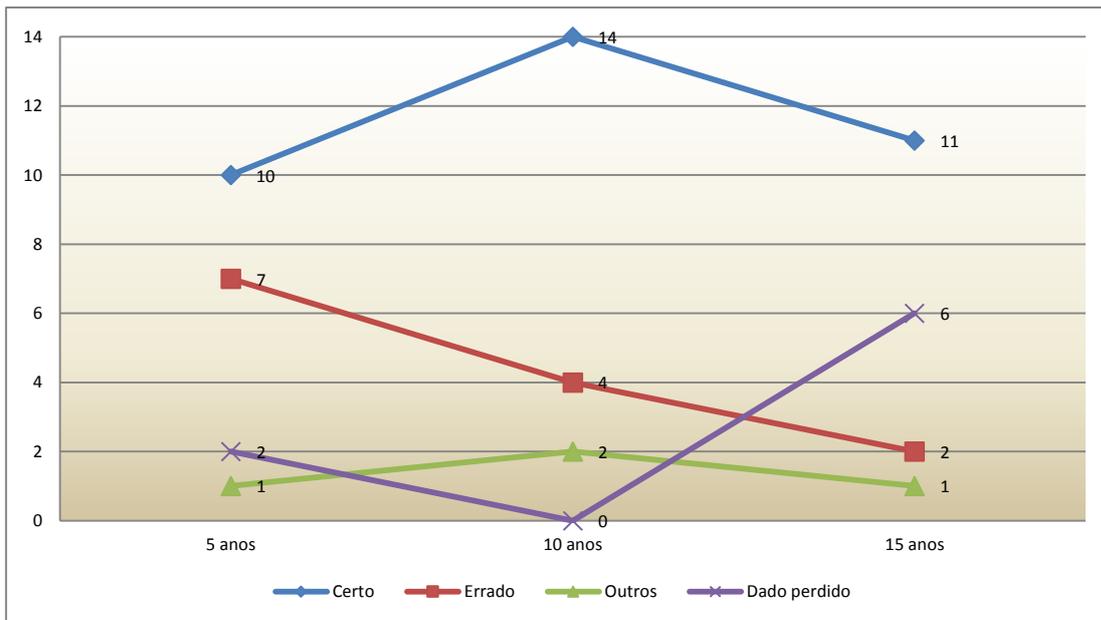


Figura 22: Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das respostas no que se refere à idade dos participantes.

Assim, a maior parte das crianças de 5 anos (n=10; 50%) disse que a atitude mantida na sala enquanto estiveram sozinhas foi correta (*Certo*), enquanto sete (35%) julgaram sua ação como *Errada*, e uma (5%) disse que era mais ou menos certa (*Outros*). Ressaltamos que duas (10%) respostas foram consideradas como *Dado Perdido* por ausência de resposta.

Entre os participantes de 10 anos, notamos que, assim como os de 5, a maioria (n=14; 70%) também considerou sua atitude *Certa*, enquanto quatro (20%) disseram que a atitude mantida foi *Errada*. Alguns participantes avaliaram a ação como mais ou menos certa (n=1; 5%) e não soube responder (n=1; 5%), incluídos na categoria *Outros*.

Entre os adolescentes, também fica evidente que a maioria deles (n=11; 55%) afirmam que suas posturas foram corretas (*Certo*), enquanto dois (10%) disseram que sua atitude foi *Errada* e um (5%) falou que sua ação foi certa e errada ao mesmo tempo (*Outros*). Gostaríamos de destacar a quantidade de *Dado Perdido* nessa faixa-etária: 6 (30%) respostas. Nela, foram considerados como dados inválidos aqueles participantes que não responderam à pergunta ou que responderam conteúdos sem relação com a pergunta. A única explicação que encontramos para esse fenômeno foi a de erro de aplicação de método. Como o método clínico exige um bom emprego durante toda a coleta, acreditamos na possibilidade de ter, de alguma forma, ocorrido erros de modo que esses dados não tenham ficado claros. Esse dado ainda despertou a curiosidade para saber sobre quais atitudes foram julgadas como certas e erradas pelos participantes. De acordo com o cruzamento dos dados,

entre as crianças de 5 anos, dez (50%) responderam que sua atitude era **correta**. Deles, nove (45%) trapacearam, porém, entre eles, apenas dois confessaram quando inquiridos diretamente se haviam trapaceado ou não, e um (5%) não trapaceou. Outros sete (35%) participantes dessa idade disseram que cometeram uma atitude **errada**, sendo que seis (30%) deles trapacearam (quatro confessaram), e um (5%) não trapaceou. Aquele participante (n=1; 5%) que disse que sua atitude foi **mais ou menos** correta, trapaceou e confessou, enquanto os dois (10%) que não responderam à questão (**dado perdido**) trapacearam e não confessaram.

Entre os participantes de 10 anos, 14 (70%) julgaram a atitude mantida como **certa**, mas entre eles, cinco (25%) trapacearam e não confessaram, e nove (45%) não trapacearam. Aqui já é possível apontar uma grande diferença entre essas crianças e as de 5 anos, uma vez que entre os maiores a quantidade de trapaça é menor, todavia, não há nenhuma confissão sobre ela. Entre os que disseram que a própria atitude foi **errada** (n=4; 20%), notamos que um (5%) trapaceou e confessou a trapaça, e os outros três (15%) não trapacearam. Por fim, duas (10%) crianças disseram que sua ação foi **mais ou menos** correta. Delas, uma (5%) não trapaceou e uma (5%) trapaceou, conforme exposto na sessão anterior, e não houve menção alguma sobre a trapaça.

Entre os adolescentes, conforme já exposto, nenhum deles trapaceou, contudo, apenas 11 deles (55%) afirmaram que o comportamento mantido foi **certo**, enquanto dois (10%) disseram que foi **errado**, um (5%) **certo e errado** e seis (30%) foram **dado perdido**.

Ainda foram analisados os motivos pelos quais os participantes julgaram suas atitudes como certas ou erradas, conforme assinalado na Figura 23.

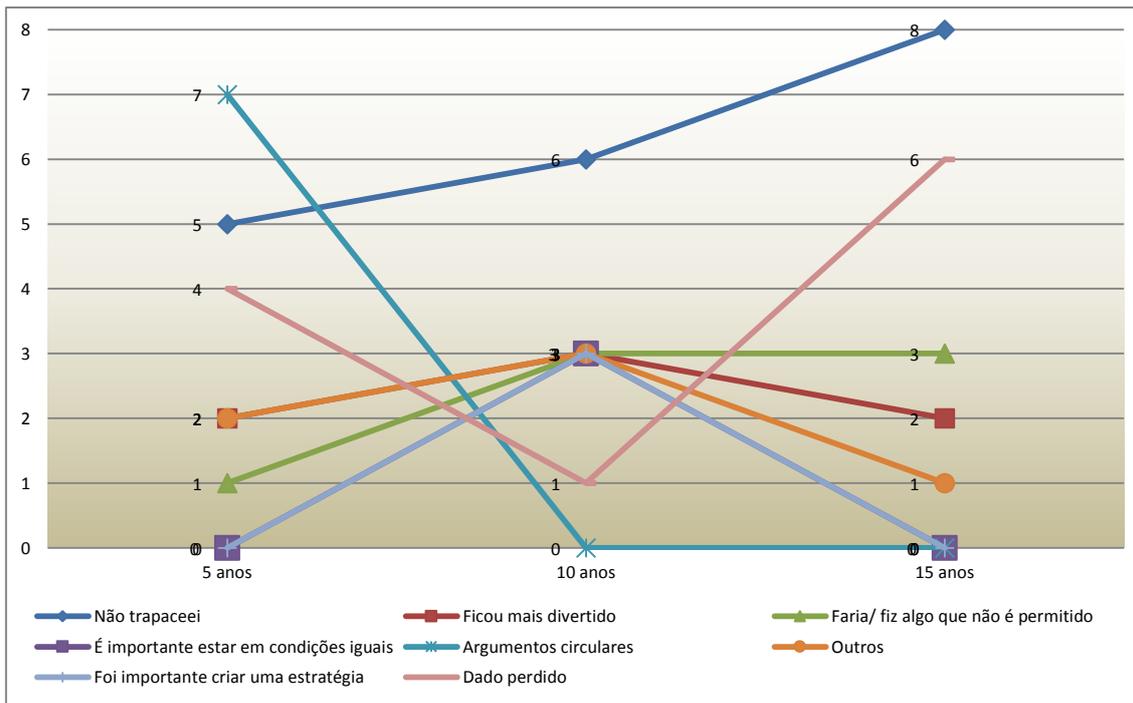


Figura 23: Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas de acordo com a idade dos participantes.

Como se pode observar, a resposta mais citada pelos participantes foi *Não trapaceei*. Entre as crianças de 5 anos, cinco (25%) disseram que suas ações foram corretas porque não trapacearam, assim como a maioria dos participantes de 10 anos (n=6; 30%) e de 15 anos⁷ (n=8; 30,7%). Entretanto, entre esses últimos, sete disseram que mantiveram uma atitude correta, e um disse que errou porque, apesar de não ter trapaceado, mexeu no celular enquanto estava na sala, conforme as afirmações dos participantes a seguir.

ROMULO (5 anos): *Porque se eu olhasse não iria valer. Por causa que aí eu iria estar roubando. Porque o jogo estaria mudado. Por causa que eu estava mexendo.*

ANDERSON (10 anos): *Porque... eu não fiz nada para... de errado. O que seria errado? Roubar o jogo.*

DAPHNE (15 anos): *Porque eu poderia ter trapaceado e não trapaceei.*

Ao contrapormos esses dados com a observação, observamos que todos os sujeitos de cinco anos que deram esse tipo de resposta, trapacearam. Entre os de 10, todos eles

⁷ Gostaríamos de lembrar o leitor que nenhum dos participantes dessa faixa-etária trapaceou.

julgaram a própria ação como correta, apesar de uma componente desse grupo ter trapaceado e não ter confessado.

Com relação à resposta *Ficou mais divertido*, outros dois participantes de cinco anos (10%) disseram que suas atitudes foram corretas, pois acham legal 'ficar trancando a porta' ou 'ficar sentado esperando'. Entre os de 10 anos (n=3; 15%), um disse que acha a trapaça legal e que a comete para chamar a atenção, enquanto os demais condenaram o ato de trapaça no jogo. Quanto aos de 15 anos, os dois (7,7%) participantes que fizeram essa afirmação disseram que apenas entre amigos a trapaça teria graça, e que a trapaça no jogo faria a diversão do mesmo acabar. Gostaríamos de ilustrar essas duas últimas afirmações:

ARTUR (10 anos): *Eu só olhei por diversão. Por que só por diversão? Ah, porque... como eu posso explicar... hum... eu não tive vontade de ficar parado* E o que você quer dizer, quando você diz que olhou por diversão? *Hum... É porque eu gosto de me divertir. Gosto de fazer algumas coisas para chamar a atenção.* Você achou que eu iria lhe perguntar isso? *Não. Não? Mas foi mais divertido ainda.* Por que foi mais divertido? *Porque você descobriu.*

BENTO (15 anos):*Ah, poderia ter olhado a carta e tal. Você deu mole, 'pô'. E eu não perdoaria se fosse um amigo meu.* Como assim? Por que existe essa diferença entre o jogo comigo e com um amigo seu? *Com um amigo eu estaria de boa. A gente estaria ali na esportiva mesmo. De brincadeira. Aqui você está fazendo um trabalho seu, né?! É sério... não dá para avacalhar e te atrapalhar com essas coisas.*

Esses dois trechos foram avaliados como muito interessantes uma vez que, para um participante, a trapaça serve para chamar a atenção (há, portanto, uma funcionalidade para o comportamento, sendo a própria trapaça o motivo para a manutenção dele), e para outro, em alguns casos, ela é considerada um fator de diversão em contextos especiais.

O último caso, em especial, despertou nossa atenção: Bento fez uma análise da situação e decidiu não trapacear por causa das condições contextuais em que ambos (pesquisadora e ele) se encontravam. Isso mostra uma diferença na consciência do dever entre os mais velhos, uma vez que o dever não é mais em relação às regras, mas entre as pessoas. Em outras palavras, podemos dizer que o caráter obrigatório não é em relação à regra, mas em relação ao sujeito, partindo de uma moral do dever para uma moral do bem (Piaget, 1932/1994). Logo, apesar de o sujeito afirmar que em determinadas situações, como entre amigos, ele poderia trapacear, sua ação é regida pelo princípio da cooperação de não do dever.

No que se refere aos argumentos que mencionam a diversão no jogo, duas crianças de 5 anos trapacearam, apesar de apenas uma ter confessado a trapaça, e dois de 10 anos trapacearam, apesar de apenas um ter confessado, e o outro ter dito que não trapaceou.

A justificativa *Faria/fiz algo que não é permitido* foi citada por uma criança de 5 anos (5%), três de 10 anos (15%) e três adolescentes (11,5%). A de 5 anos disse que trapaceou e que sua atitude foi errada porque a regra foi quebrada. Uma das de 10 anos disse que fez algo errado e, quando questionada, explicou que não ficou quieta como deveria ter ficado, contudo, ela não trapaceou. Outra, que trapaceou, disse que não poderia ser feita nada que não tivesse no manual do jogo, e a última (que também não trapaceou) afirmou que ninguém pode olhar o jogo do outro porque isso se caracteriza como uma trapaça. Os adolescentes com esse tipo de resposta afirmaram que mantiveram uma postura correta e colocaram a questão da confiança em jogo. Todavia, um dos participantes afirmou que, se ele estivesse entre amigos, ele trapacearia, porque isso entre eles é divertido, porém, devido à seriedade da pesquisa e do convite feito para participação espontânea, não haveria 'graça' na trapaça, assim como teria entre os amigos.

Entre os participantes mais velhos ainda foi citado que *É importante estar em condições iguais*. É importante destacar que a menção a esse aspecto apareceu em uma proporção pequena a partir dos 10 anos, aumentando a partir dos 15 anos e que, enquanto o conteúdo da fala do mais jovem menciona o justo como certo e errado, a dos mais velhos menciona a necessidade de igualdade de condições de jogo como justiça. Podemos observar essas diferenças nas falas dos participantes Alexandre (10 anos), Dominique (15 anos) e Bento (15 anos), conforme os exemplos a seguir.

ALEXANDRE (10 anos): *Porque a pessoa não estava aqui, eu não tinha direito de ficar avançando minhas atitudes de jogo enquanto ela estava resolvendo um assunto.*

DOMINIQUE (15 anos): *Eu acho que, de certa forma, seria errado, porque você não está fazendo a mesma coisa (montando estratégias), porque no jogo a gente faz a mesma coisa. Mas eu achei que... você não estava fazendo a mesma coisa que eu. Então eu achei um pouquinho errado, mas eu não tinha mais o que fazer.*

BENTO (15 anos): *Errado porque eu fiquei pensando no jogo em um momento em que você não estava pensando. Não ficou mais em condições iguais, porque eu tive tempo de pensar e você não.*

Assim, um participante de 10 anos (5%) disse que seria injusto trapacear enquanto o adversário não estivesse na sala, apesar de termos observado que ele trapaceou. E seis de 15

anos (23,1%) disseram que pensaram ou poderiam ter pensado em estratégias para o jogo, entretanto, isso seria injusto com a adversária (pesquisadora) porque ela não teve tempo para também pensar estratégias, portanto, eles estariam à frente.

Novamente é fundamental mencionar a evolução do pensamento referente aos aspectos da justiça mencionados por Piaget (1932/1994). Fica evidente que as falas indicam a necessidade de igualdade entre os jogadores, pois eles começam a analisar as condições contextuais em que estão inseridos e a considerar as injustiças que podem ser cometidas, caso não se atentem a elas. Isso ainda não significa dizer que essa análise é feita de forma equitativa, pois a reflexão ainda não conduz às condições particulares de cada um, mas sim à igualdade entre os jogadores. Contudo, nesse caso já é possível observar uma construção cooperativa, uma vez que o ato moral já não tem mais relação direta com a sanção e com a regra, mas com as relações entre os sujeitos envolvidos no jogo (Piaget, 1932/1994).

No que diz respeito a *Argumentos circulares*, fica evidente que, entre os participantes de 5 anos, é a justificativa mais citada (n=7; 35%). As respostas relacionadas a essa categoria são do tipo de 'porque sim', 'porque não', 'porque eu quis' e, de acordo com Piaget (1932/1994), surgem devido à exterioridade da regra, uma vez que a regra não está interiorizada pela criança. Entre aqueles que constituem esse grupo, cinco participantes trapacearam.

Houve uma justificativa mencionada apenas por crianças de 10 anos: *Foi importante criar uma estratégia* (n=3; 15%). Concordamos com esses participantes quando afirmam que a estratégia seria o meio mais adequado para alcançar a vitória da melhor forma possível. A seguir, apresentamos um exemplo com esse tipo de afirmação.

ANDRÉ (10 anos): *Eu... Eu fiquei procurando as pessoas e pensando assim: qual que eu vou perguntar agora? Ai eu achei. Eu pensei assim: se ele for careca, eu abaixo todos os carecas, porque tem muito careca aqui. Ai você foi lá e falou que era careca e eu abaixei. Você acha certo ou errado o que você fez? Eu acho certo, porque para eu poder vencer eu tenho que bolar uma estratégia para eu poder chegar mais a frente de você. Se eu não tiver uma estratégia, tipo, como um... Tipo assim, na guerra, eles precisam bolar uma estratégia para vencer o inimigo. A guerra é mais ou menos assim.*

Contudo, apesar de a totalidade destes participantes ter afirmado que a atitude tomada foi correta, na observação, ficou evidente que um deles trapaceou e não confessou. Dessa forma, notamos uma diferença entre o discurso e a prática dos mesmos, tema que será discutido na próxima seção.

Na categoria *Outro* há duas respostas de crianças de 5 anos (10%), três de 10 anos (15%) e uma de 15 anos (3,9%). Entre elas, um participante de 5 anos disse que não sabe o motivo pelo qual sua ação estaria correta (apesar de ter dito isso, a criança trapaceou), e outra disse que fez uma coisa feia (trapaceia e confessa a trapaça). Quanto aos de 10 anos, há (a) um menino que afirmou ter ficado parado em sala porque não tinha outra coisa para fazer, (b) um que usou o celular enquanto estávamos fora da sala e ficou em dúvida se seria permitido ou não utilizá-lo naquele momento, e (c) outro que afirmou ter ficado mostrando a carta para a porta, dizendo também que era errado porque a pesquisadora poderia entrar na sala a qualquer momento. Apesar disso, na observação foi possível descobrir que o primeiro desses participantes olhou o jogo da adversária. Entre os de 15 anos, um (3,9%) disse que mexeu no celular porque o distrai.

É importante também destacar que três respostas foram consideradas como *Dado perdido* entre os de 5 anos (15%), uma entre os de 10 anos (5%) e um número bem maior entre os de 15 (n=6; 23,1%).

Por fim, os participantes foram inquiridos se tiveram vontade de trapacear: **Você teve vontade de olhar o meu jogo?** A maioria deles confessou que teve vontade, o que pode ser confirmado na Figura 24.

