



UFES

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

EDUARDO SILVA MIRANDA

**COMPETÊNCIA E JUÍZO MORAL EM ESTUDANTES DE *DESIGN* DE
JOGOS ELETRÔNICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

VITÓRIA

2018

EDUARDO SILVA MIRANDA

**COMPETÊNCIA E JUÍZO MORAL EM ESTUDANTES DE *DESIGN* DE
JOGOS ELETRÔNICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti

VITÓRIA

2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Miranda, Eduardo Silva, 1978-
M672c Competência e juízo moral em estudantes de design de jogos eletrônicos: um estudo exploratório / Eduardo Silva Miranda. - 2018.
131 f. : il.

Orientadora: Claudia Broetto Rossetti.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Desenvolvimento moral. 3. Ética. 4. Jogos eletrônicos. 5. Vídeogames. I. Rossetti, Claudia Broetto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

COMPETÊNCIA E JUÍZO MORAL EM ESTUDANTES DE *DESIGN* DE JOGOS
ELETRÔNICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Eduardo Silva Miranda

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

Aprovada em 15 de agosto de 2018, por:

Prof.^a. Dra. Claudia Broetto Rossetti (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

Prof.^a. Dra. Claudia Patrocínio Pedroza Canal

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

Prof. Dr. Hugo Cristo Sant'Anna

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

Prof.^a. Dra. Larissy Alves Cotonhoto

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo/IFES

Assinatura_____

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura_____

Esta tese é dedicada a
Hermes Lemos Miranda,
Márcia Izabel de Freitas,
Fernando Antônio de Freitas e
Georg Lind
in memoriam.

AGRADECIMENTOS

À Fernanda, por ter visto meu pior e não ter se afastado. Palavras me faltam aqui.
Amor profundo.

À Helena pelas risadas e por esperar eu terminar esta tese. Bora pro parquinho.

À Dona Edith, Tia Beth, Tia Madrinha (Marina), Tio Padrinho (Marcos), Márcio, Seu Fernando, Kiki (RIP), Bia (RIP), Buddy, Tiana e Toni porque sem família, não dá. Gaia, bem-vinda caramelinho! Susee, a encontrada, bem-vinda pokelinha!

À Moema e família pelo apoio incondicional desde sempre.

Aos amigos que sempre me suportam. Um brinde!

À Claudia Broetto por me orientar (de novo! Reincidente!). Sorte imensa a minha por ter você por perto.

Ao grupo Orientandas de Claudia por me deixar ficar por perto e me auxiliar imensamente em todos os momentos que precisei. Claudia, Larissy, Daniela, Silvia, Simone, Izabel, Sirley, Virgínia, Bárbara, Ana Carol... Beijos. Ao Laboratório de Estudos do Desenvolvimento Humano, pelo apoio nas empreitadas.

À Rede Doctum de Ensino, especialmente nas figuras dos então diretores Alexander Soares e Cíntia Ferreira, por me apoiar incondicionalmente nas atividades durante o doutorado (e em todas as outras também).

Aos professores do Colegiado do Curso de Psicologia da Doctum Serra. Vocês são os melhores! Áurea, Ariadne, Augusto, Bruno, Cintia, Janaina, Juliana, Leonardo, Luciano, Luanna, Mariana, Reginaldo, Sandi, Sidney e Vivianni. Tamo junto! Bem-vindas, Gabrieli e Polyana.

Aos alunos do Curso de Psicologia da Doctum Serra por me deixarem participar um pouquinho de sua formação.

Aos demais amigos da Doctum Serra pelo apoio incondicional.

À Larissy Alves e Claudia Pedroza pelas sugestões de valor inestimável na qualificação e na banca.

À Renata Machado por ajuda e disponibilidade infinitas quando da coleta de dados, e mesmo depois.

À Andrea Ribeiro pela ajuda com as transcrições.

A Constat e ao Prof. Reginaldo Régis pela ajuda com a Estatística.

A você também. Obrigado.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Termos utilizados e trabalhos encontrados na base BVS-Psi..... 50

TABELA 02 - Associação dos resultados do MCT-xt com a Teoria de Kohlberg.....63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Faixa etária dos participantes.....	64
FIGURA 02 - Escolaridade adicional dos participantes.....	65
FIGURA 03 - Religião dos Participantes.....	66
FIGURA 04 - Justificativa da não inserção no mercado de trabalho.....	67
FIGURA 05 - Jogos eletrônicos preferidos.....	68
FIGURA 06 - Categoria de jogos menos preferidos.....	70
FIGURA 07 - Tempo dedicado a prática de jogar <i>videogames</i>	72
FIGURA 08 - Tipos de jogos que gostariam de trabalhar.....	74
FIGURA 09 - Justificativas para a preferência em trabalhar com alguns tipos de jogos...75	
FIGURA 10 - Tipos de jogos que não gostariam de trabalhar.....	76
FIGURA 11 - Justificativas da rejeição em trabalhar com alguns tipos de jogos.....	77
FIGURA 12 - Assuntos ou temas que não possam ser abordados em um jogo eletrônico.82	
FIGURA 13 - Opiniões sobre a Classificação Indicativa.....	89
FIGURA 14 - Definições de Moral.....	90
FIGURA 15 - Definições de Ética.....	91
FIGURA 16 - Os Conceitos de Moral e/ou Ética foram debatidos no curso?.....	93
FIGURA 17 - A prática de jogos eletrônicos pode influenciar as pessoas?.....	96
FIGURA 18 - Possíveis influências negativas ao jogar.....	98
FIGURA 19 - E se seu jogo fosse associado a um assassinato real?.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PSICOLOGIA DA MORALIDADE.....	23
2.1 A MENSURAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL.....	33
2.2 EDUCAÇÃO MORAL.....	37
3 O JOGO ELETRÔNICO COMO OBJETO DE PESQUISA	42
4 DELINEAMENTO DO PROBLEMA.....	52
5 OBJETIVOS	53
5.1 OBJETIVO GERAL	53
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	53
5.3 HIPÓTESES	53
6 MÉTODO	56
6.1 PARTICIPANTES.....	56
6.2 INSTRUMENTOS.....	58
6.3 PROCEDIMENTOS	58
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
7.1 ANÁLISE DESCRITIVA DO DADOS DO MCT-xt.....	60
7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	63
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	117

Miranda, E. S. (2018). Competência e Juízo Moral em Estudantes de *Design* de Jogos Eletrônicos: um estudo exploratório. Vitória, 131 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

Os jogos eletrônicos surgiram nos anos 1970 e foram evoluindo tanto em qualidade gráfica quanto em quantidade de jogadores em todo o mundo. Os enredos, antes primários e superficiais, passaram a apresentar tramas complexas semelhantes as narrativas encontradas na literatura e no cinema. Dentre tais conteúdos, alguns envolvem temas polêmicos e, entre eles, a questão da violência, presente em alguns jogos, tem sido debatida em espaços acadêmicos e na sociedade em geral. Esse panorama leva ao questionamento: os estudantes da área de *design* de jogos eletrônicos percebem o conteúdo moral de suas produções? Em caso afirmativo, como julgam tal conteúdo? O objetivo deste trabalho é investigar se há relação entre o nível de competência moral de estudantes do curso de *design* de jogos eletrônicos e o juízo que tais estudantes apresentam acerca dos conteúdos morais nestes mesmos jogos. Dessa maneira, 44 estudantes de um curso de *Design* de Jogos Eletrônicos participaram da aplicação do questionário MCT-xt (*Moral Competence Test – extended*) e destes, 21 estudantes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada visando aprofundamento de alguns temas. Os resultados, analisados no contexto da psicologia da moralidade, fundamentada nos trabalhos de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind, permitem afirmar que o grupo pesquisado apresenta níveis médios de competência moral, sendo, portanto, capazes de estabelecer um julgamento moral quando solicitados. Entretanto, a amostra se mostrou superficial quando foi convidada a avaliar o conteúdo de *videogames* e de suas próprias

produções, localizando as responsabilidades acerca do conteúdo moral dos jogos eletrônicos em terceiros. Tais resultados permitem avaliar que os entrevistados parecem não se implicar de forma autônoma no conteúdo dos *videogames*, evitando assumir responsabilidades quanto ao produto que desenvolvem e apresentam à sociedade em geral.

Palavras-chave: *Videogame*. Jogos de Vídeo. *Designer* de Jogos eletrônicos. Psicologia da Moralidade. Competência moral.

ABSTRACT

Electronic games emerged in the 1970s and have evolved in both graphics quality and quantity of players around the world. The plots, formerly primary and superficial, began to present complex plots similar to the narratives found in literature and cinema. Inside these scenarios, some contain controversial themes, and among them, the issue of violence, present in some games, has been debated in academic spaces and in society in general. This panorama leads to the questioning: do students in the design area of electronic games perceive the moral content of their productions? If so, how do they judge such content? The objective of this work is to investigate if there is a relation between the level of moral competence of the students in the design of electronic games course and the judgment that such students present about the moral contents in those games. 44 students from an Electronic Games Design course participated in the application of the MCT-xt (Moral Competence Test - extended) questionnaire and, among them, 21 students were submitted to a semi-structured interview aiming depth in some themes. The results, analyzed in the context of the psychology of morality, based on the works of Jean Piaget, Lawrence Kohlberg and Georg Lind, allow to affirm that the researched group has average levels of moral competence, being therefore able to establish a moral judgment when requested. However, the sample was superficial when it was invited to evaluate the content of video games and its own productions, locating the responsibilities about the moral content of electronic games in third parties. These results allow us to evaluate that the interviewees do not seem to be autonomously involved in the content of video games, avoiding taking responsibility for the product they develop and present to society in general.

Keywords: Videogame. Video games. Electronic Game Designer. Psychology of Morality. Moral competence.

SOMMAIRE

Les jeux électroniques ont vu le jour dans les années 1970 et ont évolué à la fois dans la qualité graphique et la quantité des joueurs du monde entier. Les parcelles avant primaires et superficielles, ont commencé à présenter des narratives complexes similaires à celles de la littérature et du cinéma. Dentre ces contenus, quelques uns portent des questions controverses et, parmi ceux-ci, la question de la violence, présente dans certains jeux, est débattue dans les domaines universitaires et dans la société en général. Ce scénario conduit à la question: les étudiants de la zone du *design* en conception de jeux vidéo perçoivent le contenu moral de ses productions? Au cas affirmatif, comment ils jugent ce contenu? L'objectif de cette étude est de déterminer s'il y a une relation entre le niveau de compétence morale des étudiants du cours de *design* de jeux électronique et le jugement que ces étudiants ont sur le contenus morales dans ces jeux vidéo. 44 étudiants d'un cours de *design* de jeux électroniques ont participé au MCT-xt questionnaire (*Moral test Compétence* - étendue) et dentre eux, 21 étudiants ont été soumis à un entretien semi-structuré visant à approfondir certaines thématiques. Les résultats, analysés dans le cadre de la psychologie de la morale, à partir des travaux de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg et Georg Lind, nous permettent d'affirmer que le groupe étudié a des niveaux moyens de compétence morale, étant donc capable d'établir un jugement moral sur demande. Cependant, l'échantillon s'est avéré superficiel lorsqu'il a été invité à évaluer le contenu des jeux vidéo et de ses propres productions, en situant les responsabilités concernant le contenu moral des jeux électroniques chez des tiers. Ces résultats nous permettent d'évaluer que les interviewés ne semblent pas être impliqués de manière autonome dans le contenu des jeux vidéo, évitant de prendre la responsabilité du produit qu'ils développent et présentent à la société en général.

Mots-clés: Jeu vidéo. Jeux vidéo. *Designer* de jeux électroniques. Psychologie de la Morale. Compétence morale.

1 INTRODUÇÃO

Existem algumas obras literárias que parecem ser eternas, notadamente aquelas que dão origem a algum tipo de gênero ou movimento. Talvez a escritora Mary Shelley não tenha tido essa ambição quando começou a desenvolver *Frankenstein*, que teve sua primeira publicação em 1818 e posteriormente passou a ser considerado o marco inicial da ficção científica (La Rocque & Teixeira, 2001; Miskolci, 2011). Desde seu lançamento, *Frankenstein* obteve sucesso e gerou várias adaptações e versões para o cinema, teatro e quadrinhos, tornando-se um ícone cultural.

A obra foi concebida em um contexto diferenciado. A autora, Mary Shelley, aproveitava o verão juntamente com o poeta Percy Shelley, que viria a ser seu marido e Lord Byron, bem como alguns outros amigos. Para passar o tempo decidiram fazer uma espécie de disputa para ver quem contava a mais assustadora história de terror e foi assim que *Frankenstein* foi concebido (La Rocque & Teixeira, 2001; Miskolci, 2011). O romance conta a tragédia de Victor Frankenstein, um cientista inflado por uma ambição sem medidas que resolve criar vida de forma artificial, gerando o monstro que posteriormente veio a ser chamado de *Frankenstein*, mas na verdade não possui um nome no conto original. A criatura, rejeitada por seu criador, evade-se e perpetua uma série de atos de vingança, inclusive assassinatos (Shelley, 2016). Horrorizado pelas consequências dos atos do ser que criou, em dado momento da obra o Dr. Frankenstein reflete:

Ninguém pode conceber a angústia que sofri durante a lembrança da noite, que passei frio e molhado ao relento. Mas não senti a inconveniência do tempo; minha imaginação estava ocupada com cenas de maldade e desespero. Eu

considerarei o ser que eu havia lançado entre a humanidade, dotado de vontade e poder para realizar propósitos de horror (tradução livre)¹... (Shelley, 2016, p.44)

O trecho mostra um cientista em agonia que sente culpa por ter realizado um experimento cujas consequências foram nefastas. Embora seja uma obra datada do início do século XIX já é possível verificar em seu cerne uma crítica à ciência. Ao ignorar os conselhos de seus tutores e pedidos de amigos e parentes, chegando ao ponto de realizar crimes para alcançar seu intento, o Dr. Frankenstein cria o autômato que concretiza sua ruína. Trata-se de um modo de produzir conhecimento que não reconhece limites, que, em suma, seria considerado antiético nos dias de hoje. La Rocque e Teixeira (2001, p.16) entendem que para Shelley, a concepção de uma boa ciência implica “uma forma de conhecimento demarcada por valores éticos que garantiriam a segurança da sociedade frente a possíveis perigos advindos dessa atividade”.