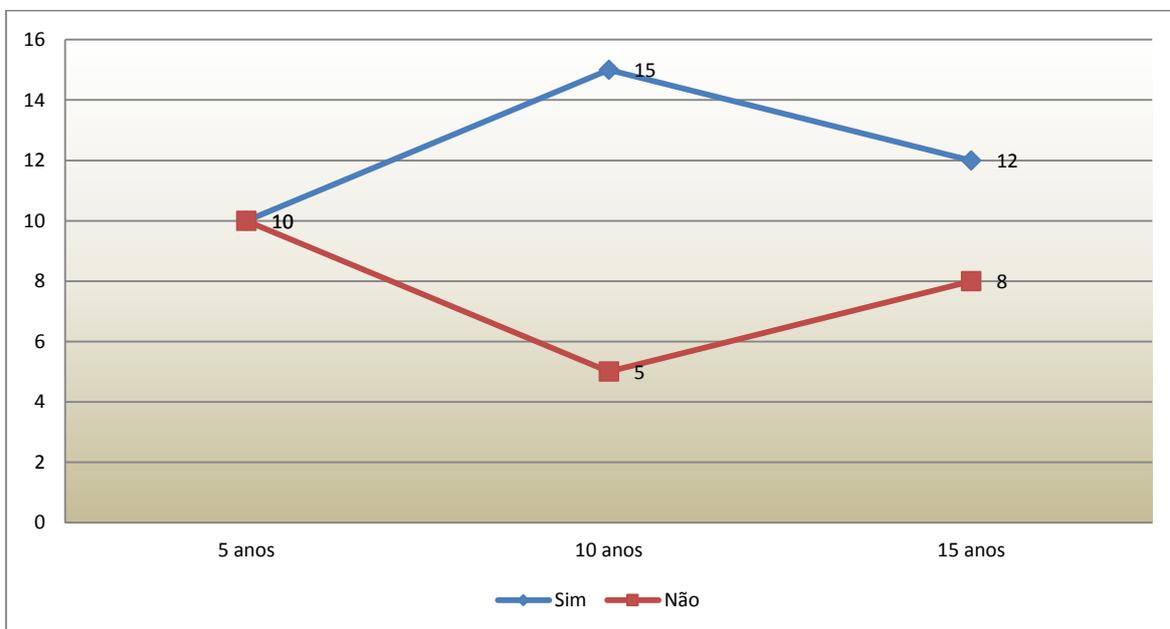


Figura 24: Juízo a respeito da própria ação: Frequência de resposta a respeito da vontade ou não de trapacear

Entre as crianças de 5 anos, os resultados ficaram divididos, sendo que a metade (n=10; 50%) afirmou que teve vontade de olhar o jogo adversário (*Sim*), e a outra metade

que não teve (*Não*). Nos participantes de 10 anos, quinze (75%) disseram ter tido vontade de trapacear, enquanto cinco (25%) não e, entre os de 15 anos, doze (60%) afirmaram ter vontade de trapacear, e oito (40%) não.

Ao relacionarmos os dados entre vontade de trapaça *versus* observação da trapaça⁸, notamos que, entre as crianças de 5 anos, nove das que disseram ter sentido vontade de trapacear, trapacearam. Logo, as outras nove crianças que trapacearam disseram que não tiveram vontade de trapacear. Nos participantes de 10 anos, entre aqueles que afirmaram que tiveram vontade de trapacear, apenas três trapacearam. Dessa forma, os outros quatro que trapacearam disseram que não sentiram vontade de olhar o jogo adversário.

Com relação à vontade de trapacear, há alguns pontos de vista interessantes na literatura. O primeiro que merece uma reflexão é o de Greene e Paxton (2009). Esses pesquisadores observaram a atividade cerebral, por meio de ressonância magnética, de sujeitos diante de possibilidades de enganar. O resultado demonstrou que entre os que enganaram a atividade cerebral foi alta, e aqueles que mantiveram comportamentos honestos, a atividade cerebral foi menor. Isso permitiu a eles concluir que os que não trapacearam não se sentiram tentados a isso, ou seja, antes de qualquer coisa, não se sensibilizaram em cometer um ato fraudulento.

Já a psicologia evolucionista indica que a emoção (a vontade vem a ser considerada como uma emoção) é uma força reguladora que motiva as pessoas a uma ação, levando-as a fazer uso das capacidades cognitivas, que são de caráter adaptativo e resultantes da seleção natural. Portanto, a evolução garante que as informações tanto do ambiente quanto do organismo, somadas às emoções, sejam utilizadas como regulador do comportamento. Logo, para essa psicologia, as emoções (sentimento de culpa, remorso, gratidão, etc.) interferem diretamente sob a decisão de manter um comportamento cooperativo ou não, pois são as causas dos compromissos morais, sendo a moralidade um modo de implantar a cooperação devido ao próprio interesse da humanidade (Axelroad & Hamilton, 1981; Oliva, Ribeiro, Bussab, Lopes, Yamamoto & Moura, 2006; Alencar & Yamamoto, 2008; Alencar, 2010; Fan, 2000; Alencar, Siqueira & Yamamoto, 2008).

Gostaríamos ainda de apresentar a discussão trazida por La Taille (2006). Segundo ele, para que um sujeito aja com ética, é preciso, primeiro, ele ter alguma experiência

⁸ Como relacionamos a vontade de trapaça e à observação da trapaça, apenas entrarão nessa análise participantes de 5 e 10 anos, uma vez que eles emitiram comportamentos de trapaça, contrariamente aos sujeitos de 15 anos.

subjetiva, uma vez que essa deve permitir a expansão de si próprio. Dessa forma, o sujeito decide agir com disciplina ou com indisciplina porque é uma forma de se sentir melhor, pautando sua identidade sob uma gama de valores disciplinados na medida em que eles são necessários para fazê-lo se sentir melhor.

Portanto, a questão ética trazida por La Taille (2006) na pergunta 'que vida quero viver?', recai no jogo como 'que jogo quero jogar?' que, por sua vez, conduz àquilo que o sujeito compreenderá como o que é um bom jogador. Portanto, nesse ponto de vista, o que permitirá a criança aprender a regra do jogo serão os elementos cognitivos, entretanto, será a afetividade a mola propulsora na escolha entre se superar no jogo ou trapacear no mesmo (Luna, 2008).

Além disso, indagamos diretamente sobre a trapaça, perguntando se **Você olhou o meu jogo?** Poucos confessaram a trapaça, apesar de muitos terem trapaceado entre 5 e 10 anos, conforme demonstra a Figura 25.

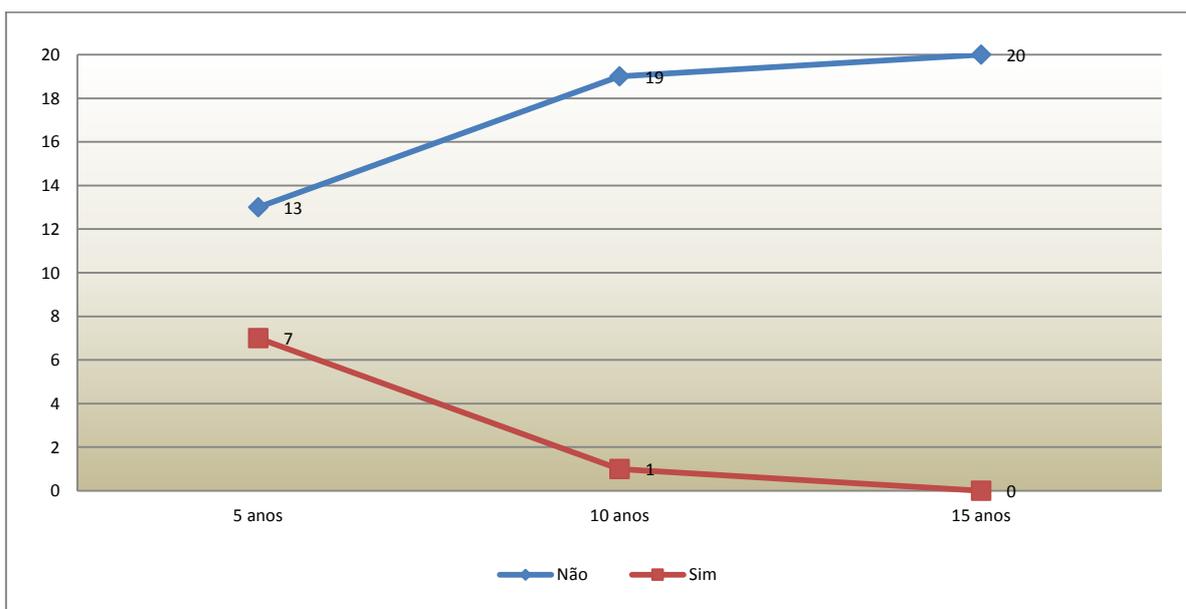


Figura 25: Juízo a respeito da ação da trapaça: frequência de respostas em relação à idade dos participantes.

Os dados mostram que, entre as crianças de 5 anos, treze (65%) disseram que não olharam nosso jogo, enquanto sete (35%) confessaram a trapaça. Entre os participantes de 10 anos, dezenove (95%) afirmaram não ter trapaceado, enquanto apenas um (5%) confessou. Já entre os adolescentes, a totalidade dos participantes disse não ter olhado o jogo adversário.

Com relação à confissão e ao comportamento de trapaça, observamos que mais participantes de 5 anos confessaram a trapaça ao compararmos com os de 10 anos, contudo, a incidência de trapaça foi muito maior no primeiro grupo. Desse modo, das 18 crianças de 5 anos que trapacearam, sete a confessaram, e entre os sete participantes de 10 anos que trapacearam, apenas um confessou a trapaça.

Gostaríamos de lembrar a discussão apresentada anteriormente a respeito da vergonha e da confissão da trapaça e acrescentar que, de acordo com La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), a confissão é vista como uma prestação de contas, em que há o reconhecimento de uma responsabilidade. Os pesquisadores afirmam que a importância desta vai crescendo com o desenvolvimento da criança, sendo que, depois dos nove anos, a confissão se impõe e passa a ter valor de expressão do arrependimento e promessa de conversão. Assim, é possível pensar que, nas falas dessas crianças, a confissão da trapaça passa a ser algo compensador dessa falta moral, na qual o trapaceiro ‘conserta’ seu erro.

Quando perguntados sobre os motivos ou não de trapacear, observamos que as respostas foram muito semelhantes àsquelas obtidas na primeira questão relatada nesta sessão, conforme assinala a Figura 26.

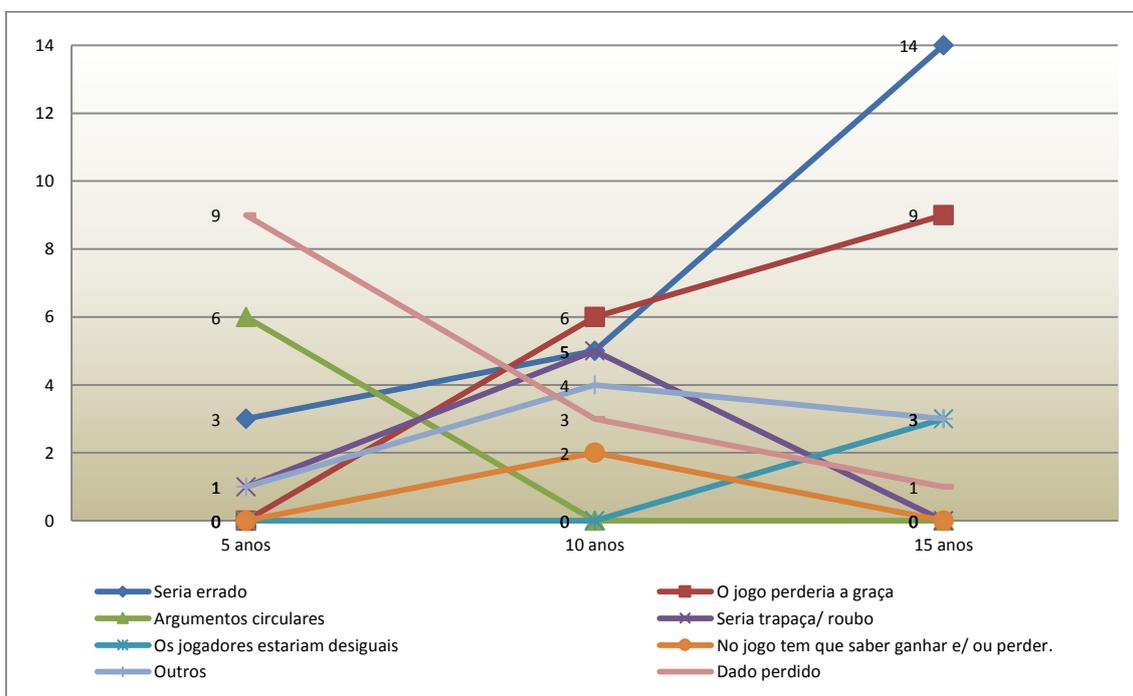


Figura 26: Juízo hipotético a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas em relação à idade dos participantes.

Podemos afirmar que a categoria com maior frequência de respostas foi *Seria errado*. Compuseram este grupo três crianças de 5 anos (15%), cinco de 10 anos (20%) e quatorze adolescentes de 15 anos (46,7%). Nesse grupo, os participantes disseram que não trapacearam porque é (a) injusto com o adversário, (b) não está no manual que pode trapacear, (c) é errado, (d) não pode, (e) por causa da regra ou (f) porque seria desonesto, conforme as ilustrações a seguir.

RAIMUNDO (5 anos): *Porque não pode, ia ser errado.*

CARLA (10 anos): *Porque isso seria trapacear e trapacear é errado!*

BETO (15 anos): *Porque não seria legal com você. Não é correto olhar. Não é nem assim que se joga. No jogo a gente deve respeitar o adversário. Olhar é um desrespeito a ele.*

Entre os que utilizaram essa justificativa, apenas dois sujeitos (de cinco anos) trapacearam e não confessaram, não havendo incidência de trapaça entre os demais participantes.

A justificativa *O jogo perderia a graça* também teve uma grande incidência nas respostas, contudo é possível notar que esteve presente apenas em falas dos participantes de 10 e 15 anos. As respostas a seguir de Alessandro (10 anos) e Benjamim (15 anos) ilustram bem essa categoria.

ALESSANDRO (10 anos): *Porque se eu olhasse, o jogo perderia a graça. E a gente tem que saber perder também.*

BENJAMIM (15 anos): *Olhei não, porque senão eu poderia muito bem fazer uma coisa aqui que já ia derrubar tudo só deixar eu [...] e não ia ter graça. Também não porque perde a graça. Graça. O objetivo é descobrir e forçar o meu pensamento.*

Dessa forma, seis crianças de 10 anos (24%) e nove adolescentes de 15 anos (30%), disseram que não trapacearam porque (a) se houvesse trapaça o jogo perderia a graça, (b) o objetivo do jogo é pensar e (c) que não gosta de trapacear. Vale ressaltar ainda que, entre eles, dois participantes de 10 anos trapacearam.

Referente ao argumento *Seria trapaça/ roubo*, notamos a existência de seis respostas, sendo uma (5%) de um participante de 5 anos e cinco (20%) de 10 anos. Nesse caso, os sujeitos disseram que não trapacearam porque olhar o jogo do adversário (a) seria trapaça, (b) seria roubo e/ou (c) estaria roubando. Entre os que deram esse tipo de resposta, apenas dois trapacearam, sendo um de 5 e outro de 10 anos.

Quanto às justificativas por meio de *Argumento circular*, evidenciamos que elas foram mencionadas apenas por participantes de 5 anos (n=6; 30%). Desses, cinco trapacearam e apenas um dos que trapacearam confessou a ação cometida.

Enquanto os argumentos circulares foram mencionados apenas por crianças de 5 anos, uma resposta emitida exclusivamente pelos adolescentes foi a necessidade de manter os jogadores em condições iguais (*Os jogadores estariam desiguais*), sendo esse argumento trazido por três (10%) sujeitos. Essa categoria encontra-se ilustrada a seguir.

DIANA (15 anos): *Sério. Eu não gosto! Porque eu não gostaria que olhasse o meu. Se eu não gosto, também não posso ficar fazendo com os outros. Se eu olhasse? Olha... eu ia tomar um susto, porque você é adulta, né?! Não tem cara de fazer isso.*

Quando utilizavam esse argumento, afirmavam que a trapaça não deixaria os jogadores em condições iguais, o que se tornaria um problema para o bom andamento do jogo. Logo, de acordo com eles, é necessário que os jogadores estejam em condições iguais para que o jogo seja justo e, por isso, não se deve trapacear.

Entre as crianças de 10 anos, dois disseram que não trapacearam porque *No jogo tem que saber ganhar e/ou perder*, de acordo com a fala do participante André:

ANDRÉ (10 anos): *Porque, tipo assim, é um jogo. A gente tem que saber perder. E se a gente perder, a gente não tem que ficar triste, assim. O importante é participar. Aham. Não importa se eu ganhei ou perdi, o que importa é participar. Pelo menos eu aprendi.*

Apesar de dizerem que não olharam o jogo por esse motivo, os participantes trapacearam na ausência da pesquisadora e não confessaram. Piaget (1954/2001), assim como La Taille (2006), apontou em sua obra que o querer fazer moral depende da força de vontade do sujeito e como seu sistema de valores se organiza, portanto, é preciso ter a disciplina como um valor para não trapacear. Além disso, Piaget (1932/1994) discute que o juízo verbal está atrasado em relação ao juízo afetivo e que, desse modo, o teórico não corresponderá à ação porque o pensamento verbal da criança consiste em uma tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação.

Apesar de o juízo teórico não representar a ação real da criança, ele corresponderá aos juízos que o sujeito faz no decorrer da própria ação. Portanto, para Piaget (1932/1994) deve-se admitir que o juízo verbal esteja atrasado em relação à prática, uma vez que primeiro se pratica essa regra para depois ocorrer a sua tomada de consciência. Contudo, nos

dados coletados, observamos que o discurso tem sido mais condizente com a autonomia do que a prática. Discorreremos a este respeito na próxima seção porque é importante fazer uma reflexão diante dessa constatação.

Na categoria *Outros*, uma criança de cinco anos (5%) disse que não trapaceou porque a vitória dessa forma 'não valeria', apesar de ela ter trapaceado e não confessado. Outros quatro participantes de 10 anos (16%) disseram que não trapacearam porque (a) a pesquisadora perceberia, (b) não saberia o motivo, (c) falta de interesse de olhar o jogo, e (d) porque é honesto não olhar o jogo. Como se pode perceber, a última resposta seria a mais desejável relacionada ao pensamento da justiça, entretanto, foi exatamente o participante que deu essa resposta o que trapaceou e não confessou a trapaça. Entre os adolescentes, três (10%) constituíram esse grupo, com suas justificativas envolvendo (a) a confiança que a pesquisadora depositou no adolescente e (b) o receio de ser perguntado a respeito deste assunto.

Essa questão também resultou em treze respostas consideradas como *Dado perdido*, sendo nove delas de participantes de 5 anos (45%), três de 10 anos (12%) e uma de 15 anos (3,3%).

Depois de obter a informação, por meio do participante, sobre aqueles que trapacearam ou não, bem como os motivos pelos quais tiveram essa atitude, elaboramos uma questão de contraposição a respeito da trapaça com o intuito de avaliar o que diziam aqueles que trapacearam e não confessaram, aqueles que trapacearam e confessaram, bem como aqueles que não trapacearam, ou seja, como a julgariam novamente do ponto de vista hipotético depois de já terem vivenciado uma situação real de jogo.

Assim, as 13 crianças de 5 anos (65%), os 19 participantes de 10 anos (95%) e a totalidade dos adolescentes (n=20; 100%) responderam sobre uma história em que um menino *trapaceou* e confessou a trapaça. Logo, mesmo que tivessem trapaceado, esses participantes disseram que não trapacearam e a contraposição foi elaborada a partir da trapaça. Contrariamente, sete participantes de 5 anos (35%) e um de 10 anos (5%) responderam a uma história de um menino que *não trapaceou*, porque confessaram a trapaça cometida por eles na situação de jogo.

Na Figura 27 apresentamos os dados da pergunta **Um (a) outro (a) menino (a) que esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ele (a) fez?**

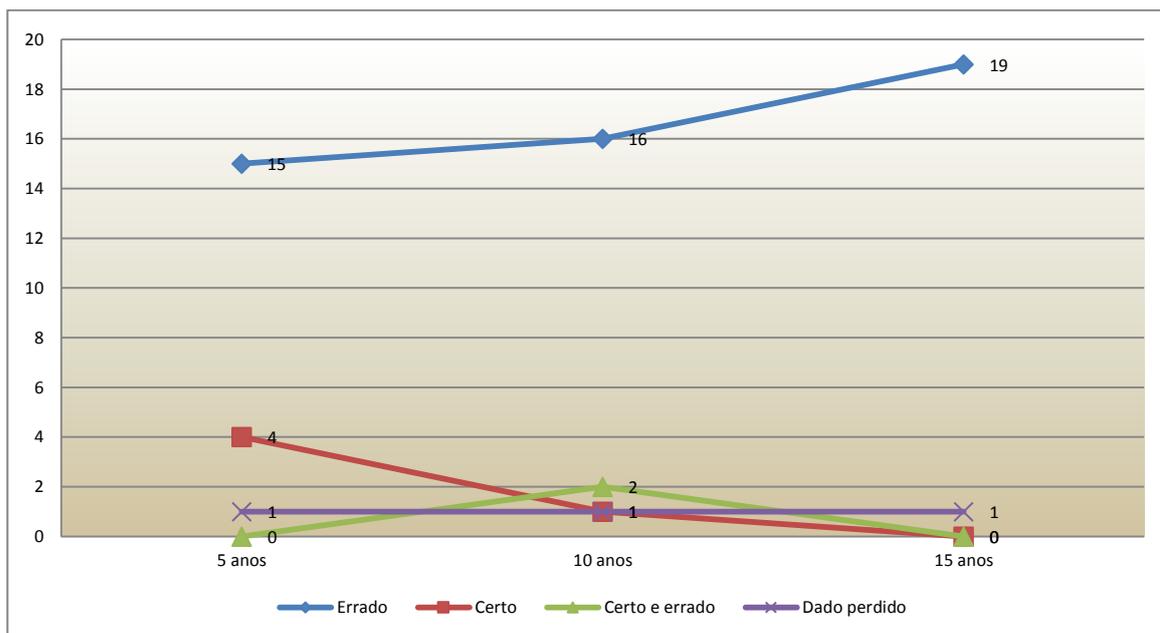


Figura 27: Julgamento moral a respeito da ação: distribuição das respostas de acordo com a idade

Com base nesses dados, podemos afirmar que a maior parte dos participantes das três idades estudadas avaliaram a ação da criança estudada como *Errada*, uma vez que quinze crianças de cinco anos (75%), dezesseis de 10 anos (80%) e dezenove de 15 anos (95%) elaboraram esse julgamento.

Entre os que acharam *Certo* se encontram quatro de crianças de 5 anos (20%) e uma de 10 (5%). Ainda houve participantes que avaliaram a postura mantida pela criança como *Certo e errado*, somente com crianças de 10 anos (n=3; 15%), e dois dados perdidos (*Dado perdido*), com um participante de 5 anos e outro de 15 anos.

Quanto às justificativas desses participantes para respostas dadas, na Figura 28 apresentamos resultados obtidos.

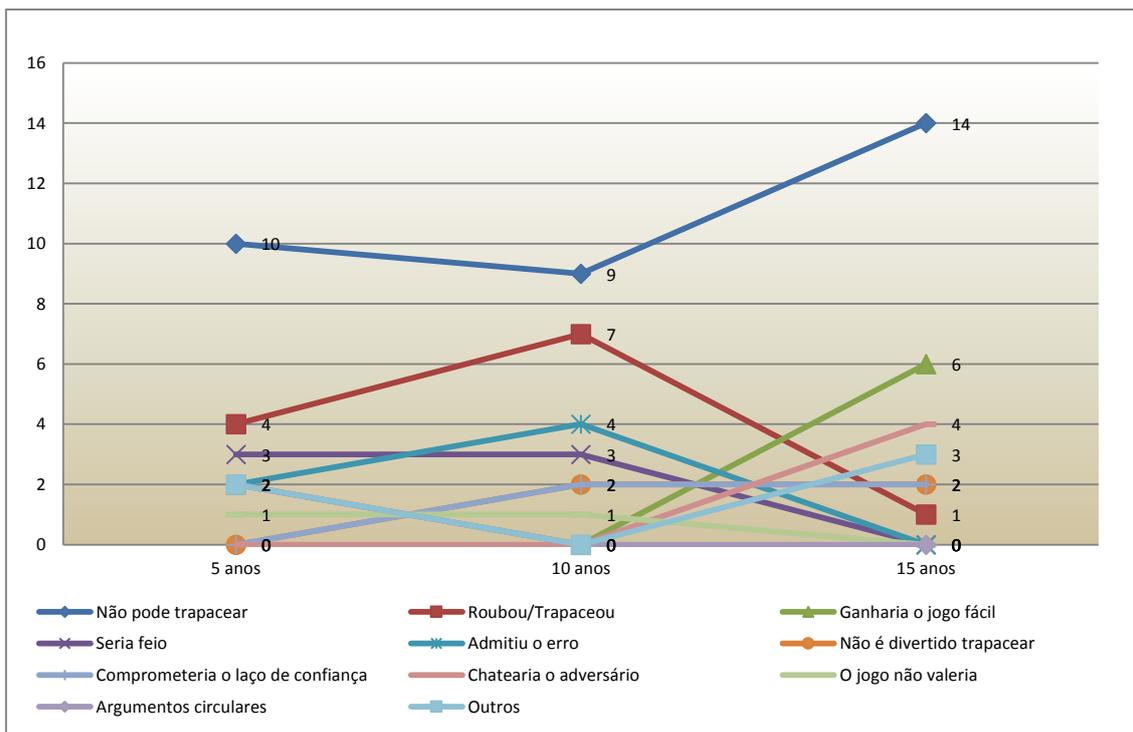


Figura 28: Juízo hipotético a respeito da ação: distribuição das respostas de acordo com a idade

A maior parte dos participantes disse que *Não pode trapacear*, pois trapacear é considerado como errado, é desonesto, é uma atitude que não pode ser cometida e que, por isso, a outra criança (a que estaria sendo julgada por meio da história) estaria incorreta. Deles, dez (38,4%) foram crianças de 5 anos, nove (32,1%) de 10 anos e catorze (43,8%) foram adolescentes.

RAIMUNDO (5 anos): *Porque não pode olhar cartinha. Por que não pode olhar cartinha? Porque não pode.*

CLAUDIA (10 anos): *Porque é muito feio olhar o jogo dos outros e também... e também trapacear.*

ANGELO (10 anos): *Uma porque trapacear é desonesto e outra porque ele admitiu o erro dele.*

BETO (15 anos): *Como eu falei ali, ele te desrespeitou. Ele não pensou que ele ganharia de forma injusta e que não ganharia porque mereceu. Neste caso nem é legal ganhar, porque você sabe que você não ganharia, talvez. Não dá graça comemorar uma coisa que você sabe que você não merece. Por que ele não merece? Porque ele não fez por onde. Ele não ganhou por mérito... ganhou porque trapaceou. E ele sabe disso.*

Ao observar os conteúdos das falas de Raimundo, Ângelo, Cláudia e Beto é possível distinguir que, apesar de todos eles terem discutido acerca da proibição da trapaça, há uma diferença significativa relacionada ao conteúdo dos argumentos trazidos por eles, uma vez que no mais jovem ficam claros os elementos da autoridade em torno da regra, enquanto para o mais velho, as relações cooperativas entram em cena quando se atribui um motivo para a não trapaça (Piaget, 1932/1994).

Enquanto Raimundo traz a interdição da trapaça por causa da regra em si, não atribuindo significado a ela, mas falando apenas de sua existência, Beto traz argumentos em torno da justiça e, portanto, das relações em torno dos jogadores como justificativa da proibição. Portanto, podemos observar a evolução do conteúdo heterônomo da fala rumo ao cooperativo, conforme mencionado por Piaget (1932/1994), mesmo quando se trata de uma proibição.

Em relação à resposta *roubou/trapaceou*, observamos que a criança foi julgada como errada porque trapacear é similar ao ato de roubar e/ou porque a trapaça é errada. Os exemplos a seguir podem clarificar esses pontos de vista.

RICARDO (5 anos): *Ver o jogo é errado. Ver o jogo de quem é errado? O dele não tem problema dele ver, mas o da pessoa tem. Tem? Por que tem problema ver o da pessoa? Porque depois ele sabe e fala. Como assim? Tipo assim, se ele tivesse olhando o seu ai depois ele falasse o certo ai depois você sabia roubo, é roubo.*

ANDERSON (10 anos): *Porque ele olhou. E o que tem de errado em olhar? Ah, você trapaceia e é errado. Trapacear é errado por quê? Porque... não é uma coisa boa. E... por que não é uma coisa boa? Porque... você olha para ganhar o jogo enquanto o outro não estava jogando.*

Em oposto ao esperado, o número de respostas desse tipo foi menor entre os participantes de 5 anos (n=4; 15,4%) se comparados aos de 10 anos (n=7; 25%). Contudo, a queda esperada desse tipo de justificativa entre os adolescentes foi comprovada (n=1; 3,1%).

Nessas duas primeiras categorias, podemos observar a menção direta ao respeito à regra enquanto um elemento imperativo, da ordem da autoridade. Assim, as duas categorias que trazem maior número de respostas (nessa questão) fazem alusão ao respeito à regra e não às relações entre os sujeitos.

É possível notar tanto nas falas dos participantes quanto na teoria que o esperado é que os jogadores respeitem a regra de não transgredir durante as partidas. Para Macedo (1996/2003), quando o sujeito escolhe jogar um jogo, implicitamente ele se propõe a fazê-lo

honestamente, conforme as regras acordadas pelo grupo. Logo, sendo a regra do jogo uma lei estabelecida com o fim de eliminar a trapaça, parte-se do princípio que ela será respeitada (Macedo, 1994/2002).

Quanto à justificativa *Ganharia o jogo fácil*, entre os participantes de 5 anos (n=2; 7,7%) observamos que, para eles, a trapaça é errada porque o jogo ficaria fácil para o trapaceiro. Para os de 15 anos (n=6; 18,7%), o argumento gira em torno da injustiça cometida pelo trapaceiro, uma vez que ele tiraria a oportunidade do outro ganhar de forma justa.

Na categoria *Seria feio*, notamos a prevalência semelhante entre as crianças de 5 (n=3; 11,5%) e de 10 anos (n=3; 10,7%). Nela, ao chamar a trapaça de algo feio, eles a relacionam a algo errado. Esse tipo de resposta é muito comum em crianças menores. Para Martins (1997), Rizzieri (2008) e Piaget (1932/1994), até nove anos ainda é possível encontrar esse argumento devido à heteronomia moral. Contudo, fica a pergunta sobre o motivo pelo qual ainda se pode encontrar essa resposta em crianças maiores, como as de 10 anos, e, em algumas vezes, em sujeitos até mais velhos.

Vários elementos parecem contribuir para essa resposta, contudo, é preciso destacar que, para Piaget (1932/1994), os estágios não podem ser considerados globais, definidores de todo conjunto da vida psicológica do indivíduo, mas como fases sucessivas de processos regulares. Assim, a autonomia e a heteronomia devem ser vistas como fases de um processo, repetidas em cada novo conjunto de regras ou em cada novo plano de consciência ou reflexão. Desse modo, mesmo que predomine na criança o pensamento autônomo, é possível ocorrer que ela exiba também um pensamento heterônomo, o que poderia responder à nossa pergunta.

No que concerne à resposta *Admitiu o erro*, dois participantes de 5 anos (7,7%) e quatro de 10 (14,3%) disseram que a criança estava correta porque, apesar de ter trapaceado, ela confessou o seu erro, o que diminuiria a culpa. Essas respostas remetem às reflexões de La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), La Taille (2006), Araújo (1996/2003; 1998), Harkot-de-La-Taille (1999) e Schimith (2013), elaborada no início desta seção a respeito da culpa como um meio de se redimir perante o erro, uma vez que as afirmações trazidas por esses participantes mencionam tal conteúdo.

Por sua vez, os argumentos *Não é divertido trapacear* e *Comprometeria o laço de confiança* foram mencionados igualmente por dois participantes de 10 anos e dois de 15 anos em cada um. Com relação à categoria citada, os mais novos (n=2, 7,1%) dizem que o

jogo fica mais interessante sem trapaça, e os maiores (n=2; 6,2%) falam da necessidade de ganhar um jogo por mérito, pois, conforme a fala de Beto, dessa forma, a vitória é merecida.

BETO (15 anos): *Neste caso nem é legal ganhar, porque você sabe que você não ganharia, talvez. Não dá graça comemorar uma coisa que você sabe que você não merece. Por que não? Porque ele não fez por onde. Ele não ganhou por mérito... ganhou porque trapaceou. E ele sabe disso.*

Em relação à segunda, todos os participantes mencionam que o laço de confiança fica comprometido quando uma ação desse tipo acontece.

CÉLIA (10 anos): *Porque essa pessoa que você... em um certo momento você não confiaria nela, entendeu? Você, tipo assim, tinha que sair para algum lugar e ela não teria feito um jogo certo. Como assim eu não confiaria nela? Tipo assim, é... não é de confiar, confiar não, mas tipo assim, mas de você... eu acho assim, tem que ter mais cuidado com as atitudes dela. Tipo assim, se eu tivesse que sair... É... você não confiaria em deixar ela sozinha. Teria que abaixar o jogo ou deixar em algum lugar.*

BENITO (15 anos): *Ele está errado. Quebra a confiança. Você confiou em mim, então eu me sinto no dever de corresponder a sua confiança. É assim a sociedade. Nós vamos confiando uns nos outros. E quando quebra a confiança? Quando ele olha, ele quebra a confiança, como você disse. A gente não confia mais. Fica esperando acontecer de novo. Se um cachorro te morder você fica esperto com ele, vigiando ele porque ele pode fazer de novo. Quando quebra a confiança é assim. Ou fica vigiando ou se afasta. E como se aplicaria isso que você me falou na situação da trapaça no jogo? Ou você fica atento a quem está jogando, não relaxa mais, ou você não joga mais com ele. Porque é difícil essa pessoa mudar.*

Além dos dados já mencionados, ressaltamos que apenas os adolescentes disseram que a trapaça *Chatearia o adversário* (n=4; 12,5%), apontando que a trapaça afetaria as relações entre os jogadores.

Sobre essas três últimas categorias (*Não é divertido trapacear; Comprometeria o laço de confiança; Chatearia o adversário*) concordamos com Piaget (1932/1994) quando afirma existir uma evolução na sociedade dos maiores em relação à dos menores, uma vez que ela passa a ser constituída por leis, regulamento e hierarquia. Dessa forma, o sentimento de grupo é desenvolvimento enquanto um elemento consciente e regido pela solidariedade interna, cooperação e igualdade entre os sujeitos, sendo este um artefato estimulador do desenvolvimento da personalidade moral desde as trocas sociais e a discussão das ideias.

Logo, as relações começam a se tornar elementos constituintes da preocupação dos sujeitos relacionada à sua ação, passando a ocupar um lugar importante nas preocupações dos sujeitos segundo suas ações.

Ao deslocar essa reflexão ao jogo, aproxima-se dos estudos de Macedo (1996/2003) quando afirma que, antes que qualquer início de jogo, há um acordo a respeito de suas regras. Assim, as regras são lembradas e acordadas por todos os participantes, pois esquecê-la pode ser sinônimo de quebra nas relações do grupo. Aplicando as regras nesse contexto, a criança muda sua posição perante as leis, deixando de segui-las por obediência para segui-las por mérito derivado de suas reflexões, que passam a ser focadas nas relações entre os sujeitos.

Na categoria *O jogo não valeria* surgiu uma resposta desse tipo entre crianças de 5 anos (n=1; 3,8%) e de 10 anos (n=1; 3,6%), sendo que discutiram que o jogo com trapaça não é válido. Já os *Argumentos Circulares* foram mencionados apenas por duas crianças de 5 anos (7,7%).

Por fim, é fundamental mencionar a categoria *Outros*, constituída por duas respostas de participantes de 5 anos (7,7%), e três de 15 anos (9,4%). As crianças de 5 anos disseram que o trapaceiro é 'criança mal educada' (n=1), e que a criança estava correta porque 'ela não olhou seu jogo' (n=1). Os de 15 anos afirmaram que 'tem que tirar o trapaceiro da partida' (n=1) e, 'quando a pessoa trapaceia uma vez, é difícil que 'ela mude' (n=1). Ainda houve um 'dado perdido' em cada idade mencionada.

Apesar de termos realizado algumas reflexões teóricas específicas sobre alguns conteúdos no decorrer das questões mencionadas até aqui, é necessário ponderar a respeito de uma percepção que surgiu no decorrer da explanação sobre o juízo da própria ação: observamos que grande parte das justificativas desse tópico, principalmente no quesito contraposição, houve um predomínio de respostas com alusão à conteúdos heterônomos, e mais intensidade do que o observado na primeira seção deste capítulo (desenvolvimento moral).

Mesmo assim, reafirmamos as discussões feitas anteriormente referentes à evolução no pensamento moral, de acordo com Piaget (1932/1994), visto o ganho observado nos conteúdos das falas dos participantes de 15 anos em relação aos mais jovens. Entretanto, questionamos sobre os motivos pelos quais essa fala não é semelhante em termos de conteúdo quando se contrapõe o juízo moral hipotético e o juízo moral sobre a própria ação.

Souza e Vasconcelos (2009) afirmam que existe uma diferença entre o *pensamento verbal teórico*, resultante das narrações de situações hipotéticas de conflito moral, e o

pensamento moral efetivo, referente ao pensamento feito pelo sujeito diante de situações reais de conflito. De fato, isso foi feito ao comparar os dois tipos de dados obtidos, visto que, em um primeiro momento, os participantes responderam a histórias hipotéticas (exercitando nelas o *pensamento verbal teórico*), enquanto nesta última parte, eles falam sobre a sua relação com o jogo e sobre o ocorrido (*pensamento moral efetivo*).

Contudo, alguns autores afirmam, assim como Piaget (1932/1994), que o *pensamento verbal teórico* está atrasado em relação ao *pensamento moral efetivo*, o que, em nosso ponto de vista, foi condizente com os dados obtidos. Por isso, acreditamos que mais estudos abrangendo esses dois tipos de juízo moral são importantes e necessários para a Psicologia

Nessa perspectiva, na próxima seção estabeleceremos uma relação entre o juízo e a ação moral e nela teremos oportunidade de discutirmos mais profundamente essa questão. Em seguida, a proposta será a de abordar uma relação entre a ação e o juízo sobre a trapaça apresentada por meio de um critério que permite avaliar o nível de trapaça.

7.2.3 Nível de Trapaça

Segundo Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009), no ponto de vista da teoria piagetiana, os níveis de desenvolvimento moral demonstram os processos de interiorização da regra e os comportamentos e sentimentos referem-se a manifestações do juízo moral. Dessa forma, desde Piaget (1932/1994) é possível observar que as ações dos sujeitos são reflexos de seus pensamentos sobre determinado conteúdo.

Para verificar essa afirmativa, desenvolvemos um critério com a finalidade de se estabelecer uma relação entre o comportamento de trapaça (obtido por intermédio do experimento de observação com o jogo de regras para verificar se os participantes trapaceariam ou não na nossa ausência) e o juízo sobre a própria ação emergido da entrevista pós-jogo, em que se dialogou com os participantes a respeito das ações mantidas no decorrer do experimento da observação, denominado **Critério de Avaliação do Nível de Trapaça**.

Constatamos que, para uma mesma ação, os argumentos podem ser diferentes e podem, portanto, dar sentidos diversos para ela. Por esse motivo, notamos a importância de desenvolver níveis de trapaça, pois essa ação pode ser inibida ou não a partir de argumentos mais ou menos conscientes do ponto de vista da regra, o que, para nós, diferencia o significado da ação, bem como a sua relação com a moralidade (Piaget, 1932/1994).

Desse modo, a partir dos critérios desenvolvidos por Resende (2011) e das contribuições de Piaget (1932/1994) relacionadas ao juízo e à ação moral, buscamos

elaborar **Níveis de Trapaça (NT)**. Estes são resultantes de uma relação dos dados encontrados (a) na observação da ação da trapaça ou da não trapaça no experimento e (b) na entrevista pós-jogo, a fim de contrapor a ação e o juízo da própria ação. Ressaltamos que o critério está disponível e é explicado de uma maneira detalhada em nosso capítulo de metodologia.