De certa forma, a obra de Mary Shelley não é pioneira apenas na criação de um gênero literário, mas antecipa um debate que tomaria forma muitos anos mais tarde: a questão da ética na ciência. A tragédia de Frankenstein é um convite a reflexão sobre as consequências das criações que os seres humanos engendram. É justamente esta reflexão que permeia grande parte do contexto deste trabalho, na medida em que é gerada uma provocação: até que ponto quem cria algo permite-se questionar as consequências de sua criação? O que seu produto, uma vez disponível, pode causar nas pessoas, nas relações,

¹ *No one can conceive the anguish I suffered during the remainder of the night, which I spent, cold and wet, in the open air. But I did not feel the inconvenience of the weather; my imagination was busy in scenes of evil and despair. I considered the being whom I had cast among mankind and endowed with the will and power to effect purposes of horror.*

no tecido social? A partir daqui tenta-se mostrar como essa provocação se alinhou com a temática desta tese.

Quando da realização do Mestrado em Psicologia, estudou-se o perfil psicológico do jogador de RPG² e foi encontrado no discurso dos participantes da pesquisa a função do jogo: o RPG se mostrou um passatempo que era utilizado para reunir amigos e criar algumas histórias, uma diversão que poderia ser julgada como trivial (Miranda, 2005). Trata-se de uma modalidade de jogo praticada, em sua maioria, por adolescentes e adultos jovens, onde uma narrativa fictícia é construída coletivamente e os jogadores são convidados a participar do desenrolar dessas narrativas. O referencial teórico piagetiano foi escolhido por ser capaz de descrever amplamente as condutas dos adolescentes em relação à recém-adquirida capacidade de formular hipóteses (Inhelder & Piaget, 1976), algo muito utilizado nos RPGs. Nas respostas dos entrevistados foi possível perceber um cuidado e uma preocupação em mostrar seu *hobby* como algo saudável, desejável até. Isso ocorria porque o jogador de RPG estava, muito provavelmente, se sentindo acuado. A prática de jogar RPG era então associada pela mídia e outros setores da sociedade com atos macabros e violentos, até mesmo assassinatos. Supunha-se que algumas pessoas não estavam conseguindo discernir realidade de fantasia e cometendo atos ilícitos, ferindo outros seres humanos. Em busca de explicações para os atos de violência, algumas pessoas e instituições acusaram a prática do *hobby* de ser o motivo dessas ações. Outras pessoas, geralmente ligadas ao RPG como autores, entusiastas e jogadores também argumentaram defendendo a prática do jogo (Del Debbio, 2005). Um dos argumentos utilizados aponta para o fato de que o jogo de interpretação de papéis não se limitou ao

² Role Playing Games: jogos de interpretação de papéis.

contexto do entretenimento, gerando benefícios em outras áreas. É possível encontrar trabalhos acadêmicos que apresentam o RPG como ferramenta e objeto de estudo, muitos deles associados à educação (Zanini, 2002, Camargo, 2006, Randi & Carvalho, 2013).

Os resultados da dissertação de mestrado e o acúmulo de outras experiências pessoais gerou a vontade de mudar o objeto de pesquisa. O RPG tradicional deu lugar ao jogo eletrônico. Entre as causas para essa mudança de objeto encontra-se a abrangência que os *videogames* apresentam. Os números associados a prática de jogos eletrônicos são cada vez mais impressionantes. Só no Brasil a indústria de jogos eletrônicos movimenta cerca de 1,5 bilhão de dólares ao ano (Oliveira, 2017). Quando se verificam os números mundiais percebe-se que em 2019, a indústria de jogos digitais apresentou US\$ 104,4 bilhões em faturamento. Com a chegada da pandemia as receitas aumentaram 23% no comparativo anual para US\$ 128,3 bilhões em 2020. Há uma tendência de que esse número deve aumentar US\$ 17,6 bilhões em 2021, segundo as estatísticas, uma vez que o isolamento contribuiu para as pessoas buscarem entretenimento dentro de suas casas (Henrique, 2021).

Além disso, é possível perceber a demanda de pais e educadores em compreender o fenômeno dos jogos eletrônicos, uma vez que frequentemente são feitas perguntas e buscas de orientação sobre como lidar com filhos e alunos *gamers*.

Os jogos de interpretação de papéis e os jogos eletrônicos são objetos de pesquisa diferentes, mas guardam uma preocupante semelhança. Em ambos existe um temor de que seu conteúdo possa gerar consequências negativas. O caso dos RPGs foi discutido

acima. Para ilustrar as características dessa discussão nos jogos eletrônicos citam-se dois exemplos.

Em agosto de 2013 a notícia de um crime consternou a opinião pública brasileira. Um adolescente de apenas 13 anos, teria matado seu pai, sua mãe, sua avó e sua tia-avó e em seguida cometido suicídio, utilizando uma pistola automática (Tomaz, 2013). O fato teve ampla divulgação da imprensa, gerando debates aclamados sobre as circunstâncias e motivações para o crime. Chama a atenção o fato de que, ao buscar explicações para a suposta ação do menino, foi listada a possibilidade de influência de um jogo eletrônico que o adolescente costumava jogar, o *Assassin's Creed*. O personagem principal deste jogo se chama Altair e faz parte de uma guilda de assassinos, cuja história, situada no século XII, apresenta o objetivo de matar nove figuras históricas, acusadas de traição (Seif El-Nasr, Al-Saati, Niedenthal e Milam, 2008). A possibilidade da prática de jogar *Assassin's Creed* ter causado os crimes foi prontamente repudiada pela *Ubisoft*, responsável pelo jogo. Em sua página do Facebook a empresa apontou que o incidente

trata-se de uma tragédia e nossos pensamentos e orações vão para a família e os amigos das vítimas. Nessa hora de consternação de toda a sociedade, é natural a busca por respostas. No entanto, em nenhum estudo até agora realizado há consenso sobre a associação entre a violência e obras de ficção, incluindo livros, séries de televisão, filmes e jogos. É uma falácia associar um objeto de entretenimento de milhões de pessoas, todos os dias, em todo o mundo, com ações individuais e que ainda estão sendo esclarecidas. Novamente, isso é uma tragédia sem sentido e os nossos pensamentos e orações estão com a família e amigos das vítimas (Menezes, 2013, para.3).

A seguir, outro exemplo. A série GTA (*Grand Theft Auto*) é citada em discussões acerca de possíveis malefícios dos videogames por conta de seu enredo, que apresenta protagonistas que cometem uma infinidade de crimes como destruição de patrimônio, agressão verbal e física e assassinatos (Araújo, 2018; Finn, 2006; Kerr, 2006; Oliveira Neto, 2014). Ainda que se trate de um conteúdo virtual, as características violentas do jogo provocam reações negativas de atores sociais como pais, educadores e formadores de opinião. É preciso considerar que tais críticas muitas vezes parecem ignorar fatos importantes como a classificação indicativa do jogo, que é para maiores de dezoito anos e não poderia, portanto, ser jogado por crianças (Garrelts, 2006).

Embora a controvérsia acerca das temáticas de alguns *videogames* seja interessante o que levou a formulação desta tese não foi exatamente tal conteúdo, mas sim o desejo de compreender como os criadores de jogos pensam os conteúdos de seus jogos. Será que os *designers* de jogos eletrônicos percebem algo de preocupante nos *videogames*? Uma primeira aproximação com essa problemática resultou em uma participação, em 2015, na 45ª. Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, onde foi apresentado um estudo de caso que trabalhou os dados obtidos de uma entrevista realizada com um *designer* de jogos eletrônicos acerca do conteúdo do jogo *Grand Theft Auto V* (Miranda, Rossetti, Canal & Saleme, 2015). Nessa primeira imersão percebeu-se certa superficialidade por parte do sujeito, quando questionado acerca do conteúdo do jogo eletrônico. Uma vez convidado a analisar imagens do jogo que apresentavam destruição de propriedade alheia, violência física e verbal e assassinatos, o participante meramente comentou que caso alguém viesse a realizar atos similares aos do jogo iria “ter problemas com as autoridades”.

E aqui se torna possível compreender que ligação está sendo feita com o *Frankenstein* de Shelley. Na obra fictícia o cientista, mesmo que tardiamente, demonstra preocupação e mesmo consternação acerca das consequências de seu trabalho (Shelley, 2016). A pergunta que surge é: o *designer* de jogos eletrônicos apresenta algum tipo de preocupação similar quanto ao conteúdo dos *videogames*? Diferentemente do estudo anterior onde solicitamos ao *designer* que opinasse sobre um jogo específico criado por outrem (Miranda et al, 2015), este trabalho amplia a discussão ao propor um questionamento mais abrangente, ao inquirir os participantes sobre o conteúdo moral de jogos eletrônicos, sem necessariamente especificar um determinado título ou produto. O *designer* de jogos digitais percebe o aspecto moral contido nos *videogames*? Caso tal percepção exista, como ela se apresenta? Para que seja possível refletir sobre esses questionamentos torna-se imprescindível uma imersão na seara da psicologia da moralidade.

2 PSICOLOGIA DA MORALIDADE

A psicologia moral apresenta diversos métodos, abordagens e conceitos, mas, de uma forma geral, pode ser definida como a busca da compreensão de como o homem age, pensa e relaciona-se moralmente (La Taille, 2002). Em artigo dedicado a realizar uma abordagem do desenvolvimento moral, a cientista brasileira Ângela Biaggio (1972) trabalha as possibilidades de compreensão deste campo. Em sua pesquisa, aponta algumas maneiras de compreender os aspectos da consciência no que tange ao desenvolvimento moral, e dentre essas maneiras existe o enfoque que ela considerou como cognitivo. Tal enfoque direciona-se para o entendimento do julgamento moral, ou seja, aquilo “que se pensa a respeito da moralidade de um ato, não sendo estudados o comportamento real da pessoa em uma situação de decisão moral, nem as reações emocionais correspondentes” (Biaggio, 1972, p.8). São representantes desta maneira de pensar e pesquisar o desenvolvimento moral os autores Jean Piaget e Lawrence Kohlberg (Biaggio, 1972).

O epistemólogo suíço Jean Piaget pode ser considerado o precursor dos estudos em moralidade na psicologia, em suas investigações descritas na obra “O Juízo Moral na Criança”, originalmente publicada em 1932 (Piaget, 1994). Tal trabalho é essencial para aqueles interessados na compreensão da psicologia da moralidade, já que postula uma teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral e apresenta um método eficaz para a obtenção de dados empíricos acerca do tema. Na teoria piagetiana a moral pode ser considerada um sistema de regras que tem seu fundamento no respeito que o indivíduo paulatinamente vai adquirindo por tais regras (Piaget, 1994). É importante ressaltar que Piaget adverte claramente que seu trabalho se propõe a “estudar o juízo moral e não os

comportamentos ou os sentimentos morais” (1994, p.21). Nota-se o direcionamento da pesquisa para os aspectos racionais do desenvolvimento do juízo moral.

Piaget empreendeu entrevistas com crianças entre cinco e doze anos de idade acerca de regras encontradas em brincadeiras corriqueiras, como o jogo de bolinhas de gude e dilemas morais baseados em situações cotidianas. A ideia de utilizar um jogo trivial como o de bolinhas de gude como fonte de análises se justifica na medida em que, diferentemente das normas impostas pelos adultos, as regras dos jogos mais simples são elaboradas pelas crianças, o que torna possível a investigação da moral infantil (Piaget, 1994). Nas pesquisas era solicitado aos entrevistados que expusessem suas opiniões em relação aos contextos apresentados de modo que precisavam escolher ou julgar esses contextos. Esse movimento deu ao pesquisador acesso à maneira como as crianças pensavam moralmente cada situação, ou seja, o seu juízo moral (Piaget, 1994). Ao analisar os resultados de suas pesquisas no que tange às regras do jogo o pesquisador suíço delimitou dois grupos de fenômenos: a) a prática das regras e b) a consciência das regras. Cada um desses grupos de fenômenos foi dividido em estágios. A seguir, descreve-se resumidamente tal divisão.

A investigação da prática das regras levou Piaget a postular quatro estágios (Piaget, 1994). O primeiro deles seria puramente motor e individual, onde a criança de até dois anos manipula os objetos de acordo com sua vontade. Aos poucos vão se desenvolvendo hábitos e rituais que divertem pela regularidade, mas que não podem ser considerados coletivos.

Um segundo estágio, geralmente compreendido entre os dois e cinco anos apresenta um aumento de interesse pelas regras e pelo jogo coletivo por parte das crianças. Contudo, ao receber as instruções de como jogar de outras pessoas, as crianças ainda perfazem um uso individual dessas informações, gerando práticas onde, por exemplo, as crianças jogam umas com as outras, mas não necessariamente de forma coletiva, já que frequentemente todas jogam e todas ganham. A despreocupação com a codificação das regras e a utilização individual das normas levou Piaget a considerar esse estágio como egocêntrico, aludindo ao egocentrismo cognitivo, onde a criança apresenta dificuldades em perceber que existem outros pontos de vista diferentes do seu (Piaget, 1994).

O terceiro estágio, fase que usualmente corresponde ao período entre sete e dez anos foi denominado estágio da cooperação nascente. Ainda que as regras não estejam totalmente claras as crianças já apresentam competição coletiva e controle das regras. Embora joguem em conjunto seguindo as regras, as crianças podem dar informações contraditórias sobre essas mesmas regras quando inquiridas isoladamente (Piaget, 1994).