Então, pelos resultados obtidos pelo NT, podemos afirmar que **a totalidade** dos participantes (n=23) em **Nível I** trapacearam. No **Nível II** houve apenas **dois casos de trapaça**: um menino de 5 anos que trapaceou e confessou e uma menina de 10 anos que não fez uso da trapaça cometida. Os demais sujeitos (n=16)⁹ classificaram-se no segundo nível não trapacearam, assim como aqueles que foram classificados no Nível III, totalizando 20 participantes.

A seguir, na Figura 29, apresentamos os dados oriundos da análise desenvolvida por meio do NT, sobre a frequência dos Níveis I, II e III.

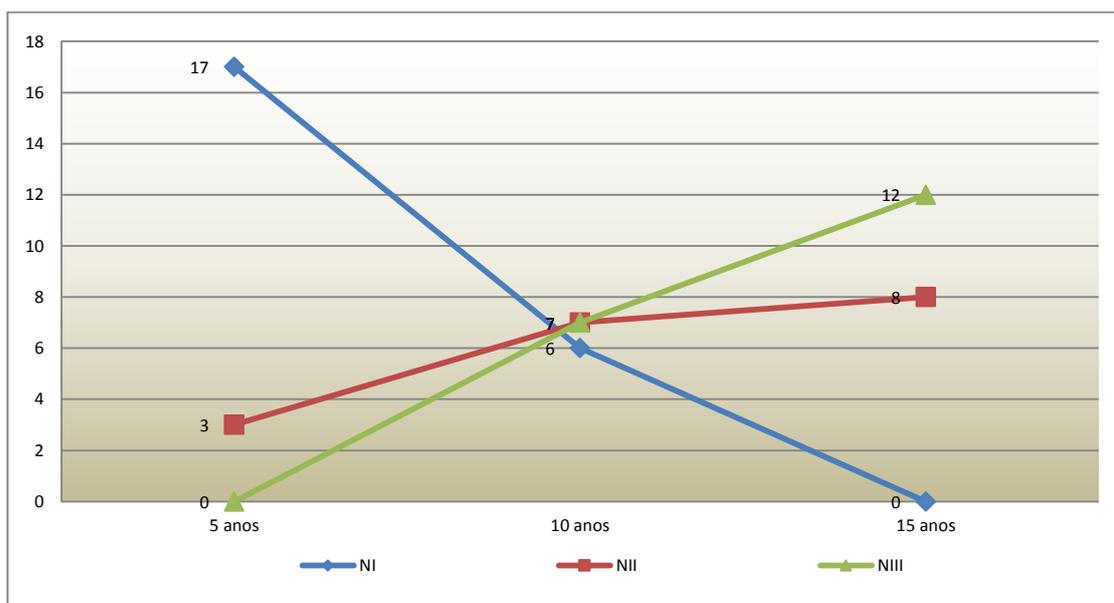


Figura 29: Frequência dos níveis de trapaça por idade

Desse modo, é possível observar a diminuição do Nível I com o decorrer das idades, bem como o aumento gradativo dos Níveis II e III. Assim, o Nível I é prevalente entre os participantes de 5 anos (n=17; 85%), sendo que a partir dos 10 anos diminui fortemente (n=6; 30%), chegando a zero aos 15 anos.

⁹O participante que trapaceou não foi inserido nesse número porque ele trapaceou e a pesquisa parte de uma afirmação de não trapaça. Se inserido, contabilizaria 17 participantes no Nível II.

Entre os classificados no Nível II, observamos três crianças de 5 anos (15%), seguidas de sete participantes de dez anos (35%) e oito de 15 anos (40%). Em relação ao Nível III, sete crianças de 10 anos (35%) foram classificadas nesse nível, enquanto doze de quinze anos (60%) alcançaram esse nível.

Como se pode notar, aos 5 anos é praticamente unânime a existência de Nível I. Aos 10 anos, os participantes ficam distribuídos quase que igualmente entre os três níveis. Aos 15 anos, já não há mais a existência do primeiro nível, ocorrendo uma estabilização do segundo nível e um aumento do terceiro.

Baseados em Piaget (1932/1994) e em Resende (2011), podemos afirmar que, no caso desta pesquisa, quando um participante se encontra no Nível I, ele trapaceia e suas respostas indicam que o princípio moral é regido pela obediência à regra da não trapaça. Quando ele está no Nível II, o sujeito pode ter trapaceado ou não trapaceado, sendo que suas respostas indicam a valorização da autoridade, apesar de ele já considerar elementos em torno da intenção. Quanto ao Nível III, a ação do sujeito é de não trapaça e suas argumentações consideram os princípios morais e não a regra pura.

Com base nesses dados, constatamos que a frequência da ação de trapaça acompanha, de alguma forma, a evolução relacionada ao desenvolvimento do juízo a respeito da própria ação da trapaça, uma vez que notamos que, na medida em que a consciência referente à importância da cooperação ganhava espaço (conforme discutido no conteúdo da entrevista pós-jogo), o comportamento de trapaça ia diminuindo até cessar. Assim, concordamos com Piaget (1932/1994) e com Souza e Vasconcelos (2009) quando apontam que o raciocínio e a ação são consequências de dinâmicas relacionais, que progressivamente mudam a forma de se comportar e, conseqüentemente, de raciocinar dos indivíduos (Souza & Vasconcelos, 2009; Piaget, 1932/1994).

Os dados apresentados permitem seguir pela linha de pensamento teórica mencionada no parágrafo anterior, em que o nível de trapaça mostra uma relação entre o juízo da própria ação e a ação da trapaça, assim como em Resende (2011), que verificou que, diante de níveis de desenvolvimento moral mais baixos, existe uma maior propensão para a disparidade entre ação e cognição moral, ou seja, quanto menor a consciência da regra, menos provável é o encontro entre o que pensam e/ o que fazem os sujeitos. Contudo, Resende (2011) não consegue visualizar a relação desse aspecto com a idade, mas que os dados coletados esclarecem muito bem.

Os resultados da pesquisa demonstram que existe uma evolução no comportamento moral de crianças e adolescentes com o decorrer da idade, o que significa dizer, quanto à

ação, que os participantes trapaceiam mais frequentemente quando mais jovens conforme exemplificado pelos comportamentos de trapaça já estudados. Eles passam a respeitar mais a norma de não trapacear na medida em que crescem, como observado nos comportamentos das crianças de 10 anos e dos adolescentes.

Também é notória a evolução no conteúdo do discurso em torno dos motivos pelos quais a trapaça existiu ou não referente ao juízo da própria ação. Esses dados remetem à teoria do desenvolvimento moral piagetiana, pois esse autor mostra que existem transformações progressivas no entendimento das normas e da justiça quando se observa as modificações dos discursos das crianças no decorrer das idades (Piaget, 1932/1994).

Assim, conforme assinala Piaget (1932/1994), é possível notar também entre os nossos participantes que as crianças estão inseridas em uma fase inicial de coação, em que as regras são exteriores ao seu pensamento (heteronomia). Porém, estão caminhando para uma fase de cooperação, de acordo com o tempo e com as vivências cotidianas, em que a reciprocidade passa a ser responsável pela distinção entre o certo e o errado (autonomia).

Essas considerações são necessárias porque é exatamente essa relação que o NT objetiva estabelecer, pois, para nós, não basta não trapacear para que o sujeito seja classificado em um nível mais elevado em relação à trapaça. Com base nisso, quando a trapaça não ocorre devido a submissão à autoridade, a pontuação no instrumento também será baixa porque o argumento para a trapaça ou para a não trapaça é heterônomo, ou seja, se trapaceia ou não, é por causa da autoridade e/ou das punições dela advindas. Quando a trapaça não acontece porque existe a necessidade de cooperação, de respeito e de justiça, a pontuação será maior visto que a escolha da não trapaça está baseada em elementos autônomos, que visam o bem de si e do outro (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2006; Rizzieri, 2008).

Por fim, destacamos que se evidenciou em nossos participantes que existe relação entre ação e juízo da própria ação e que o NT foi um critério eficaz para realizar esta análise. Dessa maneira, notou-se que o primeiro nível de ação prevalece entre as crianças que trapacearam, enquanto que, no segundo nível, a incidência de trapaça foi muito pequena e, no terceiro nível, ela não existiu. Também existe relação entre esses dois elementos e a idade, pois a grande maioria das crianças de 5 anos permanece no Nível I, enquanto as de 10 ficaram divididas entre os níveis I, II e III, e as de 15 anos foram classificadas nos Níveis II e III.

Apesar de essa evidência ter um grande significado e corresponder aos preceitos teóricos apontados por Piaget, nos questionamos sobre a correspondência do nível de ação

da trapaça, apresentado nesta seção, e o nível de desenvolvimento moral, discutido na primeira seção de resultados desta tese: será que há correspondência entre os níveis de ação da trapaça e os níveis de desenvolvimento moral? Com essa perspectiva, esse questionamento será explanado na próxima seção.

7.3 COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL E DE TRAPAÇA

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos na comparação entre os níveis de desenvolvimento moral e os de trapaça decorrentes das análises do IANDM e o NT. Por meio desses dados, visamos a verificar se o nível de desenvolvimento moral teria alguma relação com a ação da trapaça, uma vez que o primeiro nível corresponde ao modo como os sujeitos pensam os conteúdos morais, e o segundo diz respeito a como agem e julgam suas ações em uma situação de jogo.

Antes de iniciar essa comparação, retrataremos de forma resumida os dados obtidos tanto na avaliação do desenvolvimento moral, como na análise da ação moral e, posteriormente, os níveis de trapaça.

No **Nível de Desenvolvimento Moral**, os dados coletados indicam que a totalidade das crianças de 5 anos (n=20; 100%) encontram-se no Nível I. Entre os participantes de 10 anos, cinco (25%) encontram-se em Nível I e 15 (75%) no Nível II. Já os sujeitos de 15 anos, apenas dois participantes (10%) se encontram no Nível I, enquanto a grande maioria (n=16; 80%) se encontra no Nível II, e dois (10%) o Nível III.

Quanto à **Observação da Ação**, os dados nos permitem dizer que quanto mais jovem o sujeito, maior será a incidência de trapaça, pois dezoito crianças de 5 anos (90%) trapacearam, assim como sete de 10 anos (35%), enquanto nenhum participante de 15 anos teve comportamento de trapaça. No que se refere ao tipo de comportamento de trapaça, os participantes mais jovens trapaceiam de forma mais evidente, deixando pistas para que o adversário descubra a trapaça, enquanto os de 10 anos não davam margem para isso. Além disso, cinco participantes de 5 anos e um de 10 anos confessaram a trapaça cometida.

Em relação ao **Nível de Trapaça**, entre os sujeitos de 5 anos é predominante o Nível I (n=17; 85%), sendo o Nível II de menor incidência (n=3; 15%). Aos 10 anos, seis participantes (30%) foram classificados como Nível I, sete (35%) como Nível II e sete (35%) como Nível III. No que se refere aos participantes de 15 anos, oito (40%) chegaram ao Nível II, enquanto doze (60%) foram classificados como Nível III.

Assim, ao estabelecermos uma comparação entre o nível de desenvolvimento moral e o de trapaça, verificamos que a maior parte das crianças de 5 anos permaneceu no nível I, sendo que a totalidade (n=20; 100%) foi em relação ao nível de desenvolvimento moral, e dezessete (85%) referem-se ao nível de trapaça. As outras três crianças desta idade (15%) alcançaram o Nível II de trapaça, como pode ser observado na Figura 30.

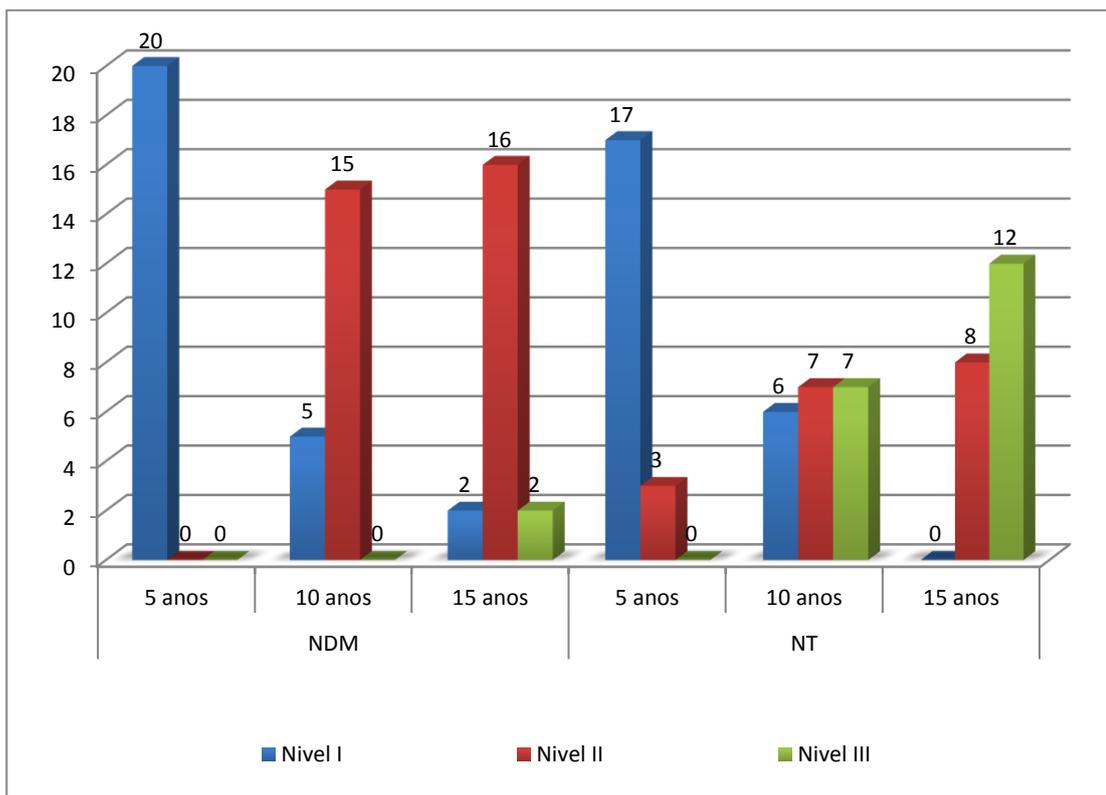


Figura 30: Frequência dos Níveis de Desenvolvimento Moral e dos Níveis de Traça segundo a idade dos participantes

No que concerne às de 10 anos, a maioria delas permaneceu no Nível II do desenvolvimento moral (n=15; 75%) e uma parte menor (n=5; 25%) no Nível I, enquanto no nível de traça, houve uma maior distribuição de participantes entre os três níveis, isto é, seis (30%) no Nível I, sete (35%) no Nível II e sete (35%) no Nível III.

Entre os participantes de 15 anos, no que se refere ao desenvolvimento moral, observamos que a maior parte dos participantes permaneceu em Nível II, visto que dois (10%) foram classificados em Nível I, dezesseis (80%) como Nível II e dois (10%) no Nível III. Quanto à traça, é possível notar a predominância no terceiro nível, pois oito adolescentes (40%) alcançaram o Nível II, e doze (60%) o Nível III.

Realizamos outra comparação entre os resultados obtidos, conforme pode ser observado na Figura 31, por meio da qual verificamos que a maioria das crianças de 5 anos teve o nível de desenvolvimento moral e o nível de traça correspondentes (n=17; 85%), enquanto entre os demais o nível de desenvolvimento moral foi menor do que o de traça (n=3; 15%).

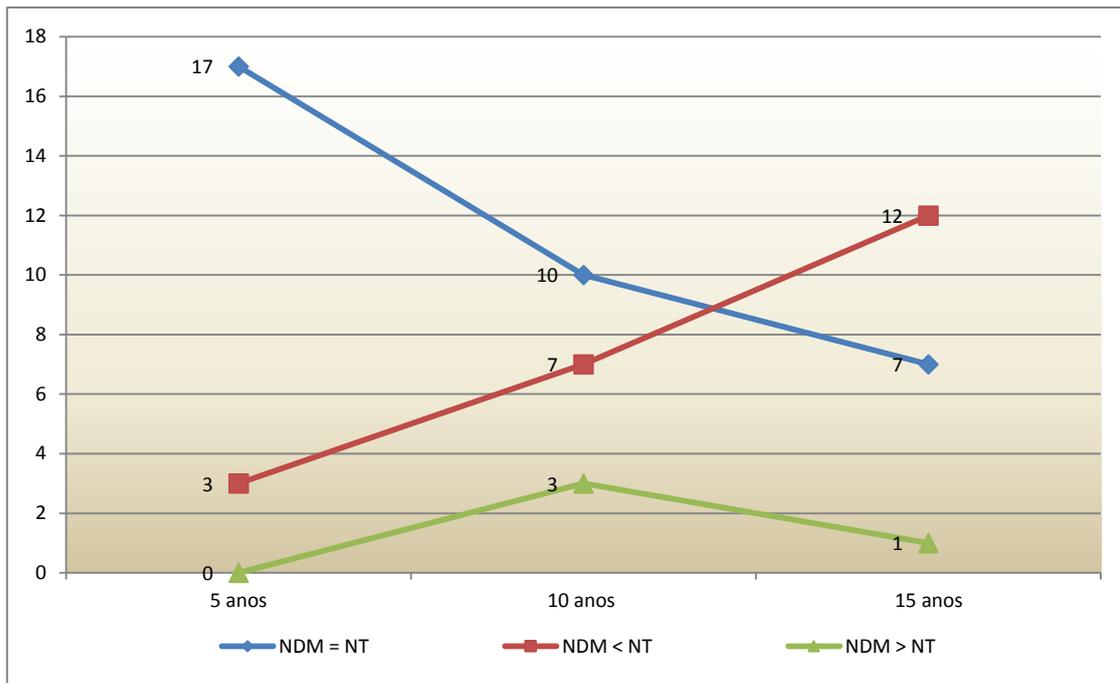


Figura 31: Frequência da relação entre o Nível Geral de Desenvolvimento alcançados pelos participantes no IANDM e NT

Entre as crianças de 10 anos também houve predominância na equivalência entre o nível de desenvolvimento moral e o nível de trapaça (n=10; 50%), porém, para outros sete participantes (35%), o nível de desenvolvimento moral foi menor do que o nível de trapaça e para três (15%), o nível de desenvolvimento moral foi maior do que o de trapaça.

Em relação aos adolescentes, a predominância foi de nível de desenvolvimento moral menor do que nível de trapaça (n=12; 60%), apesar de sete participantes (n=7; 35%) apresentarem níveis correspondentes e um (5%) demonstrar o nível de desenvolvimento moral maior do que o nível de trapaça.

Esses dados podem ser mais bem visualizados na Figura 32, que gerou a Figura 31.

Idade	Nome	NDM	NT	Idade	Nome	NDM	NT	Idade	Nome	NDM	NT
5 anos	Rafael	I	I	10 anos	André	I	I	15 anos	Bruno	II	II
	Raimundo	I	I		Aloísio	II	I		Bernardo	II	III
	Ramon	I	I		Antonio	II	II		Benjamim	II	III
	Rodolfo	I	II		Alexandre	II	I		Breno	III	III
	Raul	I	I		Adriano	II	III		Benício	II	II
	Rian	I	I		Anderson	I	III		Bento	II	III
	Ricardo	I	I		Ângelo	II	III		Benedito	III	II
	Roberto	I	I		Ailton	II	II		Benito	II	II
	Robson	I	I		Artur	II	I		Brás	II	III
	Rômulo	I	II		Alessandro	I	I		Beto	II	II
	Iasmim	I	II		Carla	II	II		Débora	II	II
	Ilana	I	I		Camila	I	III		Daíse	II	III
	Inês	I	I		Célia	II	III		Dalila	I	II
	Ingrid	I	I		Cecília	II	III		Daiane	II	III
	Iolanda	I	I		Carine	II	II		Denise	II	III
	Ísis	I	I		Catia	II	II		Daphne	II	III
	Irene	I	I		Caroline	II	II		Dominique	I	II
	Iara	I	I		Cláudia	II	III		Dalva	II	II
Ívina	I	I	Cibele	I	I	Diana	II	III			
Iracelda	I	I	Carmem	II	II	Daniela	II	III			
Legenda da Tabela											
		Correspondência entre o Nível de Desenvolvimento Moral e o Nível de Traça									
		Nível de Desenvolvimento Moral maior que o Nível de Traça									
		Nível de Traça maior que o Nível de Desenvolvimento Moral									

Figura 32: Detalhamento da relação entre Nível de Desenvolvimento Moral e Nível de Traça

Portanto, os dados permitem afirmar que quanto maior a idade dos participantes menor será a correspondência entre os níveis de desenvolvimento moral e os níveis de traça. Também é possível dizer que com a idade existe a tendência de o nível de traça ser maior do que o nível de desenvolvimento moral, conforme esperado pela teoria piagetiana (Piaget, 1932/1994).

Ao realizarmos uma análise desses dados a partir do total de participantes, notamos que, ao todo¹⁰, 34 deles (56,7%) obtiveram nível de traça e nível de desenvolvimento moral correspondentes, enquanto que para 22 sujeitos (36,7%), o nível de desenvolvimento

¹⁰ Neste momento, fizemos menção ao n° total da amostra, a saber 60, para realizar um levantamento geral.

moral foi inferior ao nível de trapaça, e para apenas quatro (6,6%), o nível de trapaça é maior do que o nível de desenvolvimento moral.

Podemos observar, então, que os níveis de trapaça são maiores ou iguais aos níveis de desenvolvimento moral. Portanto, os dados permitem dizer que será rara a ocasião em que o nível de desenvolvimento moral será maior do que o nível de trapaça, ou seja, o que pensam sobre a moral será, mais frequentemente, menos desenvolvido do que aquilo que se executa no comportamento moral.

Como assinalado anteriormente, não encontramos na revisão da literatura nenhum trabalho que fizesse menção a um Nível de Ação Moral, muito menos um que pretendesse desenvolver critérios de Nível de Trapaça. Assim, a discussão desenvolvida nesta pesquisa será baseada em explicações de trabalhos que procuraram investigar o juízo e a ação moral.

Entretanto, convém esclarecer que os dados da presente pesquisa estão de acordo com a proposição teórica de Piaget (1932/1994), que afirma que o pensamento verbal possui um atraso em relação ao pensamento concreto porque o domínio intelectual refere-se à tomada de consciência progressiva de elementos construídos pela ação. Por isso, para o autor, é possível que haja uma discrepância entre o juízo moral sobre a ação e a ação em si. Essa afirmativa é percebida em dados coletados quando o nível de desenvolvimento moral se apresenta predominantemente menor ou igual ao nível de trapaça.

Além disso, o referido autor acrescenta que o juízo teórico não diz respeito à ação real da criança, mas ao juízo que ela elabora no decorrer da ação. Ao refletir a esse respeito, talvez esse seja o motivo pelo qual, na maioria dos participantes, o nível de desenvolvimento moral foi igual ao nível de trapaça: o juízo teórico diz respeito ao juízo que a criança elabora no decorrer da ação.

Levando-se em consideração que, no presente trabalho, o nível de trapaça foi construído baseado nos resultados obtidos por meio da observação e da entrevista pós-jogo e, nela, a criança era estimulada a falar e a refletir sobre sua ação, possivelmente esse instrumento agiu, mesmo sem pretensão, como uma intervenção, auxiliando a criança com as respostas sobre a trapaça, bem como a fazendo refletir a esse respeito.

Ora, se pensar que no IANDM trouxemos a trapaça em forma de história, no segundo (observação) por meio da prática de um jogo, e no terceiro, propusemos uma reflexão sobre a própria ação, podemos verificar que faz sentido a afirmação piagetiana de que o juízo teórico está atrasado em relação à ação. Além disso, é provável que a entrevista pós-jogo possa ter favorecido o processo de tomada de consciência e, com isso, ter ajudado os sujeitos a chegar a níveis melhores no que tange ao Nível de Trapaça. Dessa forma, essa pode ser

uma possível explicação para o fenômeno citado anteriormente, isto é, de que o nível de desenvolvimento moral tenha sido semelhante ao nível de trapaça.

Dados similares aos desta pesquisa também foram encontrados por Benetti (2009) que, ao contrapor a prática de jogos de crianças na presença e ausência da autoridade ao que os participantes falavam na entrevista, observou que, nos aspectos estudados, o pensamento moral sempre estava atrasado em relação a prática da criança no jogo.

Para Souza e Vasconcelos (2009), a ação é a fonte de reflexão da criança, pois, primeiro, ela age para depois compreender as possibilidades do agir. Dessa forma, no pensamento verbal teórico, ocorre a retomada dos fatos destacados pelo pensamento no decorrer da ação, sendo o juízo moral uma tomada de consciência progressiva da atividade moral. Portanto, esses autores concordam com Piaget (1932/1994) quando consideram que o pensamento moral é construído na ação e na interação do sujeito com o meio.

Ainda é importante destacar que, de acordo com Luna (2008), para Piaget, o querer fazer moral depende da força de vontade e da organização dos valores do sujeito. Ter força de vontade significa que, diante de uma situação conflituosa, ele faz uma escolha segundo aquilo que traz como valor e, se ele traz como valor a disciplina, ele não cometerá atos fraudulentos. Então, nossa hipótese é a de que aqueles que trapacearam não tinham, pelo menos naquele momento, a não trapaça como uma regra valorada.

Luna (2008) ainda aponta que a percepção de proporção do obstáculo também pode ser um fator causador de indisciplina, pois, quando o sujeito avaliar um obstáculo como impossível de ser resolvido por ele, a indisciplina (de modo geral) pode ser um recurso para concluir a atividade. Um exemplo disso é a atividade citada pela pesquisadora envolvendo o jogo 'Quarto', em que ocorre um aumento na frequência da indisciplina nas oficinas realizadas em seu experimento em relação aos demais jogos que as compuseram. Como já citado na seção com foco na ação moral, é possível que o grande número de trapaças existente entre as crianças de 5 anos tenha relação com o nível de complexidade do jogo por utilizado.

La Taille (2006) segue a linha de pensamento de que o juízo pode ser um indicativo da possibilidade do agir. Para ele, os valores morais precisam estar associados à identidade da pessoa para que ela possa agir de acordo com eles. Segundo esse ponto de vista, aqueles que agirem contra esses valores (que dizem respeito a si mesmo), se envergonharão porque sua ação será contra o autorrespeito e não contra o respeito a outrem. Existe a hipótese de que dados coletados também possam mostrar alguma relação com esse argumento, pois, quando se afirma que o nível de desenvolvimento moral (pensamento moral) iguala-se ao

nível de trapaça, (juízo e ação moral), pode-se supor que tenha havido um encontro entre o que os sujeitos pensam e fazem, portanto, ocorre uma situação de autorrespeito.

La Taille (2006, 2005/2013) destaca a importância do sentimento de obrigatoriedade relacionada à decisão de seguir ou não as regras. Para ele, a ação moral dependerá daquilo que é valor para o executor da ação e o valor que move o sentimento de obrigatoriedade a algo. Para isso, é importante refletir o que tem valor na vida e hierarquizar esses valores, assim como é necessário que o plano de felicidade individual esteja em consonância à vida boa pessoal e também a dos outros, em um contexto em que se considere a justiça e a dignidade daqueles que constituem o contexto da ação. Da mesma forma, novamente o autor menciona que a ação moral, no ponto de vista do plano ético, tem relação íntima com a construção da identidade, pois são as escolhas feitas que constituem as ações e aquilo que é valorizado.

Nesse sentido, La Taille (1996) faz uma distinção entre o sentimento de vergonha do ponto de vista heterônomo e do ponto de vista autônomo, destacando que, no heterônomo, a vergonha surge diante do olhar alheio, enquanto no autônomo, ela advém do próprio olhar do sujeito a partir das suas construções de valores e da imagem de si que procura preservar. No caso do autônomo, a publicidade ou não de uma ação indisciplinada será indiferente do ponto de vista da vergonha, pois é o próprio olhar do 'infrator' que fará esse sentimento emergir. Notamos, então, que a atitude é influenciada pela consciência moral do sujeito, o que tem pertinência com os dados coletados.

Em contrapartida, para Araújo (1996/2003), o processo em direção à autonomia, parte da heteronomia rumo às relações de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, o que faz da autonomia uma possibilidade tanto no juízo moral quanto na ação. Nesse sentido, também se encontram os processos das operações formais, que também não garantem que a ação moral seja condizente com o juízo moral. Barros (2011) também sinaliza nesse sentido, pois o sujeito pode utilizar tanto os altos níveis de desenvolvimento moral quanto os de desenvolvimento cognitivo para agir contra as leis, e, mesmo assim, apresentar níveis de juízo moral conforme o desejável. Assim, o autor coloca a relação entre o juízo e a ação moral como uma possibilidade, visto que são processos dissociados.

Para Reynolds e Ceranic (2007), o processo de tomada de decisão sobre o comportamento moral começa com a consciência da questão moral. Dessa forma, o juízo moral molda o comportamento moral, mas não explica toda a variância do comportamento moral. Segundo os autores, a identidade moral, que diz respeito aos mecanismos de autorregulação definidores dos parâmetros individuais do comportamento e daquilo que

motiva o sujeito a agir moralmente, também é um fator determinante do mesmo. Por isso, acredita-se que, para que o sujeito aja moralmente, ele deve sentir essa necessidade, contudo, o que constituirá a 'forma moral' ou 'a forma não moral' ao comportamento será a soma do juízo moral e da identidade moral.

Entretanto, esses mesmos autores argumentam que o consenso social, ou seja, o julgamento social sobre determinada questão, pode reduzir a necessidade do juízo moral diante de uma decisão moral, visto a pouca ou nenhuma ambiguidade sob o certo e o errado disseminado no senso comum que constituem algumas questões morais. Portanto, para Reynolds e Ceranic (2007), quando o consenso social sobre determinada questão for baixo, o juízo e a identidade moral, conforme citado anteriormente, interferirão na decisão do 'como agir'. Contudo, quando o consenso social for alto, será mais provável que a desejabilidade social interfira na decisão sobre o agir moral e o guie.

Resende (2011), ao tentar estabelecer uma relação entre a disparidade da cognição e a ação nas condutas acadêmicas e a relação disso com o nível de desenvolvimento moral, notou que existe uma correlação entre ação e cognição moral, uma vez que, nos níveis mais baixos de desenvolvimento moral, existe uma maior disparidade entre ação e cognição moral, assim como afirmam Piaget (1932/1994) e Souza e Vasconcelos (2009). Contudo, Resende (2011) conclui que não só o nível de desenvolvimento moral constitui a decisão moral, pois, para ele, fica evidente que a conduta acadêmica acaba sendo produto de múltiplas influências, que vão se estruturando de forma complexa. Além disso, o referido autor ressalta que a falta de relação entre esses dois elementos (desonestidade acadêmica e nível de desenvolvimento moral) aponta para a pouca importância dada às fraudes no contexto acadêmico, pois socialmente ignora-se o fato de que a cola prejudica os atores envolvidos em seu contexto.

Barros (2011), ao concluir seu estudo, indica que a capacidade de ajuizar corretamente as situações (o certo e o errado) não garante a ação moral na vida real, uma vez que sua avaliação do desenvolvimento moral não mostrou uma correlação significativa entre o nível de desenvolvimento moral e a psicopatia. Entretanto, foi possível notar que as questões afetivas interferiram muito mais nas ações dos seus participantes do que o nível de desenvolvimento moral, pois, de acordo com os relatos, elas interferiram na percepção do cenário nos quais os sujeitos estavam envolvidos e, em seguida, na decisão que tomaram. Barros (2011) também afirma que o instrumento por ele utilizado para avaliar o desenvolvimento moral (SROM-SF) pode ter influenciado seus resultados porque o formato

de questionário parece ter favorecido os níveis de desenvolvimento moral dos participantes, pondo dúvida em sua conclusão sobre o nível de desenvolvimento moral.

Além das influências já citadas, existem trabalhos com outras hipóteses como causas para a decisão de agir conforme as regras ou não. Uma vertente diz que será a percepção de justiça ou de injustiça que determinará o modo pelo qual o sujeito se comportará, ou seja, se ele agirá desonestamente ou não, e é defendida pelos seguintes autores: Houser, Vetter e Winter (2012); Alencar e Yamamoto (2008); Axelroad e Hamilton (1981); Alencar (2010); Gravert (2012). Para esses pesquisadores, é a percepção do sujeito sobre o justo ou injusto que interferirá na decisão de trapacear ou de manter o comportamento cooperativo. Houser, Vetter e Winter (2012) complementam que os sujeitos generosos tendem a cooperar mais do que os egoístas.

Também há autores apostando no sentimento de vergonha como elemento decisório na decisão sobre a ação moral ou não, a saber, La Taille (1996, 2002), Harkot-de-La-Taille (1999), Araújo (1996/2003, 1998), Araújo (2000), Aquino (1996). Para Araújo (2000), existe um rebaixamento do *self* diante da exposição ao olhar do outro quando algo 'errado' é descoberto. La Taille (1996) fala da importância da vergonha como um indicativo de que os juízos de terceiros são considerados pelo sujeito, seja ele na tomada de decisão sobre o ato 'imoral' ou depois de o ter cometido, sendo isso o que dá o caráter moral à vergonha. Logo, a vergonha terá 'natureza moral' quando exercer um 'papel regulador entre o juízo e a ação' (Araújo, 2000).

A partir dessa reflexão, já bastante exposta e discutida por diversos tipos de argumentos, concorda-se com Tognetta (2009) ao afirmar que são tantos os autores que têm trabalhado arduamente na tentativa de compreender esse complexo universo das explicações das ações morais, que se torna difícil encontrar uma explicação apenas para elas.

Assim, de um lado há teorias como a freudiana (Freud, 1913/2012; 1930/2010), que discute que nem tudo o que o sujeito faz tem suas explicações na própria consciência, pois existem aspectos afetivos envolvidos na motivação interna da conduta. Por outro lado, os piagetianos procuram "explicar o sujeito epistêmico generalizado e se importa com uma *forma geral (...)*" (Tognetta, 2009, p.59).

Segundo Tognetta (2009), Piaget afirma que a afetividade está presente em todas as ações humanas e ela é indissociável da consciência: "As ações, diria ele, originam-se de raciocínios e 'são sempre impregnadas de afetividade'." (Tognetta, p.60). Assim, Piaget deixa claro que a inteligência (razão) é aquilo que estrutura o funcionamento humano, mas existe uma energia vital que mobiliza essa ação: a afetividade.

Podemos observar, então, que teoricamente não existe um consenso referente às razões da ação moral. Por mais que algumas explicações possam parecer determinísticas, podemos notar que elas parecem se complementar com relação aos motivos para agir moralmente.

Em nossa pesquisa, no que se refere à interlocução do Nível de Desenvolvimento Moral e do Nível da Trapaça, observamos mais claramente uma proximidade com a teoria piagetiana, em que a ação é aquilo que promove o processo de tomada de consciência do sujeito, visto que os resultados expressam que o nível de trapaça está à frente ou igualado ao Nível de Desenvolvimento Moral. Contudo, acreditamos que este estudo é um passo inicial para se trabalhar as questões dos níveis da trapaça, porque não encontramos nada a esse respeito até o presente momento. Dessa forma, a questão torna-se relevante e merece ser mais bem estudada.

Por fim, ao encerrarmos este capítulo, concordamos com a posição de Piaget (1932/1994) de que a ação moral é uma mola propulsora para os processos de tomada de consciência do sujeito e, conseqüentemente, para alcançar melhores níveis de desenvolvimento moral.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desta tese consistia em verificar qual a relação existente entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça em crianças e adolescentes por meio dos jogos de regras Cara a Cara e Arca de Noé. Para isso, realizou-se um estudo com as seguintes etapas: (a) a avaliação do nível de desenvolvimento moral por meio do IANDM, instrumento desenvolvido por Pessotti (2010) e fundamentado na teoria do desenvolvimento moral e no método clínico piagetiano; (b) a observação dos comportamentos de trapaça e de não trapaça no decorrer de um experimento com os referidos jogos, e (c) a realização de uma entrevista denominada pela pesquisadora de entrevista pós-jogo, que forneceu subsídios para analisar o juízo da própria ação dos participantes na situação de jogo.

Inicialmente, é importante destacar que a fase de análise dos dados foi o período mais extenso de todo o processo da pesquisa. E, a partir daí, a proposta foi a de se estabelecer uma relação entre a trapaça ou a não trapaça, e o nível de desenvolvimento moral. Porque há concordância com o apregoado por Piaget (1932/1994, p.23) quando afirma que "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". Assim, se fossem relacionados apenas a trapaça e o nível de desenvolvimento moral, esta pesquisa deixaria de refletir sobre um aspecto importante da ação moral: o nível de consciência das regras. Pois, para Piaget (1932/1994), o valor de uma ação não está só na obediência ou não às regras, mas no princípio da obediência, ou seja, no motivo pelo qual o sujeito decide respeitar ou não uma regra. Sendo assim, elaborou-se o NT com o objetivo de analisar a trapaça ou a não trapaça, bem como os motivos pelos quais os sujeitos 'decidiram' agir de determinada forma. Posteriormente, com base nos dados encontrados por meio desse instrumento, estabeleceu-se uma comparação entre o nível de desenvolvimento moral e o de trapaça.

Desse modo, apresenta-se a seguir a síntese dos principais resultados obtidos em cada uma das etapas desta pesquisa, a saber: (a) o nível de desenvolvimento moral, (b) a trapaça, (c) o juízo da própria ação, (d) o nível de trapaça e (e) a comparação entre nível de desenvolvimento moral e trapaça. Por fim, refletiu-se sobre essa relação.

Os resultados alcançados permitiram concluir que houve uma evolução no nível de desenvolvimento moral de nossos participantes, pois aos 5 anos a predominância foi de Nível I, aos 10 anos de Nível II e aos 15 anos de Nível II e III. Resultados semelhantes a esses também foram obtidos por Queiroz (2014) e Marques (2015), que utilizaram o IANDM em suas avaliações de níveis. Assim, com base nesses dados, pode-se afirmar que o

IANDM se mostrou um instrumento eficaz para a avaliação de nível de desenvolvimento moral, pois tem conseguido corresponder aos aspectos esperados pela teoria de Piaget, bem como mostra resultados comuns em diferentes estudos.

No que se refere à ação da trapaça, observou-se que esse comportamento também tende a regredir com a idade, pois a maioria dos participantes de 5 anos trapaceia, enquanto nos de 10 anos, esse comportamento foi observado com menor frequência, e entre os de 15 anos não houve trapaça. Sobre a continuidade da trapaça ou não, constatou-se que a maior parte dos participantes de 5 anos, assim como os de 10 anos e a totalidade dos adolescentes, não trapaceou na presença da pesquisadora. Também se verificou que a maior parte das crianças de 5 anos e dos adolescentes perdeu a partida observada, enquanto a maioria dos de 10 anos venceu.

Quanto ao Juízo da Própria Ação, a minoria dos trapaceadores confessou a trapaça quando era inquirido sobre o momento em que a pesquisadora esteve fora da sala. Já quando perguntados diretamente sobre a trapaça, alguns confessaram que trapacearam. Ao serem questionados sobre a vontade de olhar o jogo, observou-se que muitos disseram sim. No entanto, apesar da vontade, por algum motivo não trapacearam. As justificativas para isso foram muitas, sendo as mais frequentes '*seria errado/ injusto*' e '*o jogo perderia a graça*'.

Em relação ao nível de trapaça, os resultados indicaram que a maioria das crianças de 5 anos permaneceu no Nível I, enquanto as de 10 anos se mantiveram divididas em todos os outros níveis. Entre os adolescentes, novamente ocorreu uma predominância dos níveis mais elevados.

Nossa hipótese a esse respeito refere-se a uma possível fase transitória aos 10 anos, pois podemos observar o quanto os participantes ficaram divididos entre os níveis nessa idade. Além disso, houve uma tendência de diminuição do Nível I e de aumento de Nível III com o decorrer da idade, conforme mostram os resultados. Além disso, os comportamentos de trapaça diminuíram com os níveis, pois a totalidade dos participantes que trapaceou encontra no Nível I, com exceção de um participante de 5 anos, que alcançou o segundo nível, mas confessou a trapaça cometida.