Finalmente por volta dos onze ou doze anos surge o último estágio que foi denominado codificação das regras. Aqui já é possível perceber que as regras são bem detalhadas e compartilhadas pelos membros dos grupos. As informações sobre as normas são dadas com minúcia e, quando investigadas, as crianças relatam mais acuradamente sobre os modos de jogar e demais aspectos das regras (Piaget, 1994).

Em sua análise da consciência das regras, Piaget (1994) delimitou três estágios. O primeiro deles, corresponde a um período totalmente individual, onde a criança ainda não demonstra atividades plenamente coletivas no que diz respeito a normas e jogos sociais.

Este estágio seria o da *anomia*, onde as crianças ainda não estariam inseridas no pensamento moral. A questão moral simplesmente não se coloca, dentre outros fatores, pela impossibilidade cognitiva. As regras são puramente motoras (Piaget, 1994).

O período que corresponde ao desenvolvimento do egocentrismo e sua posterior evolução até a primeira metade do estágio da cooperação apresenta uma mudança na consciência das regras. Surge a *heteronomia*, que se refere ao momento em que o indivíduo, adentrando o convívio social, passa a respeitar regras. Entretanto, as regras são compreendidas como sagradas e externas aos sujeitos. A criança age de acordo com as imposições de outros por medo de punição ou de perder a estima daqueles dotados de autoridade (Piaget, 1994).

Já a *autonomia*, estágio que surge por volta dos dez ou onze anos, refere-se ao momento em que a criança começa a entrar em contato com o último estágio da consciência das regras. O indivíduo alcança a possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista, com a superação do egocentrismo cognitivo. Com isso tem-se importantes mudanças: a) a criança aceita a mudança nas regras, contato que todos sigam este novo contrato; b) as regras passam a ser vistas como passíveis de mudança uma vez que não são mais consideradas perenes e c) as regras também passam a vistas como construções paulatinas (Piaget, 1994).

É importante notar que o advento da adolescência é fundamental para que se compreenda o que acontece em relação ao desenvolvimento moral. A capacidade adquirida de realizar operações formais permite ao adolescente refletir e ponderar sobre a realidade, estabelecendo novos pontos de vista e teorias genuínas (Piaget, 1983; Inhelder & Piaget,

1976). O adolescente enfim pode estabelecer juízos condizentes com o modo como compreende a natureza e aplicação das regras.

Em sua obra *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas* (2006), o pesquisador Yves de La Taille aborda a teoria piagetiana acerca do juízo moral, dentre outras temáticas vitais para o entendimento da psicologia da moralidade. Em sua análise o autor reafirma o posicionamento de Piaget ao entender o desenvolvimento moral como resultado de vários aspectos, sendo aí incluídas as interações com o meio, realizadas pelas ações do sujeito sobre o ambiente. A mudança das fases – anomia, heteronomia e autonomia – passa necessariamente por essa interação, que contribui para o desenvolvimento moral de um dado indivíduo. É importante assinalar que a autonomia é uma possibilidade, não uma certeza alcançada com a chegada da adolescência. A moral autônoma é uma potencialidade que existe nos seres humanos, sendo alcançada se as interações com o meio favorecerem tal desenvolvimento (La Taille, 2006).

O panorama descrito permite compreender que o desenvolvimento moral se dá a partir da modificação no sujeito de uma noção de regras como sendo impostas e externamente organizadas para uma moral autônoma, internalizada, com compreensão de seus significados e possibilidade de reflexão, mediante interações com o meio e com a evolução de suas estruturas cognitivas.

Outro autor importante para a psicologia moral foi o americano Lawrence Kohlberg (1927-1987), sendo inclusive um dos mais influentes neste campo (Alencar, 2003; Biaggio, 2006). Durante seus estudos na Universidade de Chicago, Kohlberg teve contato com a teoria piagetiana de desenvolvimento moral e decidiu seguir este ramo de

pesquisas, publicando tese de doutorado onde apresentou dados de entrevistas com meninos que comentavam sobre o dilema de Heinz, onde um marido rouba um remédio para salvar sua esposa que estava doente. Com base nesses dados, Kohlberg postulou sua própria teoria acerca dos estágios de desenvolvimento moral, disposta resumidamente a seguir (Biaggio, 2006).

O primeiro nível, chamado pré-convencional, caracteriza-se pela impossibilidade da pessoa se colocar no lugar do outro, distinguindo pontos de vista que não os seus. As ações são pautadas por interesses pessoais, pela busca de satisfação. A obediência às normas advém do medo da punição frente a uma figura de autoridade. Este nível compreende dois estágios, sendo o Estágio 1, da moralidade heterônoma, aquele onde a moralidade de uma ação é definida em termos de suas consequências físicas para o agente. Se a ação é passível de punição, está moralmente errada; caso não seja punida, está moralmente correta. O Estágio 2 (moralidade hedonista ou hedonismo instrumental relativista) associa-se ao individualismo, propósito instrumental e trocas. A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa (hedonismo). A igualdade e a reciprocidade emergem em expressões como “olho por olho, dente por dente” ou “uma mão lava a outra”, uma troca igual, um negócio, um acordo (Biaggio, 2006; Colby & Kohlberg, 2010).

O segundo nível, chamado convencional, caracteriza-se pelo sujeito tomar atitudes de acordo com as expectativas do grupo no qual ele se insere. As ações serão tomadas em relação a busca por aprovação das pessoas próximas ao sujeito. Embora seja mais avançado que o anterior, neste estágio o sujeito ainda apresenta dificuldade de se colocar no lugar do outro, com a permanência de uma visão egocêntrica. Este nível compreende

outros dois estágios. O Estágio 3, denominado expectativas interpessoais mútuas, refere-se à moralidade do “bom garoto”, da aprovação social e das relações interpessoais. O comportamento moralmente correto é o que leva à aprovação dos outros. Trata-se da moralidade de conformismo a estereótipos. Já o Estágio 4, chamado sistema social e consciência, apresenta orientação para a lei e a ordem. Há nessa fase grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social vigente. O comportamento moralmente correto consiste em cumprir o dever. A justiça não é uma questão de relação entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Este estágio é o mais frequente entre adultos (Biaggio, 2006).

O último nível, chamado pós-convencional, trata de uma evolução no desenvolvimento moral para além do grupo próximo ou comunidade, uma vez que tal noção se torna bem mais abrangente, envolvendo concepções universais de justiça, onde o diálogo é o caminho para se alcançar o respeito mútuo. Compreende os Estágios 5 e 6, sendo o Estágio 5 o dos Direitos individuais (Orientação para o contrato social) onde as leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. As pessoas admitem que as leis ou os costumes morais podem ser injustos e, quando isso acontece, devem ser mudados. A mudança é buscada através dos canais legais e dos contratos democráticos. O Estágio 6 é o dos princípios éticos universais. Neste último estágio, o pensamento pós-convencional atinge o seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos legais, o indivíduo ainda assim resiste a tais leis (Biaggio, 2006; Colby & Kohlberg, 2010). É importante acrescentar que são raras as pessoas que demonstram um raciocínio moral tão elevado. A diminuta porcentagem de amostras de pessoas com tal nível de julgamento moral levou Kohlberg

a discutir a validade de tal estágio, mas o autor chegou a reafirmar sua existência posteriormente (Biaggio, 2006).

Pode-se considerar que a teoria de Kohlberg aperfeiçoa e completa a de Piaget no que tange a questão do juízo moral (Biaggio, 2006, La Taille, 2006; Lind, 1985). Ainda que ambos enfoquem os aspectos cognitivos do julgamento moral, isto pode ser afirmado com base no fato de que os estágios de desenvolvimento moral em Kohlberg são mais detalhados do que os propostos por Piaget. A explanação kohlberguiana dos estágios é mais ampla e mais clara, especialmente quando se investiga o caminho que cada sujeito percorre para (talvez) chegar a uma autonomia moral. Além disso, Kohlberg pesquisou a possibilidade de avaliar o estágio predominante de desenvolvimento moral, criando um instrumento para realizar tal mensuração, a Entrevista de Julgamento Moral (MJI – Moral Judgment Interview), que será abordada posteriormente.

O pesquisador alemão Georg Lind (1947-2021) inspirou-se nas pesquisas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg e debruçou-se a estudar o que foi denominado modelo de duplo aspecto do juízo moral. A expressão “duplo aspecto” refere-se ao postulado de que o juízo moral apresenta duas dimensões indissociáveis: a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva. Seguindo os passos de Piaget e Kohlberg, Lind (2000, p.400) conceitua competência moral como

um tipo particular de comportamento humano, que pode ser descrito em categorias afetivas e cognitivas, isto é, em termos dos *princípios morais* que uma pessoa possui e em termos de quão competentemente aplica esses princípios em processos concretos de tomada de decisão.

Tal posição não é necessariamente inédita, uma vez que Piaget já havia comentado acerca da relação entre afeto e cognição, sendo o primeiro uma espécie de energia e a segunda uma dimensão estrutural (Piaget, 1983). O desenvolvimento cognitivo apresentaria um paralelo com o desenvolvimento afetivo uma vez que a afetividade se transforma em grande medida juntamente com as mudanças nas estruturas do pensamento (La Taille, 2006). O mesmo detalhamento não pode ser encontrado nos trabalhos de Kohlberg, uma vez que este enfatizou os aspectos racionais do desenvolvimento moral, ao propor sua teoria dos estágios (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Ao fazer um paralelo da posição kohlberguiana com as propostas de Piaget vemos a sequência invariante de estágios e a ideia de evolução de um contexto de heteronomia em direção a autonomia (Biaggio, 2006; La Taille, 2006, Lind, 1985). Entretanto existe aqui uma questão que não pôde ainda ser completamente satisfeita: a relação entre o *pensamento* moral e a *ação* moral. Sobre esse ponto especificamente é pertinente verificar como o autor Georg Lind, discute essa questão, conforme as palavras de Bataglia (2010, p.84):

Além de reconhecer regras, aceitá-las e conseguir emitir juízos sobre tais regras, é necessário também considerar a disposição do sujeito para agir de acordo com essas mesmas regras. Disposição para a ação é o elemento que permite ligarmos o juízo à ação moral propriamente dita. Não é possível avaliarmos a ação em si como moral, imoral ou amoral, pois não temos acesso às intenções do sujeito, mas podemos estudar o grau de coerência com que o sujeito diferencia e integra princípios morais e os aplica nas decisões do dia a dia. A competência nesse caso é do juízo moral e exprime a habilidade que o sujeito possui para avaliar situações e juízos de acordo com princípios e não simplesmente com interesses ou disposições momentâneas.

Vê-se assim que o aspecto racional da competência moral é um dos fatores fundamentais da ação moral, juntamente com os componentes afetivos e as características sociais, como regras, normas, leis e tradições. O comportamento moral

depende também da capacidade do indivíduo de ver as implicações morais de uma situação e de organizar e aplicar consistentemente regras e princípios morais a situações concretas. Situações concretas geralmente implicam em mais de uma regra a ser observada, e essas múltiplas demandas podem entrar em conflito umas com as outras. Além disso, as avaliações sociais do comportamento de uma pessoa podem desviar-se consideravelmente umas das outras e podem ter que ser avaliadas criticamente por razões éticas. Para lidar com tais situações, o indivíduo deve ser dotado não apenas de afetos morais, mas também de competência de julgamento moral, ou seja, a capacidade de pensar reflexivamente e de discursar racionalmente (tradução livre)³ (Lind, 1985, p.21-22).

A argumentação acima apresentada permite estabelecer que o desenvolvimento moral não ocorre de forma automática e/ou estanque nas pessoas. Para que tal desenvolvimento

³ *also depends on the individual's ability to see the moral implications of a situation and to organize and consistently apply moral rules and principles to concrete situations. Concrete situations usually imply more than one rule to be observed, and these multiple demands are likely to conflict with one another. Moreover, social evaluations of a person's behavior may deviate considerably from each other and may themselves have to be critically evaluated on ethical grounds. To cope with such situations the individual must be endowed not only with moral affects but also with moral judgment competence, that is, the ability for reflective thinking and rational discourse.*

aconteça é preciso que além da maturação cognitiva haja uma convergência de aspectos afetivos e sociais. Entender como a moralidade evolui nas pessoas é fundamental para que se possa criar ações visando projetar uma sociedade mais inclusiva, solidária e tolerante. No contexto do desenvolvimento moral, investiga-se a seguir dois pilares fundamentais para que se possa avançar nessa direção: a mensuração e a educação no âmbito da moralidade.

2.1 A MENSURAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL

A proposta teórica de Kohlberg vislumbra a mensuração dos níveis de desenvolvimento moral. Para atingir esse objetivo, Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010) criou um instrumento que o avalia o estágio predominante de desenvolvimento moral de um indivíduo por meio da análise de respostas a dilemas morais. Dentre estes, o mais conhecido é o *Dilema de Heinz*, onde um marido rouba um remédio para salvar a vida da esposa doente. O marido, tendo apenas metade do valor do remédio implora ao farmacêutico que o deixe pagar o restante posteriormente e com a negativa do farmacêutico, resolve roubar o remédio. A primeira pergunta feita a partir daí é: o marido deveria ter feito isso? Com base nas respostas e nas justificativas dos sujeitos são realizados outros questionamentos. O instrumento conta com mais dois dilemas e sua evolução sistemática se deu por meio de ajustes contínuos até chegar à versão definitiva, com maior grau de fidedignidade e redução da subjetividade na associação das respostas aos estágios de desenvolvimento moral. Tal instrumento, a Entrevista de Julgamento Moral (*MJI – Moral Judgment Interview*), não é totalmente objetivo, uma vez que ainda depende de uma avaliação qualitativa, feita por meio de perguntas abertas adjacentes para a totalização de seus resultados (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Com base em

dados obtidos com este instrumento, Kohlberg elaborou sua teoria dos estágios de desenvolvimento moral, já abordada neste trabalho.