Dessa forma, visualizamos nos resultados uma evolução no comportamento moral dos participantes, pois, conforme a idade avançava, os comportamentos de trapaça diminuíam, assim como surgiu uma evolução relacionada tanto ao nível de desenvolvimento moral como ao nível de trapaça.

Além disso, constatamos que a utilização da metodologia de análise por meio do NT se mostrou eficaz, pois permitiu fazer uma análise das observações de forma coerente,

sob a ótica dos preceitos da teoria piagetiana, que ressalta a importância de se manter o espírito da regra, ao invés da obediência cega a esta, como um elemento constituinte do comportamento moral (Piaget, 1932/1994). Portanto, analisarmos a ação moral da trapaça relacionando-a com o juízo dos sujeitos a respeito da própria ação. Isso possibilitou uma análise com um sentido ampliado da ação, pois foram considerados os motivos pelos quais os sujeitos respeitaram ou não a regra de não trapacear e se, na prática, respeitam-na ou não.

Por fim, sobre a relação entre o nível de desenvolvimento moral e o nível de trapaça, houve o predomínio da correspondência entre os dois níveis nos participantes de 5 e 10 anos, e um melhor resultado foi alcançado no nível de trapaça em relação ao nível de desenvolvimento moral nos participantes de 15 anos.

Esses dados permitem assinalar que quanto maior a idade, menor será a correspondência entre o nível de desenvolvimento moral e o nível de trapaça, ou seja, quanto mais a idade avança, mais claro fica que a ação será mais desenvolvida do que o pensamento moral, conforme assinalado por Piaget (1932/1994).

Ademais, esta constatação também se encontra em consonância com as conclusões trazidas por Piaget (1932/1994) e igualmente discutidas por Souza e Vasconcelos (2009). Isso quer dizer que o pensamento verbal teórico estaria em atraso em relação ao pensamento moral efetivo porque o primeiro é decorrente das reflexões produzidas pelo segundo quando produzido de acordo com a interferência feita pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Ao fazer uma relação entre o desenvolvimento moral e as escolhas perante a ação, Piaget (1954/2014) ressalta a importância daquilo que nomeou de sentimentos autônomos. De acordo com o autor, são esses sentimentos que fornecem a capacidade de uma pessoa avaliar as ações, as decisões, os atos de vontade quando eles se encontram em estado de conflito com a moral da obediência (heterônoma), desordem provocada pelo surgimento do sentimento de justiça. Dessa forma, os sentimentos autônomos são formadores da vontade, que é imposta de dentro e, diante de novos conflitos, sejam eles com a autoridade adulta, sejam eles conflitos de outras ordens, 'esses sentimentos morais novos e essa vontade se constituem em um sistema de valores cujo resultado é introduzir certa conservação nesses valores' (Piaget, 1954/2014, p. 251). Esses sistemas de conservação estão ligados a uma atitude de reciprocidade moral, traduzida nos deveres para com o outro.

Assim, Piaget (1954/2014) traz a vontade como um elemento decisório sobre a ação. De que forma? Segundo o autor, a percepção é um dos elementos condutor para se resolver um conflito quando tendências divergentes estão em jogo por meio da descentração afetiva.

Esta se refere à capacidade de colocar em jogo, refletir e reviver valores anteriores e posteriores à ação, alargando o campo de comparação do sujeito a respeito daquilo que valoriza, para, a partir de então, tomar uma decisão sobre a ação.

Da mesma forma que Piaget (1954/2014), La Taille (2006) discute um processo de tomada de decisão baseado na reflexão autônoma daqueles aspectos valorizados pelo sujeito enquanto um aspecto da moralidade. A esse respeito, Harkot-de-La-Taille (2003) diz que o agir moral corresponderá àquele que tem como representação de si valores como justiça, generosidade, fidelidade, entre outros. Assim, aquele que não integra ao seu projeto de vida o agir moral, dificilmente terá ações regulamentadas por ele.

Percebe-se que as discussões da literatura vêm mostrando que os elementos constituintes do juízo moral são importantes na construção dos valores e compõem a autodisciplina, trazida por Piaget como uma disciplina estável e livre, exercitada pela escolha consciente sobre o agir (La Taille, 1996, 2006).

Como abordado anteriormente, alguns autores (La Taille, 1996, 2002; Harkot-de-La-Taille, 1999, 2003; Araújo, 1996/2003, 1998; Araújo, 2000; Aquino, 1996), propõem que a indisciplina é resultante, entre outros elementos, do enfraquecimento do vínculo entre a moralidade e o sentimento de vergonha. Nesse sentido, La Taille (1996) afirma que a vergonha é associada à moral quando se age contra um preceito moral. A partir daí, o autor propõe dois modos de relação com a vergonha com base nas duas fases do desenvolvimento moral propostas por Piaget (1932/1994), a saber, heteronomia e autonomia.

Assim, para La Taille (1996), no heterônimo a vergonha é imposta pelo outro, uma vez que este tem grande influência sobre a construção da imagem que o sujeito terá de si. Portanto, a visão do outro irá interferir no valor de si e na construção daquilo que o sujeito valorizará. No autônomo, o olhar do outro diminui de importância, pois o sujeito começará a ter consciência de seus próprios juízos. Dessa forma, o sentimento de vergonha não emergirá a partir do olhar de outrem, mas diante do seu próprio olhar, visto que a norma infringida possui um valor para ele e sua transgressão versa sobre respeito a um desrespeito a si mesmo.

Já o autorrespeito corresponde à união do plano moral com o plano ético, que são elementos importantes quando se fala em cumprimento dos deveres morais. Para agir moralmente, o sujeito deve sentir-se obrigado a isso. Além disso, de acordo com La Taille (2006), existe um elemento, denominado autodisciplina, relacionado à resposta da pergunta 'que vida quero viver?', que decorre da expansão de si, da construção da identidade e dos valores de um sujeito na medida em que são importantes para ele para se sentir melhor.

Portanto, ao cumprir um ato moral, há, antes de tudo, o respeito primeiramente a si próprio. Entretanto, nem sempre esse sentimento é forte o bastante para dirigir a ação e fazer com que o sujeito cumpra os deveres morais, fazendo-o burlar as regras. Logo, o que levará um a trapacear e outro a não trapacear, será aquilo que é valorativo para ele, ou seja, se isso é constituinte de sua felicidade e do autorrespeito (La Taille, 2006).

Convém ressaltar que, para esse autor, assim como para Resende (2011), a vergonha é um sentimento construído a partir da inserção social do sujeito. Portanto, o fato da trapaça ser considerada como inerente a alguns ambientes ou ser conceituada em algumas situações como esperteza pode promover sua ascensão em ambientes como escola, jogo, trabalhos, provas etc.

Com base nessa contribuição e de tantas outras contribuições teóricas, e também nos dados discutidos e analisados nesta interlocução, este capítulo se encerra, mas ainda propicia uma reflexão e um questionamento sobre a hipótese apresentada, pois acreditávamos, no início deste estudo, que apenas elementos do nível de desenvolvimento moral poderiam responder às questões analisadas sobre a ação moral.

Contudo, no momento, após contrapormos tantas teorias e os resultados obtidos, que foram refinados e repensados por meio de tantos instrumentos, podemos dizer que é preciso fazer, pelo menos, uma reflexão sobre o nível de desenvolvimento moral se tornar um dos elementos constituinte da ação moral.

Com certeza, nem todas as perguntas levantadas no decorrer desta tese foram respondidas, muito menos que os instrumentos criados e/ou adaptados estão prontos e em seus formatos finais. Pelo contrário, temos a certeza de que eles precisam ser reaplicados, aperfeiçoados, mais bem elaborados e aplicados em públicos diferentes para possam ser desenvolvidos e explorados em diferentes e diversos contextos pelas riquezas trazidas por eles nesta tese.

Também temos a certeza de que muitos elementos em torno da relação entre o juízo e a ação moral precisam ser mais bem pesquisados, inclusive na população brasileira, pois enfrentamos muitas dificuldades para encontrar pesquisas locais que retratasse esse tema, principalmente em relação à trapaça. Após a pesquisa, ficou ainda mais evidente que as questões relacionadas à trapaça precisam ser mais estudadas por causa das suas interferências nas relações e contextos em que estão inseridas. Afinal, é notório o quanto o país sofre atualmente as consequências das grandes e das pequenas corrupções em todas as áreas.

Nossas preocupações advêm das conclusões como as de Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004), de Stevens e Stevens (1987) e de Craig e Evans (1990), ou seja, aqueles que mantêm comportamentos desonestos na vida escolar tendem a continuar a apresentar esse tipo de comportamento em situações cotidianas na vida adulta, como na profissão. Com base na revisão de literatura realizada, ficou evidente que as escolas têm reforçado práticas em torno da coerção e do respeito unilateral e, com isso, perpetuado uma educação com práticas voltadas para a heteronomia. Por meio deste estudo, é possível pensar em duas contribuições referentes à educação de valores morais: (a) uma relacionada à evolução dos níveis de desenvolvimento moral, e outra (b) indicativa da necessidade de práticas diferentes em relação aos comportamentos morais/imorais.

No que tange ao desenvolvimento moral, os dados esclareceram que existe uma tendência à evolução da moralidade na medida em que o sujeito se depara com as questões morais no seu dia a dia. Sendo assim, um sujeito não nasce autônomo. Essa fase da moralidade só poderá ser alcançada a partir das vivências deste e do modo como a relação com essas vivências foram mediadas no contexto em que ele está inserido. O próprio Piaget (1932/1994) mostra em sua obra que uma fase depende da outra e, dessa forma, por mais que a autonomia seja desejada, a heteronomia será uma fase importante, que fundamentará a autonomia.

Desse modo, os dados coletados e analisados demonstram a importância cada vez maior de se pensarmos as práticas educativas tanto nas escolas quanto na sociedade em sua totalidade. Ao discutirmos as influências recíprocas dos aspectos da consciência e da prática das regras, esta pesquisa fornece subsídios para a reflexão de psicólogos, professores, técnicos escolares e todos aqueles vinculados às práticas educativas sobre o modo como abordam as questões importantes referentes aos comportamentos morais na escola e na sociedade.

Além disso, os dados contribuem para refletirmos a respeito da importância de uma educação em valores morais, a fim de se construir uma sociedade mais justa e com valores direcionados para a equidade. Concordamos com La Taille (2006; 2005/2013) e Cortela e La Taille (2005/2009) quando afirmam que as práticas morais e imorais devem ser faladas, discutidas e repensadas, em vez de camufladas ou simplesmente punidas, pois a problematização gera mudanças na postura perante a moralidade e a justiça. Assim, Cortela e La Taille (2005/2009) e La Taille (2005/2013) afirmam que o excesso de vigilância e regras a que está submetida a população brasileira são sinais de que algo, principalmente relacionado à ética, não vai bem, e que as medidas tomadas até agora para 'inibir' as

infrações não têm sido eficazes. Portanto, apostamos na prática da educação em valores morais como um meio de proporcionar às crianças e aos adolescentes um desenvolvimento moral mais direcionado aos valores da justiça e, conseqüentemente, construir e viver em uma sociedade mais justa.

Em suma, este estudo evidencia a importância da intervenção por meio dos projetos de educação em valores morais para promover reflexões sobre questões e comportamentos morais como um estímulo para a construção de valores autônomos e éticos. Além disso, consideramos que um conhecimento mais aprofundado sobre questionamentos a respeito dos comportamentos desonestos pode propiciar intervenções mais eficazes no que tange à promoção do desenvolvimento moral de crianças, jovens e adultos em contextos escolares, familiares, de trabalho, entre outros. Isso porque, vale ressaltar, que existe uma lacuna na Psicologia referente à avaliação e à intervenção da ação moral, uma vez que a moralidade vem sendo estudada prioritariamente sob o prisma do juízo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (2008). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho originalmente publicado em 1981)
- Alencar, H. M. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Alencar, A. I. (2010). Boas e más razões para cooperar do ponto de vista de crianças - uma análise envolucionista. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), 89-96.
- Alencar, A. I., Siqueira, J. O., & Yamamoto, M. E. (2008). Does group size matter? Cheating and cooperation in brazilian school children. *Evolution and Human behavior*. 29, 42-48.
- Alencar, A. I., & Yamamoto, M. E. (2008). A teoria dos jogos como metodologia de investigação científica para a cooperação na perspectiva da psicologia evolucionista. *Revista Psico*, Rio Grande do Sul, 39 (4), 522-529.
- Alencastro, S. M. (2013) *Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- Alves, A. D.; Alencar, H. M. & Ortega, A. C. (2010). Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos de idade. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, 44, (2), 363-380.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, 58 (128), 55-72.
- Andrade, A. N. & Alencar, H. M. (2010). Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14 (2), 271-280.
- Andrade, J. A. (2003) *Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.
- Aquino, J. R. G. (1996) A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In J. G. Aquino (Org) *Indisciplina na escola: alternativas e práticas teóricas*. São Paulo: Summus.
- Aquino, K., & Reed, A., II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423–1440

- Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Araújo, U. F. (2003). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In Macedo, L. (Org.). *Cinco Estudos sobre Educação moral*. (p. 101-132). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1996)
- Araújo, U. F. (1996). Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In J. G. Aquino (Org) *Indisciplina na escola: alternativas e práticas teóricas*. São Paulo: Summus.
- Araújo, U. F. (1998). O sentimento de vergonha como regulador moral. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Araújo, V. A. A. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 137-153.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Aristóteles (1992). *Ética a nicômacos* (2ª ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17 (4), 515-522.
- Baldwin, D. C. Jr, Dougherty, S. R., Rowley, B. D., & Scwarz, M. D. (1996). Cheating in medical school: a survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71 (3): 267-273.
- Barros, D. M. (2011). *Correlação entre grau de psicopatia, nível de juízo moral e resposta psicofisiológica em jovens infratores*. Tese de doutorado não-publicada. Faculdade de medicina de São Paulo.
- Basinger, K. S., & Gibbs, J. C. (1987). Validation of the Sociomoral Reflection Objective Measure—Short form. *Psychological Reports*, 61, 139–146.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar
- Bataglia, P. U. R. (2010). A validação do teste do juízo moral (MJT) para diferentes culturas - O caso brasileiro. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23 (1), p. 83-91.
- Bataglia, P. U. R., Morais, A., & Lepre, R. M. (2010) A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de psicologia*, 15 (1), p. 25-32.

- Bee, H.; Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. 12ª Ed. Trad. Monteiro, C. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Benetti, A. A. C. F. (2009). *Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 e 6 anos em situações de jogos infantis*. Dissertação de mestrado, Unesp: Presidente Prudente. 190p.
- Bianchini, L. G., Oliveira, F. N., & Niwa, P. G. (2010). Entre a virtude e a regra: o roubo como estratégia no jogo virtual “Colheita Feliz”. *Anais: VIII ANPED Sul - Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação?* Recuperado em 8 de julho de 2010 de <http://www.anpedsul.com.br/anais.php>
- Bianchini, L. G., Oliveira, F. N., & Vasconcelos, M. S. (2012). Os procedimentos do jogo virtual colheita feliz: entre a virtude e a regra. *Educação temática digital*, 14 (1), p. 1-21.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1), 47-69.
- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lowrence Kohlberg – ética e educação moral*. 2ª Ed. São Paulo: Moderna.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88 (1), 1-45.
- Borges, L. S. (2004). *Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor*. Vitória, 2004. 317 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Borges, L. S. & Alencar, H. M. (2006). Moralidade e homicídio: um estudo sobre amotivação do transgressor. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 19 (3), 451-459.
- Borges, L. S., & Alencar, H. M. (2009). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a ação do transgressor. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 19 (44), 293-302.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Buccioli, A., Piovesan, M. (2008). Luck or cheating? A field experiment on honesty with children. *Journal of Economic Psychology*. 32 (1), 73–78.
- Burrus, R. T., McGoldrick, K. M., & Schuhman, P. W. (2007). Self-reports of student cheating: Does a definition of cheating matter? *Journal of economic education*, 38 (1), 3-16.

- Caiado, A. P. S. (2012) *A regra em jogo: um estudo sobre a prática dos jogos de regras e desenvolvimento moral infantil*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Caiado, A. P. S., & Rossetti, C. B. (2009). Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13 (1), p. 87-95.
- Camino, C. (2003). Angela Biaggio (1940-2003): um percurso na história do desenvolvimento sócio-moral do Brasil. [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), v-viii. Retirado em 24 de maio de 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100002&lng=en&nrm=iso.
- Campos, S. S. (2012) *Juízo moral e violência: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Federal Paulista, São Paulo.
- Carraher, T. N. (1998) *O método clínico usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez. (Trabalho original publicado em 1986).
- Ciriaco, A. B. C., Rocha, C. M., & Garcia, A. B. (2008). Da competição à cooperação: o voleibol como instrumento para o resgate de valores na sociedade. *Revista Digital Buenos Aires*. 119.
- Cizek, G. (1999). *Cheating on Tests: How to do It, Detect It and Prevent It*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Coleta, J. A. D., & Gomes, L. R. (2012). A face oculta da universidade brasileira: percepções de comportamentos ilícitos na educação superior por professores e alunos. *Educação e filosofia*. 26 (52).
- Colombo, T. F. S. & Dias, C. L. (2010). Desenvolvimento sociomoral no contexto escolar: uma experiência com crianças do ciclo I - ensino fundamental. *Revista Psicopedagogia*, 82 (27), p. 3-14.
- Cória-Sabini, M. A. *Psicologia aplicada a educação*. São Paulo: EPU, 1986
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2005/2009). *Nos labirintos da moral*. São Paulo: Papirus 7 Mares.
- Craig, D., & Evans, M. (1990). Teacher and Student Perceptions of Academic Cheating in Junior And Senior High School. *Journal of Educational Research*, 84, 47-57.

- Cunha, M. F. O. C., Valentin, A. S., Lisboa, D. C. S., Monteiro, E. C. M., Xander, P. (2009). Indisciplina e noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar*, 35.
- Dellazana, L. L. (2008). *Irmãos que cuidam de irmãos: concepções de justiça retributiva*. Porto Alegre, 2008. 115p. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Dellazana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2012). Tipos de sanção escolhidos por adolescentes que cuidam e educam seus irmãos menores. *Nuances: Estudos sobre educação*, 23 (4).
- Dell’Aglí, B. A. V., & Brenelli, R. P. (2007). O jogo “Descubra o Animal”: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. *Psicologia em Estudo*, 12 (3), 563-572.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- DeGroot, J.F. (1982). Effect of person perception on the development of children’s moral judgment”. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 41-48.
- Eisenberg, N. (1983). Children’s differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 54, 594-602.
- Eisenberg, N. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, (27), 849 - 857.
- Estrela, M. T. (2002) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Eugênio, T. (2013). Um olhar evolucionista para os mecanismos cognitivos associados às trocas sociais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. 29 (1), p. 71-78.
- Evangelista, P. H. M., Saldanha, R. P., Balbinotti, C. A. A., Balbinotti, M. A. A., Barbosa, M. L. L. (2010) Atitudes morais de jovens atletas praticantes de modalidades esportivas coletivas: um estudo comparativo segundo a variável sexo. *Motriz*. 16 (2).
- Fan, C. P. (2000). Teaching children cooperation - An application of experimental game theory. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 41, 1191- 1209.
- Ferraz, O. L. (1997). O desenvolvimento da noção das regras no jogo de futebol. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, 11 (1), 27-39.
- Fernández, A. (2001). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1991).

- Forsyth, D. R., & Scott, W. L. (1984). Attributions and moral judgments: Kolberg's stage theory as a taxonomy of moral attributions. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22 (4), 321-323.
- Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, S. F. T., Kovaleski, D. F., Boing, A. F. (2005). Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (2), p. 453-462.
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In *Obras completas volume 18 O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. (P.C. Souza, trad.) São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho Original publicado em 1930).
- Freud, S. (2011). Psicologia das massas e análise do eu. In *Obras completas volume 15 Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*. (P.C. Souza, trad.) São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho Original publicado em 1921).
- Freud, S. (2012). Totem e Tabu. In *Obras completas volume 11 Totem e Tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos*. (P.C. Souza, trad.) São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho Original publicado em 1913).
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. (N. C. Caixeiro, trad). Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.
- Gomes, L. R. (2014). A relação entre moralidade e moral ecológica: um estudo psicogenético. *Schème*, 6 (1).
- Gouvea, M. C. S. G. (2006). Infância, sociedade e cultura. In A. Carvalho, F. Salles, & M. Guimarães (Orgs). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Proex. (Trabalho Original publicado em 2003).
- Gravert, C. (2012). Can a sense of entitlement increase stealing? *Economic Working Papers*.
- Greene, J. D., & Paxton, J. M. (2009). Patterns of neural activity associated with desonest and dishonest moral decisions. *PNAS*, 106 (30).
- Haddad, J. P., Santos, L. G., & Mendes, F. M. D. (2011). Notas sobre disciplina, indisciplina escolar e a relação com o saber. *Anais do XVI Seminário Internacional de educação: docência nos seus múltiplos espaços*. Cachoeiro do sul, 6-8/07/2011.
- Harbaugh, W. T., Krause, K., & Linday, S. J. (2003) Bargainess by children. *Social Science Reserach Network*.

- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and engineering ethics*, 10 (2), 1-14.
- Harkot-de-La-Taille, E. (1999) *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. Tese de doutorado publicada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Harkot-de-La-Taille, E. (2003). Ação moral e estereótipos culturais. In V. A. Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Harkot-de-La-Taille, E., & La Taille, Y. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In M. T. C. C. de Souza (Org.), *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo* (pp. 69-101). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Houser, D., Vetter, S., & Winter, J. (2012). Fairness and cheating. *European Economic Review*, 56.
- Jensen, L., & Buhanan, K. (1974). Resistance to temptation following three types of motivational instructions among four, six and eight year old female children. *Journal of Genetic Psychology*. 125 (1), 51-59.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E., (2002). It's wrong, but everybody does it: academic dishonesty among high School and college students: *Contemporart Education Psychology*, 27, p. 209-228.
- Kamii, C. (1991). A questão da competição. In C. Kamii & R. Devries, *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget* (pp. 269-285), (M. C. D. Carrasqueira, trad.). São Paulo: Trajetória Cultural. (Trabalho original publicado em 1980).
- Kant, E. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. In *Os pensadores* (Vol.2, pp.101-162), (P. Quintela, Trad.). São Paulo: Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1785).
- Karniol, R. (1982). Behavior and cognitive correlates of various immanent justice responses in children: deterrent versus punitive moral systems. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43(4), 811-820.
- Khon, A. (2007) Who's cheating whom?. *Education digest: Essential readings condensed for quick review*. 73 (5), 4-11.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- Krause, K., & Harbaugh, W. T. (2000). Children's contributions in public good experiments: the development of altruistic and free-riding behaviors. *Economic Inquiry*, 38, 95-109.

- Kupfersmid, J. H., & Wonderly, D. M. (1980). Moral maturity and behavior: failure to find a link. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (3), 249-261.
- Larousse Cultural: Dicionário da língua portuguesa* (1a ed.). (1992). São Paulo: Nova Cultural.
- La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Piaget. In Y. de La Taille, M. K. Oliveira & Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In J. G. Aquino (Org) *Indisciplina na escola: alternativas e práticas teóricas*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo crianças. *Cadernos de pesquisa*. 114, p. 84-119.
- La Taille, Y. (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 15 (1), p. 13-25.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2008). Ética em pesquisa com seres humanos: dignidade e liberdade. In I. C. Z. Guerriero, M. L. S. Schmidt, F. Zicker (Org) *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2010). Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (especial), 105-114.
- La Taille, Y. (2013). A escola e os valores: a ação do professor. In Y. de La Taille, J. S. Justo & N. Pedro-Silva. *Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor* (pp.7-28). Porto Alegre: Ed. Mediação. (Trabalho original publicado em 2005).
- La Taille, Y., Bedoian, G., & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 7 (2), 91-110.
- La Taille, Y. de, Maiorino, C., Storto, D. N., & Roos, L. C. P. V. (1992). Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 43-55.
- La Taille, Y., Duarte, C. S., & Mello, P. C. (1993). A fronteira moral da intimidade: desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar-de-si. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, 9 (1), 51-73.

- Leming, J. S. (1978). Cheating behavior, situational influence and moral development. *Journal of Educational Research*. 71 (4), 214-217.
- Lepre, R. M. (1999), Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. *Nuances*, (5). p. 64-67.
- Licciardi, L. M. S. (2010). *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Loss, H., Ferreira, S. P. A., Vasconcelos, F. C. (1999). Julgamento moral: um estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação a emergência do sentimento de culpa. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (1).
- Lourenço, O. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten- to eleven- year- old children. *Archives de Psychologie*. 59, 17-30.
- Lourenço, O (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Luna, F. G. (2008). *A (in)disciplina em oficinas de jogos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Macedo, L. (2002). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo (Trabalho original publicado em 1994).
- Macedo, L. (2003). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo (Trabalho original publicado em 1996).
- Macedo, L. (2005). *Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Macedo, L. (2008a). Os jogos e sua importância psicopedagógica. In L. Macedo, A. L. S. Petty, N. C. Passos. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do psicólogo. (Trabalho original publicado em 1997).
- Macedo, L. (2008b). Os jogos e sua importância sociocultural. In L. Macedo, A. L. S. Petty, N. C. Passos. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do psicólogo. (Trabalho original publicado em 1997).

- Macedo, L., Petty, A. L. S., Passos, N. C. (2005) *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., Passos, N. C. (2008). *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do psicólogo. (Trabalho original publicado em 1997).
- Malinowski, C. I., & Smith, C. P. (1985) Moral Reasoning and moral conduct: an investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of personality and social psychology*, 49 (4).
- Marques, B. C. (2015). *Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Martins, R. A. (1997). Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação e sociedade*, 59, 351-366.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522–538.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379–396.
- McCabe D. L., Treviño, L. D., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219-232.
- Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco Estudos sobre Educação moral*. (p. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28 (1), 91-100.
- Milgran, S. (1963). Influence and reward in structured two-person interactions. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (4), 371-378.
- Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo no campo da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas de Psicologia*, 13 (2).

- Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), p. 453-468.
- Nucci, L. (2000). Morality and personal autonomy. *Anais do 3o Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Niterói.
- Oliva, A. D., Otta, E., Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R., Lopes, F. A., Yamamoto, M. E., & Moura, M. L. S. (2006). Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: teoria e pesquisa*. 22 (1), p. 53-62.
- Parrat-Dayan, S. (2014). Apresentação da versão portuguesa. In J. Piaget. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (p. 31-32). Rio de Janeiro: Wak. (Trabalho original publicado em 1954).
- Perry, A. R., Kane, K. M., Bernesser, K. J., & Spicker, P. T. (1990). Type A behavior, competitive achievement-striving, and cheating among college students. *Psychological Reports*, 66, 459-465.
- Pessotti, A. M. (2010). *Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Pessotti, A. M.; Ortega, A. C. & Alencar, H. M. (2011). Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética. *Ciências & Cognição*, 16 (3), 167-185.
- Piaget, J. (1994). *O juízo Moral na criança*. (E. Lenardon, trad.). São Paulo. Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2007). *Seis estudos de psicologia*. (M. A. Magalhães, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964)
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (C. J. P. Saltini & D. B. Cavanaghi, trad.). Rio de Janeiro: Wak. (Trabalho original publicado em 1954).
- Piff, P. K., Stancato, D. M., Côté, S., Mendonza-Denton, R., Keltner, D. (2012). Higher social class predicts increased unethical behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Michigan, 109 (11).
- Pruckner, G. J., & Sausgruber, R. (2011). Honesty on the streets: a field study on newspaper purchasing. *Journal of the European Economic Association*.

- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral* (L. G. Barros & R. C. Alcarraz, Trads.). São Paulo: Ática.
- Queiroz, D. S. (2014). *Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. 280 p.
- Queiroz, S. S., Ronchi, J. P., & Tokumar, R. S. (2009). Constituição das regras e desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão kantiana. *Psicologia Reflexão e crítica*, 22 (1). Porto Alegre.
- Ramos, D. K. (2006). Jogos eletrônicos e a construção do juízo moral, das regras e dos valores sociais. *Anais do II Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação: Construindo novas trilhas*, Salvador, BA, Brasil. Recuperado em 5 de agosto de 2011 de <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/chamada.htm>
- Resende, P. J. R. D. F. (2011) *Dissonância entre cognição e ação moral na conduta acadêmica e sua relação com o nível de desenvolvimento moral*. Dissertação de mestrado não-publicada. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Rest, J. & Narvaez, D. (1998). *Guide for DIT – 2*. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota
- Reynolds, S. J., & Ceranic, T. L. (2007). The Effects of Moral Judgment and Moral Identity on Moral Behavior: An Empirical examination of the Moral Individual. *Journal of Applied Psychology*. 92 (6), 1610–1624
- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Higher Education*, 50 (3), 293-313.
- Ribeiro, M. P. O. (2005). *Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com histórias de insucesso escolar*. São Paulo: EDUC.
- Rizzieri, L. (2008). *O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- Romanelli, M. S. (2014). *Control C Control V: Moralidade e plágio, um estudo com estudantes do ensino médio*. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Romão-Dias, D. (2013). Os métodos qualitativos e a psicologia: uma história feita de estórias. In A. M. Nicolaci-da-Costa & D. Romão-Dias (Orgs) *Qualidade faz a*

diferença: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins. Rio de Janeiro: Loyola.

- Rossetti, C. B. (1996). *O pensamento dialético no jogo de regras: uma abordagem piagetiana*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Rubio, K. (2006). O imaginário da derrota no esporte contemporâneo. *Psicologia e sociedade*, 18 (1), 86 - 91.
- Salgado, M. M. (2010). *Moralidade e honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Sampaio, L. R., Monte, F. C., Caminho, C. P. S., & Roazzi, A. (2008). Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. *Psicologia Reflexão e crítica*, 21 (2).
- Sell, J. (1997) Gender, strategies and contributions to public goods. *Social Psychology Quarterly*, 60 (3), p. 252-265.
- Schimith, P. (2013). *Psicologia da moralidade e psicanálise: um estudo sobre a vergonha*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Shimizu, A. M. (2004). Defining Issues Test-2: Fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 5-14.
- Shimizu, A. M. (2005). Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 3 (4).
- Silva, G. A. S., Rocha, M. M., Otta, E., Pereira, Y. L. C., Bussab, V. S. R. (2006) Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19 (1).
- Souza, L. L., & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Santa Catarina, 21 (3), 343-352.
- Supon, V. (2008). Teachers: Recognize important steps to reduce cheating. *Journal of Instructional Psychology*. 35 (4), 376-379
- Teodorescu, D., & Andrei, T. (2009). Faculty and peer influences on academic integrity: college cheating in Romania. *High Education*, 57, 267–282.
- Tognetta, L. R. P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2009

- Tognetta, L. R. P.; Vinha, T. P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, 35 (3), 449-464.
- Toner, I. J., & Potts, R. (1981). The effect of modeled rationales on moral behavior, moral choice, and level of moral judgment in children. *Journal of Psychology*. 107 (2), 153-162.
- Turiel, E. (1990). Moral judgment, action, and development. *New Directions for Child Development*, 47, 31-49.
- Vale, L. G.; Alencar, H. M. (2008a). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 24 (4), 423-431.
- Vale, L. G.; Alencar, H. M. (2008b). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Psic*, São Paulo, 9 (2), 235-244.
- Vinha, T. P. (2006). Os conflitos interpessoais na escola. *Revista de Educação e Informática*, São Paulo, 19, 33-38.
- Wadsworth, B. J. (1995) *Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget*. (E. Rovai, trad.). São Paulo: Pioneira.

Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral versão para crianças
(IANDM)

IANDM - versão para crianças		
Aspecto do desenvolvimento	Histórias	Perguntas
Consciência e prática das regras	<p>1. Qual o jogo que você conhece bem as regras?</p> <p>2. Você pode me ensinar como se joga o (nome do jogo mencionado)?</p> <p>3a. Você pode inventar uma nova regra?</p> <p>3b. Por quê?</p> <p>4a. O que aconteceria se você jogasse assim com os seus colegas?</p> <p>4b. Eles aceitariam?</p> <p>4c. Por quê?</p> <p>5a. E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale?</p> <p>5b. Por quê?</p> <p>6a. É uma verdadeira regra?</p> <p>6b. Por quê?</p> <p>7a. É uma regra como as outras?</p> <p>7b. Por quê?</p>	
Justiça entre crianças	<p>Mário (Maria) e Cláudio (Cláudia) estavam jogando o jogo da velha. Em um determinado momento, enquanto Mário (Maria) estava distraído, Cláudio (Cláudia) realizou duas jogadas consecutivas. Desse modo, Cláudio (Cláudia) não seguiu uma das regras do jogo, que é a de realizar apenas uma jogada por vez. Cláudio (Cláudia) ganhou o jogo.</p>	<p>1. O que Cláudio (Cláudia) fez?</p> <p>2a. É certo ou errado o que Cláudio (Cláudia) fez?</p> <p>2b. Por quê?</p>
Responsabilidade objetiva e subjetiva	<p>A) Um (a) menino (a), que se chamava João (Joana), está em seu quarto. É chamado (a) para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. João (Joana) não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja e “bumba!”, as quinze xícaras se quebram.</p> <p>B) Era uma vez um (a) menino (a) chamado (a) Henrique (Helena). Um dia, sua mãe, ao sair de casa, disse para Henrique (Helena) não pegar os doces do armário antes do almoço. Depois que a mãe saiu, Henrique</p>	<p>1. Os (As) garotos (as) são igualmente culpados ou então um é mais culpado do que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois adolescentes é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>

	(Helena) subiu em uma cadeira e estendeu o braço para pegar os doces. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou em uma xícara, que caiu e se quebrou.	
Roubo	<p>A) Antônio (Antônia) encontra um (a) amigo (a) muito pobre. Esse (a) menino (a) lhe diz que não havia almoçado naquele dia porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Antônio (Antônia) entra em uma padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pão. Sai depressa e dá o pão para o (a) amigo (a).</p> <p>B) Marcelo (Marcela) entra em uma loja. Vê sobre o balcão um estojo de canetinhas enorme e gosta muito dele. Então, enquanto a vendedora está de costas, Marcelo (Marcela) rouba o estojo de canetinha e foge logo em seguida.</p>	<p>1. Esses adolescentes são igualmente culpados ou então um é mais culpado que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>
Mentira	<p>A) Itamar (Thaís) mal conhecia os nomes das ruas e não sabia bem onde era a Av. João Felipe Calmon. Um dia, um (a) senhor (a) o deteve na rua e lhe perguntou onde era a Av. João Felipe Calmon. Itamar (Thaís) respondeu: “Eu acho que é lá”. Mas não era lá. O (A) senhor (a) se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.</p> <p>B) Manoel (Manoela) conhecia bem as ruas de seu bairro. Um dia, um (a) senhor (a) perguntou a ele (ela): “Onde é a Av. João Felipe Calmon?”. Mas Manoel (Manoela) resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: “É lá”, indicando a rua errada. Mas o (a) senhor (a) não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o caminho.</p>	<p>1. Os adolescentes são igualmente culpados ou então uma é mais culpado do que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>
Sanção expiatória e por reciprocidade	<p>A1) Pedro quebrou um brinquedo pertencente ao seu irmão menor.</p> <p>B2) A mãe do Pedro pensou em três punições/ castigos: (a) Fazer Pedro dar ao menor um de seus próprios</p>	<p>A1a. O que os pais deveriam fazer com o Pedro?</p> <p>A1b. Por quê?</p> <p>B2a. Qual destas punições/castigo você acha que é</p>

	brinquedos, (b) Pagar o conserto do brinquedo ou (c) Proibir o Pedro brincar com todos os seus brinquedos por uma semana.	<p>a mais justa/correta?</p> <p>B2b. Por quê?</p> <p>B3a. Com qual dos castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?</p> <p>B3b . Por quê?</p>
Justiça retributiva e distributiva	<p>A1) Uma mãe passeava com seus (suas) filhos (filhas) às margens da Lagoa Juparanã em uma tarde de feriado. No meio do passeio, os (as) meninos (as) tiveram fome e a mãe deu um sanduíche para cada um (a). Cada um (a) pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixou o sanduíche cair na água.</p> <p>B2) A mãe possui mais um sanduíche na bolsa.</p>	<p>A1a. O que a mãe deveria fazer?</p> <p>A1b. Por quê?</p> <p>B2a. A mãe deve dar ou não o sanduíche para o (a) filho (a)?</p> <p>B2b. Por quê?</p> <p>B3a. O que acham os (as) irmãos (as) maiores?</p> <p>B3b. Por quê?</p>
Igualdade e Autoridade	<p>Uma mãe pediu aos (às) filhos (as) para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico porque ela estava cansada. Paulo (Paula) deveria lavar a louça e André (Andréa) deveria arrumar as camas. Mas eis que Paulo (Paula) foi brincar na rua. Então a mãe disse ao (a) André (Andréa) para fazer todo o serviço.</p>	<p>1a. O que o (a) André (Andréa) respondeu à sua mãe?</p> <p>1b. Por quê?</p> <p>2a. E ele (a) deveria ou não fazer a função do (a) Paulo (Paula)?</p> <p>2b. Por quê?</p> <p>3a. A mãe estava certa ou errada em mandar o (a) André (Andréa) fazer a tarefa do (a) Paulo (Paula)?</p> <p>3b. Por quê?</p> <p>4a. Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer?</p> <p>4b. Por quê?</p>

Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral para adolescentes (IANDM)

IANDM - versão para adolescentes		
Aspecto do desenvolvimento	Histórias	Perguntas
Consciência e prática das regras	<p>1. Qual o jogo que você conhece bem as regras?</p> <p>2. Você pode me ensinar como se joga o (nome do jogo mencionado)?</p> <p>3a. Você pode inventar uma nova regra?</p> <p>3b. Por quê?</p> <p>4a. O que aconteceria se você jogasse assim com os seus colegas?</p> <p>4b. Eles aceitariam?</p> <p>4c. Por quê?</p> <p>5a. E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale?</p> <p>5b. Por quê?</p> <p>6a. É uma verdadeira regra?</p> <p>6b. Por quê?</p> <p>7a. É uma regra como as outras?</p> <p>7b. Por quê?</p>	
Justiça entre crianças	<p>Mário (Maria) e Cláudio (Cláudia) estavam jogando o jogo da velha. Em um determinado momento, enquanto Mário (Maria) estava distraído, Cláudio (Cláudia) realizou duas jogadas consecutivas. Desse modo, Cláudio (Cláudia) não seguiu uma das regras do jogo, que é a de realizar apenas uma jogada por vez. Cláudio (Cláudia) ganhou o jogo.</p>	<p>1. O que Cláudio (Cláudia) fez?</p> <p>2a. É certo ou errado o que Cláudio (Cláudia) fez?</p> <p>2b. Por quê?</p>
Responsabilidade objetiva e subjetiva	<p>A) Um (a) garoto (a), que se chamava João (Joana), era extremamente prestativo. Certo dia, seu pai, com dificuldades em um dos computadores da sua empresa, pediu a ajuda de João (Joana) para solucionar o problema. Ao tentar ajudá-lo, João (Joana) acabou piorando a situação, pois danificou o sistema operacional do computador, o que fez com que 15 outros computadores fossem afetados e não funcionassem mais. Com isso, o pai teve que solicitar os serviços de um técnico.</p> <p>B) Um (a) garoto (a) chamado (a)</p>	<p>1. Os (As) garotos (as) são igualmente culpados ou então um é mais culpado do que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois adolescentes é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>