Outros instrumentos foram sendo desenvolvidos por autores interessados em avaliar o julgamento moral de participantes de diferentes idades. Em 1994 foi publicado um estudo que investigou os instrumentos de medida de maturidade moral em uso no Brasil até então (Koller, Biaggio, Lopes, Camino, Neto, Dias & Costa, 1994). O conteúdo desse trabalho apresenta uma comparação entre três instrumentos diferentes: o MJJ, já citado, criado por Kohlberg, o DIT (*Defining Issues Test*), criado por Rest e colaboradores e o SROM (*Socialmoral Reflection Objective Measure*), desenvolvido por Gibbs e colaboradores.

O teste DIT foi criado com a intenção de ser uma medida mais objetiva de julgamento moral, consistindo em seis dilemas morais, alguns diretamente replicados do MJJ. O sujeito que realiza o teste precisa avaliar doze afirmações em relação ao grau de importância destas na tomada de decisão sobre os dilemas morais propostos. As respostas do sujeito produzem um escore que permite vislumbrar a porcentagem situada no nível pós-convencional e os padrões de resposta dados em cada estágio. Já o teste SROM, apresenta dois dilemas morais de Kohlberg seguidos de dezesseis perguntas objetivas, nas quais cada opção corresponde a um estágio de desenvolvimento de julgamento moral (Koller et al., 1994). Os resultados do estudo mostraram que os escores gerais obtidos nos instrumentos objetivos tendem a ser mais elevados em termos de maturidade moral quando comparados aos dados coletados na aplicação da entrevista original criada por Kohlberg. Outro aspecto notado pelos pesquisadores é a presença de diferenças de escore entre as amostras, provavelmente provenientes de fatores culturais heterogêneos nas diversas regiões do Brasil (Koller et al., 1994).

Na década de 1970 o pesquisador Georg Lind desenvolveu um instrumento que foi denominado MJT (*Moral Judgment Test*). Trata-se de uma ferramenta que investiga como um grupo avalia a qualidade de argumentos morais. Seria, então, uma avaliação da chamada *competência moral*, expressão cunhada por Kohlberg e que está associada a propriedade de tomar decisões e gerar juízos morais baseados em princípios internalizados, bem como agir de acordo com tais juízos, em detrimento de interesses ou disposições efêmeras (Bataglia, 2010).

O MJT em sua proposta original apresenta duas histórias: uma delas é sobre um operário que decide invadir a empresa em que trabalha para roubar provas de atividades irregulares da gerência, com o objetivo de denunciar as ações desta junto a instâncias superiores. A segunda história envolve o tema da eutanásia, onde um paciente terminal solicita a um médico que faça algo para reduzir seu sofrimento. Nessas histórias o personagem principal está em uma situação de dilema e toma uma decisão, que será então avaliada pelo participante do teste. Posteriormente é solicitado ao participante que julgue seis argumentos contrários e seis argumentos a favor da decisão do personagem da história. Esses seis argumentos associam-se indiretamente aos níveis de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Bataglia, 2010; Feitosa, 2013).

O MJT possui estudos de adaptação em cerca de 27 línguas e tem alcançado índices satisfatórios de validade e confiabilidade (Bataglia, 2010). Durante os estudos de validação que envolveram diferentes culturas um dado curioso foi encontrado: os resultados das amostras oriundas da América Latina eram mais baixos ao serem considerados simultaneamente os contextos de México, Brasil, Estados Unidos e Europa.

Os pesquisadores realizaram então uma segmentação do teste, e os resultados foram equivalentes no dilema do operário, mas baixos em relação ao dilema da eutanásia. Em busca de compreender os motivos para isso, várias pesquisas foram engendradas e o fator religioso surgiu como um elemento que influenciou diretamente os escores obtidos pela amostra sul-americana (Bataglia, 2010).

Sendo assim, pensou-se em criar um dilema alternativo, que “trouxesse a mesma questão à tona, ou seja, o valor da vida, mas que não tocasse diretamente em temas religiosos típicos da cultura latino-americana” (Bataglia, 2010, p.90). Foi então inserido um terceiro dilema, onde um juiz precisa decidir acerca de permitir ou não que uma mulher seja torturada para revelar detalhes de um atentado que colocaria em risco a vida de muitas pessoas, sendo que a tal mulher não quer falar espontaneamente. O valor da vida é posto em análise sem necessariamente estar articulado a um contexto religioso. Essa nova versão do MJT foi denominada MCT-xt (*Moral Competence Test extended*), e é recomendada para utilização em pesquisas brasileiras (Bataglia, 2010). Sobre as linhas de pesquisa associadas ao uso do MCT-xt comumente utilizadas no Brasil, Bataglia (2010) cita duas vertentes: uma que aborda justamente o citado contexto religioso nos resultados da amostra latino-americana e outra que busca esmiuçar possíveis influências da formação escolar no desenvolvimento da competência moral. A seguir, consideram-se duas pesquisas realizadas em sintonia com esta segunda vertente.

Feitosa (2013) investigou os níveis de competência moral em estudantes de medicina do primeiro e oitavo semestres, em um estudo transcultural em instituições no Brasil e em Portugal utilizando o MCT-xt. A amostra brasileira revelou regressão dos níveis de competência moral, quando comparados os resultados dos estudantes do primeiro e do

oitavo períodos, e a amostra portuguesa apresentou estagnação dos níveis no mesmo período. Os dados demonstraram dificuldades, por parte dos programas pedagógicos investigados, em promover elevação dos níveis de competência moral (Feitosa, 2013). Em dissertação de mestrado, Bereta (2014) realizou uma pesquisa quase-experimental onde dois grupos de psicólogos que frequentavam um curso de perito examinador de trânsito foram submetidos ao MCT-xt e a um outro instrumento envolvendo dilemas relacionados especificamente à área de psicologia de trânsito. Um dos grupos, considerado experimental, recebeu intervenções visando desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes. Ambos os grupos demonstraram níveis médios de competência moral, sem influência direta do curso que frequentaram. A formatação das pesquisas de Feitosa (2013) e Bereta (2014) influenciou a delimitação do presente trabalho, tanto no sentido teórico, ao utilizar as obras de Piaget, Kohlberg e Lind como referenciais indispensáveis, quanto no sentido metodológico, na utilização do teste MCT-xt para obtenção de dados confiáveis e passíveis de uma avaliação quantitativa.

Dessa forma, vemos que, a mensuração do desenvolvimento moral não somente é possível como também é necessária, por permitir verificar as capacidades de julgamento dos participantes de tais pesquisas e associar tais resultados com o modo que esses mesmos participantes raciocinam moralmente. Aspectos educacionais podem influenciar no desenvolvimento da moralidade e, portanto, é imprescindível uma inserção neste contexto.

2.2 EDUCAÇÃO MORAL

As diferentes habilidades que as pessoas possuem não nascem prontas. As características que um determinado indivíduo apresenta em seu cotidiano são resultantes de interações complexas entre aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dessa forma, a capacidade de compreender fatores relacionados a moral também não escapa a essa regra. Para que uma pessoa se desenvolva moralmente é necessária uma intervenção direcionada para esse objetivo. Jean Piaget enfatizou este ponto ao defender a ideia de uma educação moral:

Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e colocar acima do seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo (Piaget, 1996, p.3).

O epistemólogo suíço aponta diretamente que não é possível haver desenvolvimento moral sem uma educação moral, uma educação intrinsecamente relacionada com essa finalidade. Esta finalidade é detalhada por Piaget quando afirma que

no que concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas, aptas à cooperação; se desejarmos ao contrário fazer da criança um ser submisso durante

toda a sua existência a coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (Piaget, 1996, p.9).

A autonomia, considerado por Piaget o estado mais evoluído do desenvolvimento moral, só é concebível pela via da educação, planejada para esta finalidade. Tal ideia não passou despercebida por Lawrence Kohlberg que também assinalava a importância de um contexto pedagógico adequado para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral. A educação moral seria imprescindível para a manutenção de um ambiente democrático, uma vez que possibilita que as pessoas alcancem níveis mais elevados de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1975). Os postulados de Kohlberg sobre a educação moral foram postos em prática em vários estudos conduzidos por ele e seus colaboradores, geralmente utilizando dilemas morais como forma de engendrar debates que permitiriam gerar estímulos para a aquisição de níveis mais elevados de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1975). Biaggio (1997) comenta a ideia de educação moral em Kohlberg por meio de uma análise do conceito de *comunidade justa*, onde uma escola não apenas criaria momentos para discussão de dilemas morais, mas agiria de forma moralmente elevada em sua própria aceção de regras e conduta cotidiana, em um ambiente plural, inclusivo e democrático. Ao realizar uma análise crítica desse método, Biaggio (1997) concorda que

[...] a educação moral deveria enfrentar problemas morais com consequências para o sujeito e para os outros. Também deveria levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social, e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral.

A educação moral é vista então como imprescindível para o desenvolvimento moral, sendo este elemento um fator primordial para a construção de uma sociedade mais justa. Tendo em vista este panorama torna-se importante produzir conhecimento científico que possa embasar intervenções direcionadas a uma educação moral. O Laboratório de Psicologia da Moralidade – LAPSIM – lotado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo produz pesquisas relacionadas ao campo da psicologia da moralidade, englobando, portanto, produções relacionadas à educação moral. Dentre tais produções, cita-se a pesquisa de Couto e Alencar (2015) que investigaram os juízos de 23 docentes, 11 de 1º e 12 de 5º ano do ensino fundamental sobre o ensino da justiça. Dentre seus achados as autoras perceberam que os docentes entrevistados baseiam suas ações pedagógicas em ações impositivas, que podem não contribuir para que os resultados em educação moral sejam alcançados nos contextos pesquisados. Em outras palavras, para formar sujeitos autônomos não é possível utilizar formas heterônomas de educação. Seria importante então propor mudanças nas aplicações pedagógicas de modo a buscar alcançar o desenvolvimento das noções de justiça no ambiente pesquisado por Couto e Alencar, (2015). Em outro trabalho também circunscrito às atividades do LAPSIM, Alencar, de Marchi, Couto, Romaneli e Lima (2014) investigaram os juízos de profissionais da educação como professores, diretores, coordenadores, pedagogos e supervisores pedagógicos, de escolas estaduais de Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) e Médio do Espírito Santo, sobre educação em valores morais (EVM). Dentre os resultados alcançados as pesquisadoras perceberam que os participantes da pesquisa consideraram que as escolas devem possibilitar a educação em valores morais por ser função da escola. Além disso foi constatado que os participantes

reconheceram a importância da instituição de ensino no processo de desenvolvimento moral dos alunos.

Nota-se então que é preciso haver uma implicação, uma intenção pedagógica em direção ao desenvolvimento moral. E tal implicação precisa estar relacionada a uma proposta pedagógica que possa subsidiar ações que busquem a elevação dos níveis de desenvolvimento moral dos estudantes. Sem esse contexto favorável as possibilidades de alcance de níveis mais profundos de desenvolvimento moral são muito pequenas.

A seguir, detalhe-se o jogo eletrônico, fator de análise deste trabalho.

3 O JOGO ELETRÔNICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Quando se fala em jogos torna-se imprescindível uma delimitação conceitual do termo, já que em seu cerne coabitam atividades tão díspares quanto o futebol, o xadrez, uma brincadeira de crianças, dentre outras. Em busca de observar o que tais atividades têm em comum, Kishimoto (1998) cita a espontaneidade da ação, presença de expressões de prazer ou desprazer, existência de regras e o caráter improdutivo, uma vez que não há preocupação com resultados advindos da ação de jogar. Nesta tese uma dada categoria de jogos foi eleita como objeto de pesquisa: os jogos eletrônicos.

O avanço da tecnologia tem atingido resultados notáveis e dentre estes, os jogos eletrônicos alcançam lugar de destaque. Os aparelhos tecnológicos em constante evolução apresentam possibilidades que tornam as experiências virtuais cada vez mais vívidas para seus principais aficionados: crianças e adolescentes (Abreu, Karam, Góes & Spritzer, 2008).

Tentativas e experiências de produção de jogos eletrônicos existem desde os anos 1960, embora a consolidação mercadológica desse tipo de jogo tenha ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980 com a criação da ATARI (Alves, 2005; Fonseca, 2009). Desde então o que se deu foi um crescimento de enormes dimensões, tanto em termos de qualidade da experiência dos jogadores, aliada ao avanço tecnológico, quanto em números absolutos de entusiastas. Lan (2009) afirma que o mercado de jogos eletrônicos movimentou em 2007 cerca de 10,7 bilhões de dólares, perdendo apenas para o cinema, quando se fala em entretenimento. Em 2008, o RPG online *World of Warcraft* rendeu 1,34 bilhão de dólares para a empresa *Blizzard* (Guinness, 2010).

Esse crescimento gerou interesses de vários setores da sociedade em descobrir mais sobre os jogos eletrônicos e seus praticantes. Pesquisas sobre o perfil dos entusiastas de jogos eletrônicos, muitas vezes chamados de *gamers* têm apresentado alguns dados interessantes para auxiliar a compreensão do fenômeno. O estudo quantitativo Pesquisa *Games Brasil* (2017) traçou um panorama dos *gamers* brasileiros utilizando um questionário online que atingiu 2947 participantes de todo o território brasileiro. Foi verificado um crescimento no público feminino, uma vez que 53,6% das pessoas que afirmaram jogar algum tipo de *game* eram do sexo feminino. 28,4% têm entre 18-24 anos de idade e 36,2% têm entre 25-34 anos de idade. Os jogos de estratégia, aventura e ação foram os preferidos pela amostra, com números variando entre 42 a 50% de preferência entre os entrevistados, sendo que 57,8% dos entrevistados prefere que os jogos tenham muitas fases e que os personagens evoluam no decorrer da experiência. Mas o que significa apontar que um determinado jogo é “de aventura” e um outro seria “de ação”? Para que essas perguntas sejam respondidas é necessário investigar o conteúdo de tais categorizações.

Existem várias modalidades e tipos de jogos, tornando difícil a tarefa de classificação deles. Piaget (1978) apontava a importância de proceder a uma adequada classificação dos jogos, para ampliar a possibilidade de compreensão do fenômeno. No caso dos videogames, a tarefa da classificação é ainda mais árdua.

Alves (2005) classifica os videogames pelo tipo de comportamento que será exigido do jogador. Assim existiriam os jogos de “tiro ao alvo”, enfatizando a coordenação visomotora; os jogos de “combate” enfatizando a esquivas ou contato com as situações

exibidas na tela; os jogos de “plataforma” que exigem que o jogador percorra caminhos evitando perigos e colecionando itens; os jogos “adaptados de outras mídias”, inspirados em obras literárias ou cinematográficas; os jogos de “esportes” que apresentam simulações de eventos esportivos de forma geral e os jogos de “corrida” que seriam um tipo especial de simulação esportiva. Assis (2007) utiliza classificação similar, porém introduz os conceitos de *single player* e *multiplayer*, respectivamente, jogo solo e jogo em grupo. O compêndio mundial de recordes Guinness (2017) possui uma versão que exclusivamente aborda índices associados aos jogos eletrônicos e apresenta uma classificação diferente das já citadas na medida em que cita as façanhas de *gamers* ao redor do planeta.

Como lidar com essa variedade de classificações? Uma saída é apresentada por Gularte (2010) em obra que abrange a história dos jogos eletrônicos. O conceito de taxonomia é empregado pelo autor na sua proposta de classificação dos tipos de *videogames*. Tal classificação não seria uma regra, mas sim uma sugestão de organização por temas. A sugestão implica em utilizar o modelo de jogo como uma espécie de norteador da própria classificação, sempre levando em consideração as novidades vindas da *internet*, as características das novas tecnologias em profusão e as considerações dos jogadores. Este último fator foi preponderante na categorização realizada neste trabalho.

O avanço da tecnologia permite que os aficionados passem por experiências cada vez mais detalhadas e complexas. Os enredos estão cada vez mais abrangentes, sendo, às vezes, adjetivados como *cinematográficos*, com histórias detalhadas, repletas de diferentes personagens. Algumas dessas histórias apresentam conteúdos que envolvem

conflitos acerca de valores, e a partir deste ponto, os jogos eletrônicos passam a poder ser objetos de estudo da psicologia da moralidade.

O site “Omelete”, especializado em histórias em quadrinhos, *videogames*, cinema, séries de TV e produções japonesas criou uma lista de *videogames* com conteúdo polêmico. A lista com 25 itens apresenta vários exemplos de jogos eletrônicos que contém violência explícita, mutilações, assassinatos, estupros, xenofobia, racismo, antissemitismo e outros aspectos moralmente questionáveis. Para ilustrar, cita-se o videogame *Carmageddon*, onde o jogador dirige um automóvel e ganha pontos por atropelar pedestres e atingir outros carros. Têm-se também o jogo *Ethnic Cleansing* onde o jogador escolhe entre ser um *skinhead* ou um membro da *Ku Klux Klan* com o objetivo de matar negros, latinos e judeus e por fim, *Rapelay*, que pode ser resumido como um simulador de estupro (Gasi, 2013).

As preocupações acerca dessas questões também parecem atingir aqueles que se entretêm com jogos eletrônicos. Em pesquisa que traçou o perfil do *gamer* brasileiro foi constatado que 65% dos participantes gostam que seus filhos joguem, porém com ressalvas. Dentre tais ressalvas 67,1% afirmaram que temem que os filhos gastem tempo demais com a atividade de jogar em detrimento de outras ações. Além disso constatou-se que 56,7% temem que seus filhos tenham algum tipo de estímulo para comportamentos violentos e 45% temem que haja piora no rendimento escolar (Pesquisa Games Brasil, 2017). Ainda assim 48% da amostra dessa pesquisa afirmou que a prática de jogos eletrônicos é benéfica para o futuro de seus filhos. A versão mais recente do mesmo estudo averiguou outras variantes dessa discussão, incluindo algumas indicações obtidas de pesquisas nas áreas ligadas à saúde. Os participantes do estudo afirmaram que pais e familiares

devem evitar que as crianças joguem jogos inadequados para a sua faixa etária (89,5%), estimular a variação de categorias de jogos para estimular diferentes habilidades (84,8%), manter a distância da tela da TV ou do computador (80%), evitar jogos digitais que estimulam a violência (78,9%), evitar que as crianças joguem antes de dormir (74,1%) (Pesquisa Games Brasil, 2018. p.35).

O interesse em investigar as consequências da prática de *videogame* para os praticantes tem levado vários pesquisadores a produzirem trabalhos que têm como objetivo aprofundar essa discussão. Alves (2005) conceitua e classifica os jogos eletrônicos visando discutir a problemática da violência presente em vários desses jogos, bem como implicações para educadores nesse contexto. Singer e Singer (2007) também perfazem o mesmo caminho, porém, enfatizando os aspectos associados à imaginação na chamada “era eletrônica”.

Estes dois trabalhos supracitados apresentam conclusões otimistas acerca da prática de jogar videogames. Por outro lado, Abreu (et al., 2008) apresentam uma revisão de literatura onde são analisados artigos que discutem dependência de internet e de jogos eletrônicos. Nesse intento, realizaram uma busca nos bancos de dados *MedLine*, *Lilacs*, *SciELO* e *Cochrane Library* até dezembro de 2007 usando as palavras-chave: "*videogame*", "*computer games*" e "*electronic games*". De um total de 757 artigos encontrados, 19 foram selecionados por “avaliaram de maneira estruturada os aspectos epidemiológicos, características clínicas, comorbidades psiquiátricas e marcadores biológicos relacionados ao uso problemático de jogos eletrônicos” (Abreu et al, 2008, p. 157). De fato, algumas das pesquisas revisadas sugerem que a dependência de jogos

eletrônicos contém semelhanças com transtornos psiquiátricos uma vez que compartilham bases neurobiológicas em comum (Abreu et al, 2008). Em revisão similar, Lemos e Santana (2012) investigaram as bases de dados *PubMed*, *BVS*, *Lilacs* e *SciELO*, no período de 2001 a junho de 2011 utilizando os termos: “terapia cognitivo-comportamental”, “dependência de internet” e “dependência de videogames”. As buscas levantaram um total de 858 artigos, dos quais apenas 87 foram utilizados após terem sido desconsiderados artigos que não disponibilizaram resumos nos bancos de dados ou que não possuíssem aspectos relevantes ao objetivo da revisão. Os resultados encontrados justificam as preocupações dos autores, que alertam para a possibilidade de estarmos diante de um novo transtorno psiquiátrico associado ao uso excessivo de *videogames*. São discutidos trabalhos que comparam a dependência de jogos eletrônicos a outros tipos de vícios, como a drogadição, bem como são apresentadas consequências negativas para a fisiologia do cérebro advindas do excesso de tempo dedicado aos *games* e apontaram que há necessidade de mais pesquisas pelo viés psiquiátrico no que tange o contexto dos jogos eletrônicos, principalmente no Brasil. Ainda assim, em sua conclusão, Lemos e Santana (2012) afirmam que há dificuldades em definir se no caso do vício em jogos eletrônicos estaria se falando realmente de um novo transtorno ou de um sintoma associado a outras patologias, visto que é bastante comum a ocorrência de comorbidades.

Suzuki, Matias, Silva e Oliveira (2009), avaliaram o uso de videogames, jogos de computador e internet por uma amostra de universitários da Universidade de São Paulo, encontrando o expressivo número de 83% de sujeitos que revelou ter jogado no ano anterior a coleta de dados. Foi utilizado um questionário a respeito de comportamentos relacionados ao uso de jogos eletrônicos, que continha a escala *Problem Videogame Playing* (PVP). Do total de jogadores encontrado, cerca de 15,8% da amostra respondeu

afirmativamente a mais da metade dos itens na escala PVP, indicando consequências adversas associadas ao uso dos jogos eletrônicos. Concluiu-se então que a prática de jogos eletrônicos é comum entre os estudantes da USP e que uma parcela desses sujeitos apresenta problemas relacionados ao excesso de jogo.

Zanolla (2007) investigou o jogo eletrônico como produto de consumo e o caracterizou como um potencial fator de influência na formação cultural das crianças. Usando a teoria crítica como fundamento para suas discussões aponta que o conteúdo desses jogos e a identificação com seus personagens são aspectos importantes para balizar a análise da constituição da identidade infantil e o surgimento de valores na sociedade atual. Dentre as conclusões encontradas, destaca-se a recomendação de evitar análises maniqueístas do jogo eletrônico, que podem gerar um reducionismo ao definir o jogo como “bom” ou “mau”, mas sim buscar a compreensão do fenômeno como um aspecto cultural.

Em suma pode-se constatar que o jogo eletrônico é um fenômeno multifacetado, apresentando, implicações cognitivas, fisiológicas e sociais, dentre outras. A literatura científica ainda não é conclusiva quanto as consequências de sua prática, uma vez que existem tanto pesquisas que enaltecem os benefícios da prática quanto trabalhos que alertam para malefícios decorrentes do uso de *videogames* (Alves e Carvalho, 2011).

Tendo em vista os interesses que moldam as intenções deste trabalho, torna-se pertinente realizar uma análise do contexto formativo do profissional ligado ao *design de jogos*. Quando se exclui os profissionais autodidatas, resta analisar os cursos técnicos, de graduação e pós-graduação relacionados ao *design* de jogos digitais. Em artigo que propõe uma organização de um currículo para um curso superior de design em jogos

digitais, Carvalho (2019) sublinha que os cursos superiores em Jogos Digitais não possuem um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais próprio, estando então submetidos as DCNs em comum aos demais cursos superiores de tecnologia no Brasil, o que permite a existência de um perfil heterogêneo de profissionais egressos de tais cursos.

Uma verificação do Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia permite constatar que o Tecnólogo em Jogos Digitais será habilitado para: a) projetar, implementar, testar e manter jogos digitais de gêneros diversos em plataformas computacionais, b) gerenciar projetos de jogos digitais com equipes multidisciplinares, c) avaliar, selecionar e utilizar metodologias, tecnologias e ferramentas para o desenvolvimento de jogos digitais, d) elaborar e desenvolver roteiros, cenários, personagens e mecânicas para jogos digitais adequados às plataformas selecionadas e e) avaliar e emitir parecer técnico em sua área de formação. O mesmo documento assume que para atuação como Tecnólogo em Jogos Digitais, são fundamentais: I) conhecimento e proficiência operacional, tática e estratégica na área de atuação do curso, II) conhecimentos e saberes relacionados à atuação profissional, nos setores público, privado e em organizações do terceiro setor, III) ética e respeito no exercício profissional, e IV) empatia, responsabilidade, criatividade, inovação, empreendedorismo, comunicação, relacionamento interpessoal, proatividade, raciocínio lógico e visão crítica (Ministério da Educação, 2022). Observa-se que esta descrição menciona a palavra ética como sendo um dos fatores fundamentais na atuação em jogos digitais, mas não há detalhamento acerca dessa menção. No supracitado trabalho de Carvalho (2019), há uma proposta de ementário associado à formação Superior de Tecnologia em Jogos Digitais e em tal artigo tem-se a seguinte descrição de uma das competências necessárias a esta atuação:

Gestão e Negócios em Jogos Digitais: Compreender e ser capaz de aplicar princípios de gestão, marketing, legislação e ética pertinentes ao desenvolvimento de jogos, além de ser capaz de interagir com profissionais especializados nessas áreas em cada projeto do qual participe (Carvalho, 2019, p.1335).

A palavra ética é abordada em um contexto de gestão e negócios, podendo então ser associada a aspectos de contratos comerciais, sem maiores implicações para outros fatores do desenvolvimento de jogos digitais. Não foram encontradas referências que abordassem diretamente esta temática no que tange a formação dos *game designers*.

Ampliando a discussão para um escopo geral em jogos eletrônicos para o campo da psicologia, verificou-se que o número de trabalhos acadêmicos que abordam os jogos eletrônicos ainda é reduzido em psicologia no Brasil. Utilizando a base de dados BVS-Psi, ignorando as datas de publicação, realizaram-se buscas contendo os descritores “videogame”, “jogo eletrônico”, “*game design*” e “*designer* de jogos”. A tabela abaixo apresenta os dados obtidos.

TABELA 1

Termos utilizados e trabalhos encontrados na base BVS-Psi

Termo	Bases bibliográficas	Texto Completo	Áreas correlatas
Videogame	10	36	150
Jogo eletrônico	59	4	2
<i>Game design</i>	2	12	481
<i>Designer</i> de jogos	0	1	1
Jogos de Vídeo	0	52	209
Total	71	105	843

Os resumos destes trabalhos foram lidos e delimitou-se o seguinte critério de inclusão: os artigos que abordassem aspectos psicológicos e psiquiátricos foram reunidos, deixando de fora da amostra as pesquisas que destacassem apenas fatores físicos relacionados a prática de jogos eletrônicos. Realizou-se a exclusão dos trabalhos que trazem jogos não comerciais, ou seja, criados em laboratórios para utilização somente em pesquisas, uma vez que o interesse deste projeto incide nos jogos facilmente encontrados no mercado. As pesquisas das chamadas áreas correlatas também foram excluídas seguindo este último critério. Após tal categorização chegou-se ao número de onze artigos que pesquisaram jogos eletrônicos comerciais e apresentam aspectos psicológicos e psiquiátricos da prática de tais jogos. Nenhum desses artigos investigou algum contexto que envolvesse a psicologia da moralidade e os *designers* de jogos eletrônicos de forma simultânea, o que enfatiza a justificativa da presente pesquisa.

O crescimento no número e na abrangência de trabalhos acadêmicos pode auxiliar os profissionais de áreas afins e conseqüentemente, a sociedade em geral, a compreender melhor os contextos relacionados à prática de jogos eletrônicos. A presente pesquisa pretendeu preencher uma lacuna existente na literatura científica que aborda o jogo eletrônico: uma investigação que envolva o *designer* de jogos. A problemática que se pretende abranger é descrita a seguir.

4 DELINEAMENTO DO PROBLEMA

Com base na discussão suscitada, é pertinente perguntar: o estudante da área de *design* de jogos eletrônicos reflete sobre (ou tem consciência) o conteúdo moral dos jogos?