	<p>Augusto (Augusta) gostava muito de instrumentos tecnológicos. Seu pai saíra e ele (a) teve a ideia de usar o seu iPad, que não lhe era permitido por ser de trabalho. Augusto (Augusta), durante o uso do iPad, danificou o mesmo quando deixou-o cair no chão.</p>	
Roubo	<p>A) Antônio (Antônia) encontra um (a) amigo (a) muito pobre. Esse (a) menino (a) lhe diz que não havia almoçado naquele dia porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Antônio (Antônia) entra em uma padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pão. Sai depressa e dá o pão para o (a) amigo (a).</p> <p>B) Marcelo (Marcela) entra em uma loja. Vê sobre o balcão um fardo de refrigerantes gelado. Ele (a) gosta muito de refrigerantes. Então, enquanto a vendedora está de costas, Marcelo (Marcela) rouba uma lata de refrigerantes e foge logo em seguida.</p>	<p>1. Esses adolescentes são igualmente culpados ou então um é mais culpado que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>
Mentira	<p>A) Itamar (Thaís) mal conhecia os nomes das ruas e não sabia bem onde era a Av. João Felipe Calmon. Um dia, um (a) senhor (a) o deteve na rua e lhe perguntou onde era a Av. João Felipe Calmon. Itamar (Thaís) respondeu: “Eu acho que é lá”. Mas não era lá. O (A) senhor (a) se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.</p> <p>B) Manoel (Manoela) conhecia bem as ruas de seu bairro. Um dia, um (a) senhor (a) perguntou a ele (ela): “Onde é a Av. João Felipe Calmon?”. Mas Manoel (Manoela) resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: “É lá”, indicando a rua errada. Mas o (a) senhor (a) não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o caminho.</p>	<p>1. Os adolescentes são igualmente culpados ou então uma é mais culpado do que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>
Sanção expiatória e por reciprocidade	<p>A1) Pedro quebrou um brinquedo pertencente ao seu irmão menor.</p> <p>B2) A mãe do Pedro pensou em três</p>	<p>A1a. O que os pais deveriam fazer com o Pedro?</p> <p>A1b. Por quê?</p>

	<p>punições/ castigos: (a) Fazer Pedro dar ao menor um de seus próprios brinquedos, (b) Pagar o conserto do brinquedo ou (c) Proibir o Pedro brincar com todos os seus brinquedos por uma semana.</p>	<p>B2a. Qual destas punições/castigo você acha que é a mais justa/correta?</p> <p>B2b. Por quê?</p> <p>B3a. Com qual dos castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?</p> <p>B3b . Por quê?</p>
<p>Justiça retributiva e distributiva</p>	<p>A1) Uma mãe passeava com seus (suas) filhos (filhas) às margens da Lagoa Juparanã em uma tarde de feriado. No meio do passeio, os (as) meninos (as) tiveram fome e a mãe deu um sanduíche para cada um (a). Cada um (a) pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixou o sanduíche cair na água.</p> <p>B2) A mãe possui mais um sanduíche na bolsa.</p>	<p>A1a. O que a mãe deveria fazer?</p> <p>A1b. Por quê?</p> <p>B2a. A mãe deve dar ou não o sanduíche para o (a) filho (a)?</p> <p>B2b. Por quê?</p> <p>B3a. O que acham os (as) irmãos (as) maiores?</p> <p>B3b. Por quê?</p>
<p>Igualdade e Autoridade</p>	<p>Uma mãe pediu aos (às) filhos (as) para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico porque ela estava cansada. Paulo (Paula) deveria lavar a louça e André (Andréa) deveria arrumar as camas. Mas eis que Paulo (Paula) foi brincar na rua. Então a mãe disse ao (a) André (Andréa) para fazer todo o serviço.</p>	<p>1a. O que o (a) André (Andréa) respondeu à sua mãe?</p> <p>1b. Por quê?</p> <p>2a. E ele (a) deveria ou não fazer a função do (a) Paulo (Paula)?</p> <p>2b. Por quê?</p> <p>3a. A mãe estava certa ou errada em mandar o (a) André (Andréa) fazer a tarefa do (a) Paulo (Paula)?</p> <p>3b. Por quê?</p> <p>4a. Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer?</p> <p>4b. Por quê?</p>

Entrevista Pós-Jogo

Entrevista pós-jogo sobre o juízo da própria ação

1. O que aconteceu quando eu saí da sala?
- 2a. Você acha certo ou errado o que você fez?
- 2b. Por quê?
- 3a. Você teve vontade de olhar o jogo do seu adversário?
- 3b. Caso tenha vontade de ter olhado, mas não tenha olhado, por que não olhou?
4. Você olhou o jogo do adversário?5a. Um (a) outro (a) rapaz (a) que esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o jogo do adversário. Você acha certo ou errado o que ele fez?¹¹
- 5b. Por quê?

¹¹Trata-se de uma contra-argumentação, ou seja, a pergunta feita foi contrária à resposta do participante na questão 3. Por exemplo, se participante respondeu que não trapaceou, formulamos a seguinte pergunta na questão 4: Outra criança que esteve aqui me disse que olhou o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ela fez?

Carta aos pais dos participantes

Senhores pais,

Sou Alice, psicóloga e estudante do curso de Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Estive na sala de aula de seu (a) filho (a) expondo a pesquisa que estou desenvolvendo em função do meu curso de doutorado e ele (a) se interessou em participar da mesma. Desse modo, informo que entrarei em contato com vossa senhoria nas próximas semanas objetivando fornecer maiores informações sobre o trabalho e solicitar, formalmente, a possível autorização para participação do adolescente nesta etapa deste estudo. A pesquisa segue o enfoque do desenvolvimento humano do estudioso Jean Piaget e tem por objetivo investigar o processo de desenvolvimento da noção de regras. O tema é uma novidade na área, pois traz a proposta de estudar o desenvolvimento por meio de jogos de regras, a saber, o jogo Descubra o Animal. Para que a pesquisa aconteça, será necessário que o adolescente compareça a apenas um encontro no Cati da Faculdade Pitágoras, em um dia marcado previamente. As atividades do encontro girarão em torno do jogo mencionado acima e de entrevista, durante uma hora em média. Frisamos que seu (a) filho (a) terá toda a atenção da presente psicóloga, de duas estagiárias de psicologia e da secretária do Cati e que todos os dados do adolescente serão mantidos em completo sigilo. Para eventuais contatos e possíveis dúvidas, meu telefone pessoal está disposto ao final desta carta. Caso vossa senhoria permita a participação de seu filho na pesquisa, peço que preencha os dados abaixo e envie-os à escola para que possamos contatá-lo.

Desde já, agradeço!

Alice Melo Pessotti

Psicóloga
CRP 16/1922
(27) 9974-1002

Nome do participante: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Telefone para contato: _____

Endereço: _____

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (Responsável pelo participante - adolescentes)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)**

Título da Pesquisa: Um estudo com crianças e adolescentes sob a ótica da moralidade.

Pesquisadores: Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES); Profª Drª Heloisa Moulin de Alencar (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES); Alice Melo Pessotti (Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES).

Telefones para contato:(27) 9974-1002.

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Informações sobre o responsável pelo participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei autorizar a participação do adolescente nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à observação da conduta de adolescentes durante os jogos de regras "Descubra o Animal", bem como a avaliação do nível de desenvolvimento moral dos participantes, através de uma entrevista composta pelo Instrumento de Avaliação do Desenvolvimento Moral (IANDM).

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas, conforme aprovação recebida pelo Comitê de Ética em Pesquisa

desta Universidade¹². Estou ciente de que os adolescentes participarão de partidas com jogos de regras e de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito do adolescente poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, responsável legal por _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para a inclusão do adolescente como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Responsável pelo participante

Responsável pela pesquisa

Linhares, ____ de _____ de 2013.

¹²Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/ Campus Universitário de Goiabeiras,
Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970

Termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (Participantes de 15 anos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA (PARTICIPANTE)**

Título da Pesquisa: Um estudo com crianças e adolescentes sob a ótica da moralidade.

Pesquisadores: Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES); Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES); Alice Melo Pessotti (Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES).

Telefones para contato: (27) 9974-1002.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo investigar o pensamento moral de crianças e adolescentes e sua relação com os jogos de regras.

Assinando esse Termo de Assentimento você está ciente que responderá a uma entrevista sobre situações do cotidiano do adolescente e jogará, com outros participantes, o jogo de regras Descubra o animal durante um experimento. Havendo interesse ou necessidade você poderá interromper sua participação antes, durante ou ao término do procedimento, sem problema algum.

Eu, _____ concordo voluntariamente em participar desse estudo e estou ciente que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Linhares/ES, ___/___/_____

Participante

Responsável pela coleta de dados

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (Responsável pelo participante - crianças)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)

Título da Pesquisa: Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos.

Pesquisadores: Alice Melo Pessotti (PPGP Ufes), Cleimara Angeli, Hérica Scopel, Rodrigo Niero, Kámoni Silva e Livia Avila (curso de psicologia da Faculdade Pitágoras)

Telefones para contato: (27) 9974-0399 (pesquisadora Alice Melo Pessotti); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 33357504 (Comitê de Ética em Pesquisa)

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Informações sobre o responsável pelo participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei autorizar a participação da criança nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à observação da conduta das crianças durante o jogo.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que a criança participará de um campeonato e de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito da criança poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, responsável legal por _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento para a inclusão da criança como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Responsável pelo participante

Responsável pela pesquisa

Linhares, ____ de _____ de 2009.

Certificado de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes
(Crianças de 5 e 10 anos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 06 de agosto de 2009.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde.

Para: Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega
Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 a 10 anos”**.

Senhora Pesquisadora,

Informamos a Vossa Senhoria que, o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa registrado no CEP com o nº **098/09**, intitulado: **“Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 a 10 anos”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido acima, em Reunião Ordinária realizada em 05 de agosto de 2009.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,


Prof^a Dr^a Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES

Certificado de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes
(Adolescentes de 15 anos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO MORAL E TRAPAÇA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pesquisador: Alice Melo Pessotti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10983413.9.0000.5542

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 783.384

Data da Relatoria: 14/03/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado de cunho qualitativo que, com base nos estudos de Jean Piaget, visa investigar o desenvolvimento moral e a trapaça em 60 crianças e adolescentes, utilizando-se da realização de jogos e entrevistas semi-estruturadas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, em uma perspectiva psicogenética, a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça de crianças e adolescentes em uma situação de jogos de regras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos para os participantes da pesquisa e o trabalho contribui para os estudos da moralidade e intervenções decorrentes desse campo de investigação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem formulada e fundamentada teórico e metodologicamente, com objetivos claros e

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.090-075

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)4009-7840

E-mail: thiago.moraes@ufes.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 783.384

delimitados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo com as normas do CONEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

VITORIA, 09 de Setembro de 2014

Assinado por:
Thiago Drumond Moraes
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.090-075

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)4009-7840

E-mail: thiago.moraes@ufes.br

Página 02 de 02

Critério de análise do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral
(IANDM)

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 1 - Consciência e prática das regras	Valor
	3b / 4b / 5b / 6b / 7b	1	Argumento circular	-2
	Compreensão sobre prática das regras			
	3a-3b	2	Não considera possibilidade de inventar regra	-1
		3	Considera possibilidade de inventar regra em determinadas circunstâncias	+1
		4	Considera possibilidade de inventar regra com acordo mútuo entre jogadores	+2
	Consciência das regras			
	4a-4b-4c	5	Regra recebida do exterior, mas joga-se para si e sem uniformizar maneiras de jogar	-2
		6	Regra recebida do exterior é considerada como sagrada e intangível	-1
	6a-6b	7	Regra é imposta pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada	+1
	7a-7b	8	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, podendo ser modificada se houver consenso	+2
		9	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, com códigos conhecidos por todos em pormenores e podendo ser modificada se houver consenso	+3
	Tipos de prática das regras			
	5a-5b	10	“Regra motora” e individual	-2
11		Regra vinda do exterior, em que joga-se para si e sem cuidar da codificação das regras	-1	
12		Regra vinda do exterior, mas não apresenta caráter de unificação	-1	
13		Unificação da regra	+1	
14		Codificação em pormenores das regras, com controle mútuo e cooperação entre participantes	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +7	+ 8 a +13

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 2 - Justiça entre crianças	Valor	
	2b	1	Argumento circular	-5	
	Respeito à regra				
	1 2a-2b	2	Regra não é nem coercitiva, nem realidade obrigatória		-2
		3	Respeito à regra (do jogo) sagrada e intangível		-1
		4	Respeito à regra e entendimento mútuo como condição necessária ao jogo		+1
		5	Regra é necessária, é condição de reciprocidade e pode ser modificada pelo acordo mútuo entre jogadores		+2
	Tipos de Justiça				
	2b	6	Justiça imanente		-1
		7	Justiça por igualdade		+1
		8	Justiça por equidade		+2
	Conteúdo sobre Punição				
2b	9	Sanção expiatória severa		-2	
	10	Sanção expiatória leve		-1	
	11	Sanção por reciprocidade leve		+1	
	12	Sanção por reciprocidade forte		+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-7 a -1	0 a +1	+2 a +8

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 3 - Responsabilidade objetiva e subjetiva	Valor
	2b	1	Argumento circular	-4
	Compreensão do desajeitamento/intencionalidade			
	1	2	Não considera a intenção contida no ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Tipos de Responsabilidade			
	2a-2b	4	Ausência de preocupação com o prejuízo material	-2
		5	Realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva	-1
		6	Relação de reciprocidade/ respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva	+1
	Tipos de respeito			
	2b	7	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe (egocentrismo)	-2
8		Respeito via justiça imanente	-2	
9		Respeito unilateral à regra materna	-1	
10		Presença de respeito à autoridade materna	+1	
11		Presença de cooperação e respeito mútuo entre filho e mãe	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-5 a -1	0 a +2	+3 a +4

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 4 - Roubo	Valor
	2b	1	Argumento circular	-3
	Compreensão da intencionalidade			
	1	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Tipos de Roubo			
	2a-2b	6	Roubo não é compreendido como delito	-2
		7	Roubo é delito independente do dano provocado	-1
		8	Roubo é julgado segundo proporcionalidade do dano	+1
		9	Roubo visando benefício próprio é contrário à cooperação e respeito mútuo	+2
	Avaliação complementar: Tipos de Justiça			
	2b	10	Justiça imanente	-1
11		Justiça por igualdade	+1	
12		Justiça por equidade	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-4 a -1	0 a +1	+ 2 a +5

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 5 - Mentira	Valor
	2b	1	Argumento circular	-4
	Compreensão da intencionalidade			
	1	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Compreensão da Mentira			
	2a-2b	4	Indistinção entre mentira e erro involuntário	-2
		5	Mentira é uma informação irreal/ não verdade	-1
		6	Mentira é uma informação enganosa	+1
	Responsabilidade sobre o ato			
	2b	7	Ausência de preocupação com o prejuízo de terceiros	-2
		8	Realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva	-1
		9	Relação de reciprocidade/ respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva	+1
10		Veracidade é necessária à reciprocidade e ao acordo mútuo	+2	
Avaliação complementar: Tipos de Justiça				
2b	11	Ideia mística de justiça imanente	-1	
	12	Justiça por igualdade	+1	
	13	Justiça por equidade	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-6 a 0	+1 a +3	+ 4 a +6

Pergunta	Nº	ITEM 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade		Valor
		1b / 2b/3b	1	
Tipos de sanção				
1a-1b	2	Ausência de sanção pela gravidade do ato		-2
	3	Sanção expiatória severa		-2
	4	Sanção expiatória leve		-1
	5	Sanção por reciprocidade: provocar exclusão momentânea ou definitiva do grupo social		+1
	6	Sanção por reciprocidade: exigir restituição ou fazer o sujeito suportar consequências de seu ato		+1
	7	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido		+1
	8	Sanção por reciprocidade simples: devolver o ato em mesma proporção		+2
	9	Sanção por reciprocidade (restitutiva): substituir o objeto		+2
	10	Sanção é substituída por repreensão verbal e explicação		+3
	11	Ausência de sanção pela natureza do ato		+3
Compreensão da intencionalidade				
1b	12	Não considera a intenção do ato/delito		-1
	13	Considera a intenção contida no ato		+1
Tipos de sanção enunciadas na história do item				
2a 3a	14	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido		+1
	15	Sanção por reciprocidade (restitutiva): substituir o objeto		+2
	16	Sanção por reciprocidade: fazer o sujeito suportar consequências de seu ato		-1
	17	Sanção é substituída por repreensão verbal, sendo a mãe responsável por substituir o objeto		-2
Compreensão sobre necessidade de punição				
2b 3b	18	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe		-2
	19	Existência de punição, com desconsideração da prevenção da reincidência (punição pela punição)		-1
	20	Punição é prevenção da reincidência		-1
	21	Necessidade de punição pelo julgamento da mãe		-1
	22	Ausência de punição é prevenção da reincidência		+1

Característica avaliada

Avaliação complementar: Tipos de Justiça			
1b	23	Ideia mística de justiça imanente	-1
2b	24	Justiça por igualdade	+1
3b	25	Justiça por equidade	+2

Nível I	Nível II	Nível III
-13 a 0	+1 a +7	+8 a +12

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 7 - Justiça retributiva e distributiva	Valor
	1b / 2b / 3b	1	Argumento circular	-2
	Compreensão da intencionalidade			
	1a	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Tipos de sanção			
	1a	4	Sanção expiatória severa	-2
		5	Sanção expiatória leve	-1
		6	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido	-1
		7	Sanção não é praticada por condição da criança pequena	+1
		8	Sanção é substituída por repreensão verbal e explicação	+2
	Princípio que vigora na relação entre mãe e filhos			
	1b 2b 3b	9	Vigora a autoridade da adulta	-1
		10	Vigora princípio de igualdade	+1
		11	Vigora princípio de equidade	+2
	Compreensão da punição			
	2a	12	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe	-2
		13	Punição é prevenção da reincidência	-1
14		Ausência de punição é prevenção da reincidência	+1	
15		Ausência de punição por necessidade de alimentação	+1	
Princípio de justiça que vigora entre irmãos				
3a	16	Ausência de justiça por justificativa de não importismo	-2	
	17	Presença de justiça retributiva	-1	
	18	Presença de justiça distributiva	+1	

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +6	+7 a +11

Pergunta	Nº	ITEM 8 - Igualdade e autoridade		Valor

1b / 2b / 3b / 4b	1	Argumento circular	-2
Princípio que vigora na relação entre mãe e filhos			
1a	2	Crença espontânea	-2
	3	Vigora coação adulta	-1
	4	Vigora princípio de igualdade	+1
	5	Vigora princípio de equidade	+2
Compreensão da ordem da autoridade			
1b	6	Não implicação do sujeito na ação por desconsideração da ordem materna	-2
	7	Respeito unilateral à autoridade sem considerar princípio de justiça	-1
	8	Justiça diferenciada da ordem da autoridade, mas deve ser seguida devido submissão à coação adulta	-1
	9	Ordem da autoridade é injusta e deve-se buscar a justiça	+1
	10	Ordem da autoridade é injusta, mas deve ser seguida evitando conflito e revolta	+2
Princípio de justiça que vigora entre irmãos			
2a-2b	11	Presença de justiça retributiva	-1
	12	Presença de justiça distributiva	+1
Compreensão da intencionalidade			
3a	13	Não considera a intenção contida no ato/delito	-1
	14	Considera a intenção contida no ato	+1
Tipos de respeito à autoridade materna (noção avaliada em dois blocos de perguntas)			
3a-3b 4a-4b	15	Ausência de respeito à autoridade materna	-2
	16	Respeito unilateral à regra materna	-1
	17	Presença de respeito à autoridade materna	+1
	18	Presença de cooperação e respeito mútuo entre filhos e mãe	+2

Nível I	Nível II	Nível III
-11 a -1	0 a +6	+ 7 a +10

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO GERAL – NDG NO IANDM

Nível I	Participante possui 5 – 8 respostas nível I Participante possui 3 – 1 respostas nível II (podendo ser uma resposta nível III)
Nível II	Participante possui 4 – 8 respostas nível II (podendo ter até duas respostas nível III) Participante possui 4 – 1 respostas nível I
Nível III	Participante possui 5 – 8 respostas nível III Participante possui 1 – 4 respostas nível II