Entende-se neste ponto que é essencial realizar uma aprofundada análise de como aqueles que se pretendem criadores de jogos eletrônicos percebem o conteúdo moral de tais produtos. O contexto teórico proposto aponta que tal percepção pode ser influenciada pelo nível de competência moral e sendo assim, torna-se imperativo buscar tal dado. Tal análise pode contribuir para uma compreensão mais ampla de como os futuros *designers* de jogos percebem os jogos eletrônicos em sua própria atuação ao trabalharem (ou pretenderem trabalhar) com objetos que permeiam culturas e diferentes contextos sociais.

Concomitantemente, viu-se que o contexto educacional pode contribuir decisivamente para que as pessoas se tornem moralmente mais evoluídas. Sendo assim, é importante verificar em certa medida as percepções dos estudantes de *design* de jogos sobre a presença ou ausência de discussões relacionadas a moralidade em sua formação.

O problema de pesquisa define-se então na seguinte pergunta norteadora: há relação entre o nível de competência moral dos estudantes do curso de *design* de jogos eletrônicos e o juízo que tais estudantes apresentam acerca dos conteúdos morais nos jogos eletrônicos? Com base nesse problema de pesquisa é possível determinar mais qualificadamente os objetivos do trabalho.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo deste trabalho é investigar se há relação entre o nível de competência moral dos estudantes do curso de *design* de jogos eletrônicos e o juízo que tais estudantes apresentam acerca dos conteúdos morais nos jogos eletrônicos.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar o nível de competência moral dos estudantes do curso de *Design* de Jogos.
2. Investigar o juízo dos participantes em relação ao conteúdo moral de jogos eletrônicos.

5.3 HIPÓTESES

Hipótese 1: não havia motivos para supor que o nível de competência moral dos estudantes de *design* de jogos eletrônicos apresentasse índices acima ou abaixo da média. Sendo assim, esperava-se que os resultados obtidos na aplicação do instrumento MCT-xt estivessem de acordo com a média para a faixa etária e para o nível de escolaridade dos participantes. Ainda assim, é importante verificar o nível de competência moral visto que tal medida pode ser essencial para compreender os modos de julgar os conteúdos que viriam a ser discutidos posteriormente.

Hipótese 2: esperava-se encontrar no conteúdo das argumentações dos participantes indícios que apontassem para um desenvolvimento moral heterônomo, ou seja, dentro das expectativas para a faixa etária e para o nível de escolaridade dos participantes. Tal hipótese, além de condizer com a literatura da área precisava ser verificada empiricamente.

Hipótese 3: esperava-se encontrar correlação entre o nível de competência moral dos estudantes investigados com o juízo destes em relação ao conteúdo moral dos jogos eletrônicos. Tal juízo tenderia a ser mediano, assim como o nível de competência moral, dificultando a presença de uma argumentação mais profunda em relação ao contexto pesquisado.

Defende-se então a ideia de que os participantes apresentariam aspectos de competência moral que os enquadrem no nível convencional proposto por Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Esperava-se encontrar participantes que podem ser classificados na faixa de desenvolvimento moral convencional, com decisões acerca de sua prática como desenvolvedores de jogos embasadas em gosto pessoal e em aspectos econômicos. Além de se tratar de um curso com caráter tecnológico e de menor duração (2,5 anos), acreditou-se que os participantes estariam situados nas faixas etárias que compreendem o fim da adolescência e o início da adultez, algo entre 17 e 25 anos. Tal perspectiva encontra apoio em Koller (et al., 1994) que apontam uma predominância de estágio 3 (nível convencional) em amostras brasileiras. Uma vez que esperava-se haver correspondência entre o nível de desenvolvimento moral e o juízo moral dos participantes, foi pertinente projetar que não seria possível encontrar uma argumentação aprofundada

em termos morais por parte dos estudantes pesquisados. A seguir explicitam-se alguns motivos para isso.

A concepção de desenvolvimento moral utilizada nesta tese implica em perceber que tal desenvolvimento não ocorre de forma inata. Tanto Piaget quanto Kohlberg apreciavam a ideia de que certas intervenções podem ser realizadas no intuito de promover o incremento do juízo moral das pessoas. Uma dessas possíveis intervenções associa-se a ideia de educação moral, não no sentido comumente conhecido como “moralista” que está alinhado com um certo conservadorismo e manutenção do *status quo*, mas sim de uma educação moral que realmente promova no indivíduo um senso de justiça universal, generosidade para com os demais e dignidade do ser humano pelo mero motivo de se tratar de um ser humano (La Taille, 2009). Tal discussão foi abordada anteriormente neste trabalho, quando foi abordada a questão da educação moral. Sem uma intervenção específica para este fim, não há motivos para supor que uma determinada amostra de estudantes irá demonstrar níveis altos de juízo moral. Não é algo comum encontrar pessoas que participaram de algum tipo de formação voltada para o desenvolvimento moral conforme apontado acima e sendo assim, não seria de se esperar algum tipo de aprofundamento nessas noções por parte dos participantes desta pesquisa, o que de fato aconteceu, como será possível verificar na análise dos dados. Antes de enveredar por tais informações, procede-se as descrições dos métodos utilizados.

6 MÉTODO

6.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa são 46 estudantes com idades entre 18 e 37 anos, sendo apenas uma do sexo feminino. Todos frequentam regularmente um curso de *design* de jogos eletrônicos em uma escola situada na região metropolitana da Grande Vitória – ES, matriculados entre o primeiro e o terceiro módulo do curso. Todos os 46 estudantes participaram da parte quantitativa da pesquisa e 21 estudantes participaram da parte qualitativa da investigação.

Todas as informações a seguir constam do projeto pedagógico do curso pesquisado, que não foi referenciado aqui para manter o sigilo ético desta pesquisa. O curso em questão onde os estudantes que participaram da pesquisa estão matriculados apresenta um caráter de nível técnico, com um total de 1200 horas para sua integralização. Sua oferta é diurna e noturna e seu objetivo geral busca formar profissionais de nível médio, com competência técnica, humanística e ética, capazes de desempenhar atividades de desenvolver produtos de entretenimento digital. O curso é dividido em três módulos de 400 horas no turno diurno e quatro módulos de 300 horas no turno noturno. Ao investigar o projeto pedagógico do curso em questão foi realizada uma busca das palavras “moral” e “ética”. A palavra “moral” não foi encontrada e a palavra “ética” aparece 19 vezes no documento. Além da supracitada menção no objetivo geral do curso, que formais profissionais com competência ética, dentre outras, há um componente curricular chamado Ética e Legislação de Jogos com 40 horas de duração.

Quando se observa as competências associadas ao componente curricular Ética e Legislação de Jogos tem-se: a) conhecer as relações entre os aspectos técnicos, sociais, econômicos, legais e éticos de sua formação; b) compreender a dinâmica das relações interpessoais produzidas no ambiente de trabalho; c) compreender aspectos legais e éticos envolvidos na atividade profissional da área de Informática; d) analisar os códigos de Legislação em cima dos crimes digitais, as regras e regulamentos organizacionais e e) apresentar e discutir os fundamentos do Direito na informática e suas consequências para a Sociedade, para o Empregador e o Empregado da área de informática.

Já no que tange as habilidades associadas ao componente curricular Ética e Legislação de Jogos são essas as citadas: I) atuar respeitando os limites estabelecidos pelas leis e códigos de ética profissional; II) utilizar técnicas de relações profissionais no atendimento ao cliente, fornecedor, parceiro, empregador e concorrente; III) conduzir e/ ou coordenar equipes de trabalho; IV) respeitar as diferenças locais, culturais e sociais; V) aplicar procedimentos (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área) corretos para descartes de resíduos; VI) utilizar metodologia (de responsabilidade social e/ ou sustentabilidade na área); VII) participar e/ ou coordenar equipes de trabalho; VIII) aplicar a legislação e os códigos de ética profissional nas relações pessoais, profissionais e comerciais; IX) estabelecer relações de respeito mútuo entre produtor/ consumidor, empregador/ empregado, parceiro/ concorrente; X) participar e/ou coordenar equipes de trabalho; XI) cumprir criticamente as regras, regulamentos e procedimentos organizacionais e; XII) promover a imagem da organização. Não foi encontrada nenhuma outra menção a questões éticas no projeto pedagógico do curso.

6.2 INSTRUMENTOS

Para a realização da pesquisa foram utilizados dois instrumentos: o primeiro foi o MCT-xt (*Moral Competence Test*), proposto por Georg Lind e adaptado para a realidade brasileira (Bataglia, 2010). O MCT-xt apresenta três dilemas morais e solicita que os participantes avaliem argumentos contra e a favor de um determinado personagem em cada dilema. Tal instrumento foi disponibilizado no Apêndice A. Em seguida foi realizada uma entrevista semiestruturada (ver Apêndice B). Tal entrevista é composta por perguntas visando a) caracterização da amostra; b) relação com a prática de jogos eletrônicos; c) relação e expectativas quanto à área de *design* de jogos de forma geral; d) concepções sobre os conceitos de moral e ética; e) percepção quanto possibilidade de haver conteúdos morais nos jogos eletrônicos e f) uma pergunta apresentando uma situação hipotética com conteúdo relacionado ao tema em discussão.

6.3 PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi feito um contato com a Instituição de ensino responsável pela oferta do curso de *Designer* de jogos Digitais de modo a obter permissão para abordar os alunos do curso. A coordenação do curso recebeu uma cópia do projeto de pesquisa e explicações acerca da natureza da investigação a ser realizada, bem como uma cópia do Termo de Consentimento Institucional para Realização de Pesquisa (Apêndice C). O autor desta tese se mostrou disponível para eventuais encontros visando esclarecimentos adicionais. A instituição se mostrou interessada e foi bastante solícita no que tange a realização da pesquisa. O projeto de pesquisa desta tese foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa

por meio do site Plataforma Brasil, tendo sua aprovação em outubro de 2017 com o parecer 2.336.132 (Apêndice D). Após a aprovação foi feita a coleta de dados.

Antes do início da realização dos procedimentos foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), que versa principalmente sobre o sigilo dos dados obtidos e da identidade dos envolvidos. Após a assinatura do termo de consentimento, os instrumentos foram aplicados.

Uma vez definido junto à instituição do curso de *Design* de Jogos os parâmetros para os contatos com os participantes, estes foram abordados em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação do teste MCT-xt, que foi feita coletivamente em sala de aula em dois momentos distintos. Cada aplicação levou cerca de trinta minutos para ser concluída.

Já a segunda etapa consistiu na realização de uma entrevista, visando caracterizar a amostra e obter informações acerca do juízo moral dos participantes, bem como aprofundar as análises de forma geral. Os alunos do curso eram chamados um a um para um local a parte e ali foram feitas as entrevistas. Cada entrevista durou cerca de quinze a vinte minutos. Todas foram gravadas para posterior transcrição e análise de dados, sendo transcritas na íntegra, salvaguardando a privacidade dos participantes. A seguir apresenta-se os dados obtidos e as discussões relacionadas.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir deste ponto são apresentados e discutidos os dados obtidos nesta pesquisa. Inicialmente serão abordadas as informações advindas da aplicação do instrumento MCT-xt. Em seguida serão contempladas as respostas concedidas pelos participantes nas entrevistas.

7.1 ANÁLISE DESCRITIVA DO DADOS DO MCT-xt

O banco de dados é composto por 46 indivíduos, dos quais dois tiveram que ser eliminados (indivíduos 33 e 35) por não terem preenchido o teste corretamente, inviabilizando a análise estatística. Entre os 44 indivíduos restantes, foram obtidos escores em 7 atributos: dilema do operário (C_W), dilema do médico (C_D), dilema do juiz (C_J), relação entre o dilema do operário e do médico (C_W/D), relação entre o dilema do operário e do juiz (C_W/J), relação entre o dilema do doutor e do juiz (C_D/J) e o total (C_TOT).

De acordo com a classificação proposta por Lind (2015) um escore de 10 a 29 em C_TOT indica níveis médios de competência moral, sendo que tal intervalo (10 a 29) incidiria no contexto em que a maioria das pessoas educadas seriam incluídas.

No que tange aos juízos do grupo frente aos dilemas apresentados no MCT-xt obteve-se os seguintes resultados: em relação ao dilema dos operários houve discordância em relação ao argumento dos operários conforme os resultados de Média = -1, Moda = -2 e Mediana = -2. Entre os seis argumentos a favor dos operários nenhum teve apoio médio.

O máximo que se verificou foi indecisão nos argumentos 3, 4 e 6 (onde a média deu valor zero). Entre os seis argumentos contrários, excetuando-se o argumento 7, que ficou no campo da indecisão, todos os outros argumentos foram aceitos (valores médios acima de “zero”). Os destaques de concordância/aceitabilidade ficaram para os argumentos 10 e 12, que tiveram valores médios de 2 (sendo a moda 4 e a mediana 3).

Quando se investiga os resultados no dilema do médico houve concordância com a atitude do médico conforme o cálculo de Média = +1, Moda = +4 e Mediana = +1. Entre os seis argumentos a favor do médico nenhum teve apoio médio acima de zero. O máximo que se verificou foi indecisão nos argumentos 2, 5 e 6 (onde a média deu valor zero). Entre os seis argumentos contrários, os destaques de concordância/aceitabilidade ficaram para o argumento 7 que teve média 1 (sendo a moda 2 e a mediana 2) e 12, que teve média de 1 (sendo a moda 4 e a mediana 1).

Por fim analisa-se os resultados do dilema do juiz e é possível apontar que a amostra concordou com o Juiz. Os resultados são Média = +2, Moda = +4 e Mediana = +2. Entre os seis argumentos a favor do juiz, excetuando-se os argumentos 1 e 3, que ficou no campo da indecisão e negativo, todos os outros argumentos foram aceitos (valores médios de 1). Os destaques de concordância/aceitabilidade ficaram para o argumento 2, que teve valor da moda igual a 4 (ou seja, muitas pessoas aceitaram o argumento). Entre os seis argumentos contrários, nenhum argumento teve apoio médio acima de zero. O máximo que pode ser verificado foi indecisão no argumento 8 (considerando a média, moda e mediana que ficaram com valor zero).

O que pode ser apreendido desses resultados? No dilema 01 os estudantes discordaram dos operários. Os argumentos mais utilizados pela amostra (média acima de zero) abordam duas questões principais: uma, que argumenta que os operários deviam ter seguido as leis e outra que afirma que os operários não deveriam ter realizado as ações descritas no dilema porque as razões para isso não os afetavam diretamente. Ao fazer um paralelo com a proposta kohlberguiana de níveis e estágios de desenvolvimento moral (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006), é possível então, no caso do dilema dos operários associar as respostas da amostra pesquisada com o estágio 4 do nível convencional (orientação para a lei e a ordem) e com o estágio 2 do nível convencional (hedonismo instrumental relativista).

Seguindo o mesmo tipo de análise os dados obtidos das respostas dos participantes ao dilema 02 apontam para concordância com a atitude do médico e é possível associar as respostas mais frequentes da amostra pesquisada com o estágio 3 do nível convencional (moralidade da aprovação social) e com o estágio 4 do nível convencional (orientação para a lei e a ordem), uma vez que, respectivamente, os argumentos que foram escolhidos se aproximam da argumentação que a ação mais correta é aquela aceita por um dado grupo e que o médico deveria cumprir as leis vigentes.

Finalmente no dilema 03 foram obtidos dados que apontam para uma concordância com o juiz e pode-se fazer um paralelo das respostas com maior frequência com o estágio 2 do nível convencional (hedonismo instrumental relativista), uma vez que a opção que foi escolhida mais vezes aponta para uma comparação entre os direitos das vítimas e os de um suspeito, onde este último teria menos direitos. Essas informações foram sintetizadas na tabela abaixo:

TABELA 2

Associação dos resultados do MCT-xt com a Teoria de Kohlberg

DILEMA	RESPOSTA	ITENS MAIS FREQUENTES no MCT-xt (média acima de zero)	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO MORAL
OPERÁRIOS	Discordam dos operários	10 e 12	Nível 2 (estágio 4) e Nível 1 (estágio 2)
MÉDICO	Concordam com o médico	7 e 12	Nível 2 (estágio 3) e Nível 2 (estágio 4)
JUIZ	Concordam com o juiz	2	Nível 1 (estágio 2)

Ao realizar um detalhamento desses resultados nota-se que os argumentos que apresentaram maior ocorrência de concordância correspondem ao nível convencional proposto por Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006), especialmente no estágio 4. Há indicações de inclinação da amostra para a obediência as regras e deveres, bem como manutenção da ordem social vigente. Nessa perspectiva também pode-se considerar que os resultados se aproximam do conceito de heteronomia moral proposto por Piaget (1994). Não foram percebidos altos níveis de concordância com argumentações que apontam para níveis mais altos de desenvolvimento moral. Estes resultados confirmam as hipóteses desta pesquisa que previram que os participantes apresentariam níveis médios de desenvolvimento moral.

7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir deste ponto procede-se a análise das 21 entrevistas que foram feitas com os estudantes de *design* de jogos eletrônicos.

O primeiro grupo de perguntas teve a função de caracterizar a amostra em termos de faixa de desenvolvimento e aspectos socioeconômicos. Conforme supracitado, trata-se de uma amostra composta de pessoas que estão entre 18 e 37 anos de idade, sendo, portanto, jovens no período final da adolescência e início da adultez (oito participantes entre 18 a 21 anos) e outros na casa dos trinta anos (cinco participantes entre 30 e 37 anos). Os demais participantes estão na faixa compreendida entre 22 e 29 anos (oito participantes).

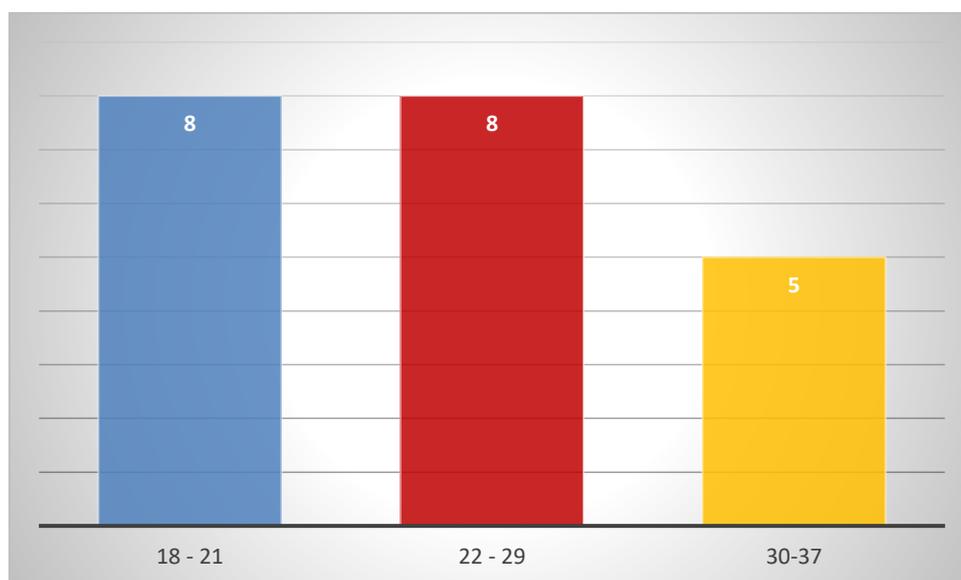


FIGURA 1

Faixa etária dos participantes

Visando o aprofundamento da caracterização da amostra, foi questionada a escolaridade adicional dos participantes, para além do vigente curso de *design* de jogos digitais. Quatro participantes (19% aprox.) afirmaram não ter nenhum outro curso realizado ou em andamento. Sete participantes (33% aprox.) disseram que tem outro curso técnico completo e quatro participantes (19% aprox.) comentaram que tem um curso superior completo. O gráfico a seguir detalha essas informações, acrescidas das afirmações que mencionaram cursos incompletos ou em andamento.

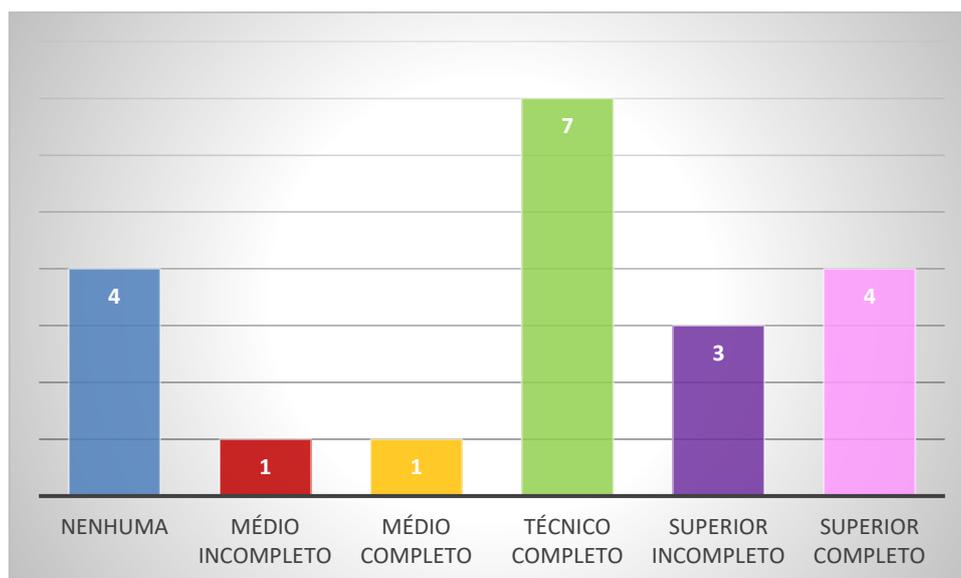


FIGURA 2

Escolaridade adicional dos participantes

A alta quantidade de estudantes com cursos técnicos completos em outras áreas pode apontar para uma busca por melhorar o nível de empregabilidade de forma mais rápida, quando comparada a realização de um curso superior.

Todos os participantes residem na região metropolitana da Grande Vitória, mais especificamente nos municípios de Vila Velha, Cariacica, Vitória e Serra. A maioria (71% aprox.) mora em casa própria e estava desempregada no momento da entrevista (66% aprox.). No que tange ao arranjo familiar quinze entrevistados (71% aprox.) vivem em algum contexto que envolve pais e irmãos. Três participantes têm filhos e um afirmou que mora com a esposa.

Este trabalho investiga aspectos que envolvem a moralidade e sendo assim, torna-se importante investigar o posicionamento religioso dos participantes. O quadro abaixo apresenta a natureza e o número das respostas encontradas. O número de participantes

que afirmou ter algum tipo de fé (57% aprox.) é maior do que os afirmaram não ter religião ou ser agnósticos (42% aprox.).

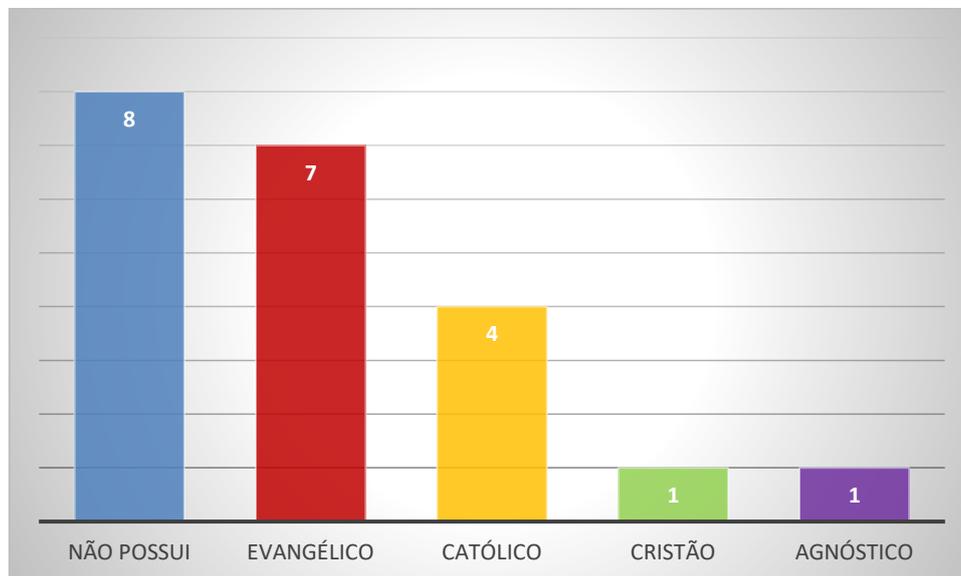


FIGURA 3

Religião dos Participantes

Ainda que o termo “cristão” possa englobar tanto católicos quanto evangélicos preferiu-se manter a terminologia citada pelos entrevistados de modo a tornar a caracterização o mais fiel possível aos posicionamentos evocados pelos participantes quando do momento da entrevista. Os números encontrados estão harmonizados com os dados do IBGE (2010) que apontam que os índices mais altos em termos de posicionamento religioso estão justamente associados às religiões católica e evangélica no estado do Espírito Santo.

A partir desse ponto a investigação foi direcionada para contextualizar melhor a relação dos estudantes com o curso de *design* de jogos digitais e com a prática de jogar *videogames*. Quando questionados acerca de sua inserção ou não no mercado associado

ao *design* de games nenhum participante declarou estar trabalhando na área. Os motivos mencionados para isso estão dispostos no gráfico abaixo:

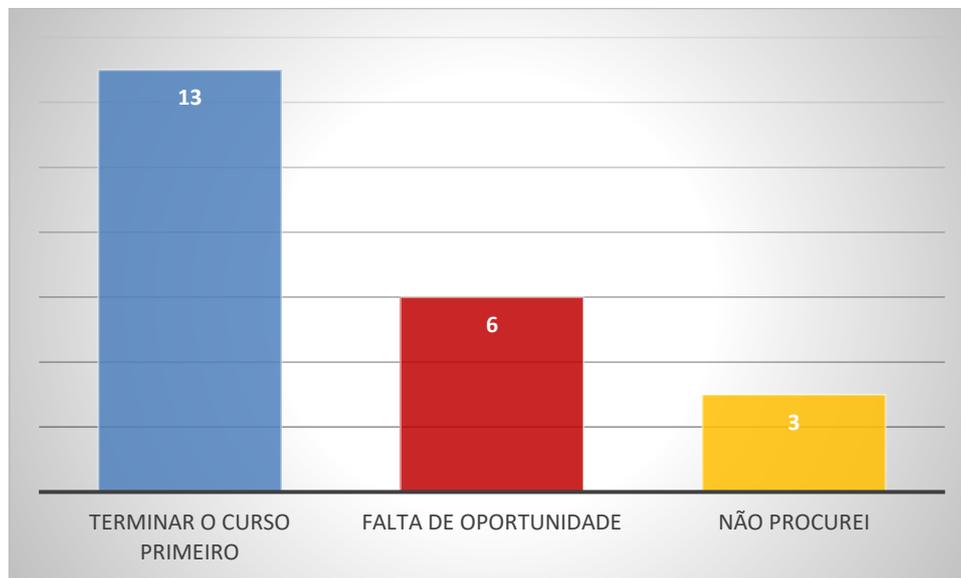


FIGURA 4

Justificativa da não inserção no mercado de trabalho

Foi encontrado um grupo majoritário de participantes (62% aprox.) que prefere concluir os estudos na área para buscar posteriormente uma inserção no mercado. A falta de oportunidades também foi mencionada como justificativa para o desemprego. Para ilustrar, transcreve-se abaixo as respostas de um participante (P20)⁴ acerca do assunto

“Você no momento não trabalha na área de jogos? Não. Por quê? No momento não apareceu oportunidade e também porque eu tô no começo do curso”⁵. (P 20, sexo masculino, 31 anos).

⁴ A partir deste momento iremos nos referir aos participantes como P1, P2, etc...

⁵ Em negrito, as perguntas do pesquisador. As demais informações são as respostas dos participantes, transcritas literalmente.

Embora grande parte dos participantes tenha relatado que a “falta de oportunidades” é um fator que dificulta a inserção no mercado, foi percebido que os mesmos têm muita perspectiva de futuro quanto à realização de trabalhos na área.

Hoje existe uma miríade de jogos diferentes disponíveis no mercado com estilos, jogabilidades, objetivos e tecnologias diferentes. Essa variação se mostrou presente quando se questionou aos participantes sobre os tipos de jogos eletrônicos que mais gostam e aqueles que menos os atraem. Seguindo a proposta taxonômica de Gularte (2010) discutida anteriormente neste trabalho quando da abordagem do jogo eletrônico, optou-se por classificar os jogos de acordo com a espontânea organização dada pelos participantes dessa pesquisa. Quando se verifica as respostas acerca dos jogos preferidos obtém-se a seguinte situação:

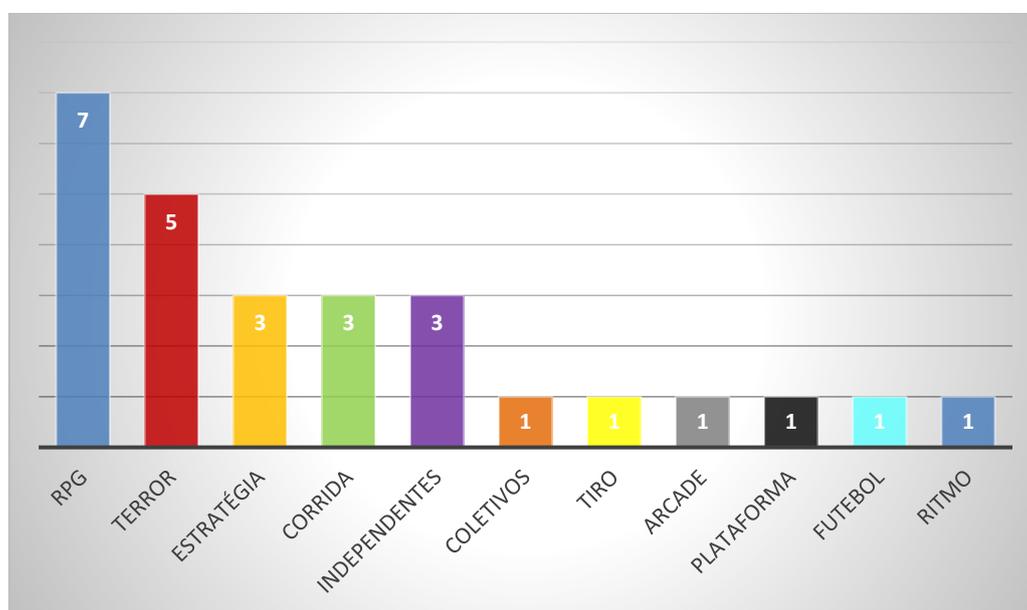


FIGURA 5

Jogos eletrônicos preferidos

Os jogos estilo “RPG” foram os mais mencionados (33% aprox.) e seus entusiastas afirmaram que a possibilidade de evoluir personagens e a identificação com as histórias são os principais motivos que os levaram a essa escolha. A categoria “Terror” foi a segunda mais mencionada (24% aprox.) e os participantes afirmaram que os sustos e a imersão proporcionada pela experiência, somada a “adrenalina” são os fatores que os atraem para esse tipo de jogo. Jogos de Estratégia (por envolver desafios e raciocínio), Corrida (pela competição explícita e pela diversão) e os chamados “Independentes” (pela variedade da categoria) foram mencionados três vezes (14% aprox.) pelos estudantes. A categoria “Independentes” ou *indies* não aponta para um conteúdo específico de jogo, mas sim a maneira como foi produzido. Um jogo é considerado *indie* quando não está atrelado a nenhuma grande empresa ou estúdio de *Game Design*, tendo sido feito de forma muitas vezes rudimentar, sem grandes recursos financeiros ou tecnológicos envolvendo pequenos grupos ou microempresas. As demais categorias foram mencionadas apenas uma vez (6% cada): jogos Coletivos (por possibilitar reunir pessoas para jogar em um mesmo recinto), jogos de Tiro (por serem divertidos), jogos tipo Arcade (lembra a infância, trata-se de reedições dos fliperamas da década de 1980), jogos de Plataforma (por oferecer desafios para o jogadores resolver problemas), jogos de Ritmo (que envolvem música e dança e o jogador precisa pressionar os botões na sequência correta) e Futebol (o participante afirmou praticar na vida real). A transcrição abaixo revela um pouco de como essas informações surgem no discurso dos participantes:

*“Que estilo de jogo eletrônico você mais gosta? Que eu mais gosto? Nossa complicada essa, gosto de muitos estilos. Gosto bastante de RPG, indie, gosto muito variado. **Por quê?** Ah eu gosto do desenvolvimento, da imersão que eles trazem, do estilo único mesmo,*

principalmente os indies né, tem que variar mais, fazer coisas que eles gostam né, as histórias, gosto muito das histórias dos jogos”. (P 16, sexo masculino, 21 anos).

A mesma pulverização de gostos e opiniões surgiu quando foram investigados os jogos menos preferidos pela amostra. As menções ficaram assim distribuídas:

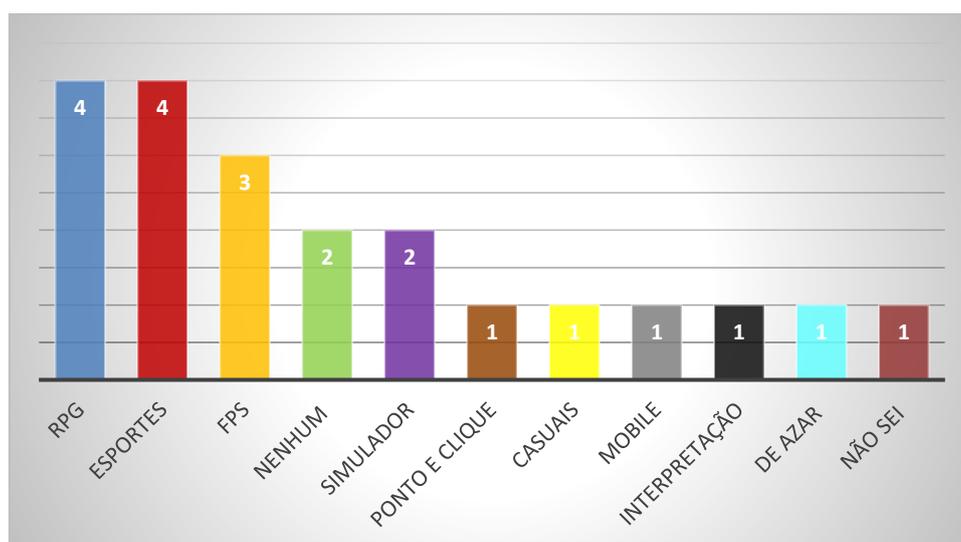


FIGURA 6

Categoria de jogos menos preferidos

Mais uma vez os jogos tipo RPG foram um dos mais citados (19% aprox.). Dentre os motivos para isso foram mencionados o uso de “fórmulas repetidas” e a “demora para obter as conquistas”. A semelhança com a realidade fez com que os jogos da categoria Esportes (19% aprox.) também fossem muito citados e um dos participantes afirmou que prefere “praticar esportes na vida real”. A categoria FPS (*First Person Shooter* – Tiro em primeira pessoa) foi citada três vezes como menos interessante. Dois participantes (11% aprox.) afirmaram que não existe nenhum tipo de jogo eletrônico que não gostariam de utilizar e a categoria Simulador (jogos que simulam com alto grau de realismo atividades como pilotar um avião ou dirigir carros de corrida) também recebeu duas menções. Mais

uma vez a semelhança com a realidade foi citada como fator de desinteresse. Um participante (P 9) afirmou categoricamente que “jogo é algo que a pessoa cria para sair da realidade”. A natureza dessa afirmação sugere a necessidade de certo detalhamento e para conveniência transcreve-se a seguir:

*“Qual estilo de jogo, você não gosta? Simulador, não tipo se for tipo simulador de carro, avião eu gosto, agora esses The Sims não gosto. **Por quê?** Porque tipo eu vou controlar, eu vou jogar como se tivesse jogando na vida real. **E se jogar na vida real pra você é menos divertido?** Não, tipo a vida real é boa, mas jogar um jogo da vida real não é um jogo. **Por que não é um jogo?** Porque acho que um jogo é algo que a pessoa cria pra meio que sair da realidade, meio que esquecer dos problemas (P 9, sexo masculino, 18 anos).*

As demais categorias receberam uma menção cada: Ponto e clique (jogos que funcionam apenas com o uso do mouse, Causais (jogos mais simples, passatempo), *Mobile* (jogos de celular), Interpretação (jogos que precisam interpretar personagens), e De Azar (jogos que contam com a sorte como fator principal). Um participante não soube afirmar se havia um tipo de jogo eletrônico menos preferido.

De a modo a poder compreender melhor a relação que os participantes desta pesquisa têm com os jogos eletrônicos no que tange ao entretenimento, foi investigada a quantidade de tempo dedicada aos *games*. Este foi o panorama encontrado:

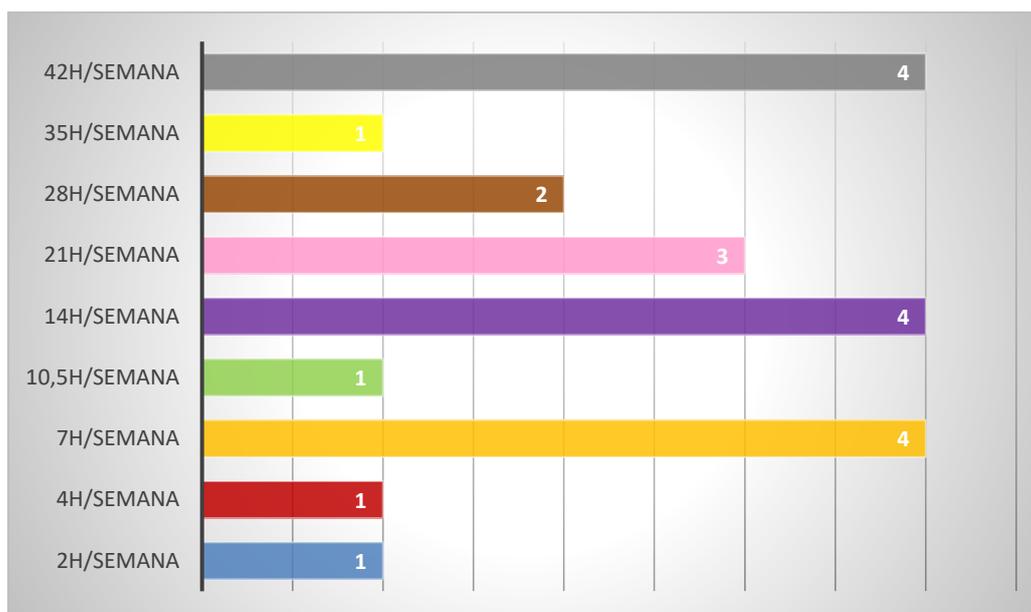


FIGURA 7

Tempo dedicado a prática de jogar *videogames*

Percebe-se que o tempo dedicado aos jogos eletrônicos é bastante elevado em cerca de 57% da amostra. Doze participantes dedicam algo entre sete a quarenta e duas horas por semana à prática dos seus jogos de preferência. Os estudantes que afirmaram jogar menos do que essa quantidade lamentaram o fato, atribuindo os motivos a ações como estudar e realizar tarefas domésticas, como pode ser visto a seguir:

Você costuma passar quanto tempo assim em média, jogando? Ah, hoje tá difícil. Mas quando eu pego pra jogar é uma tarde inteira. Uma tarde por semana? Uma a cada duas semanas, infelizmente. (P 20, sexo masculino, 31 anos).

Os dados se distribuem em várias rotinas diferentes de tempo dedicados aos jogos se aproximam dos obtidos por um estudo que traçou o perfil do entusiasta brasileiro de jogos eletrônicos. A Pesquisa Games Brasil, em sua quinta edição, coletou dados de cerca de 2853 respondentes e obteve os seguintes índices no que tange a frequência de jogo:

Os respondentes da pesquisa mostraram que a frequência com a qual jogam durante a semana são bem distribuídas e similares entre si. **26,9%** dos jogadores jogam **todos os dias**, 25,5% jogam entre três a seis dias por semana, 26,2% jogam pelo menos uma vez por semana e 15,7% jogam menos de uma vez por semana (5,6% dos respondentes responderam “não sei”). Quanto a média de duração, as **sessões de jogos de até 1 hora são as mais populares**, representando 34,2% das jogatinas, seguida por sessões entre 1 a 3 horas (27,6%), de menos de 30 minutos (21,3%), de 3 a 6 horas (7,8%) e mais de 6 horas seguidas (3,2%) (Pesquisa Games Brasil, 2018, p.07).

O trabalho de Suzuki (et al., 2009) que investigou 100 universitários encontrou uma distribuição similar em termos de tempo dedicado aos jogos eletrônicos: Cerca de metade da amostra (51,8%) relatou que jogava, em média, de uma a duas horas em cada sessão, sendo que 25,3% afirmaram jogar até uma hora, 18,1% de 2 a 3 horas e 4,8% afirmaram que jogam 3 horas ou mais.

Em seguida foram feitos questionamentos sobre as preferências dos participantes em relação aos tipos de jogos que eles gostariam de trabalhar caso tivesse essa oportunidade. Mais uma vez a variação de possibilidades e estilos foi a tônica das respostas. Abaixo pode-se visualizar esse caleidoscópio de opções:

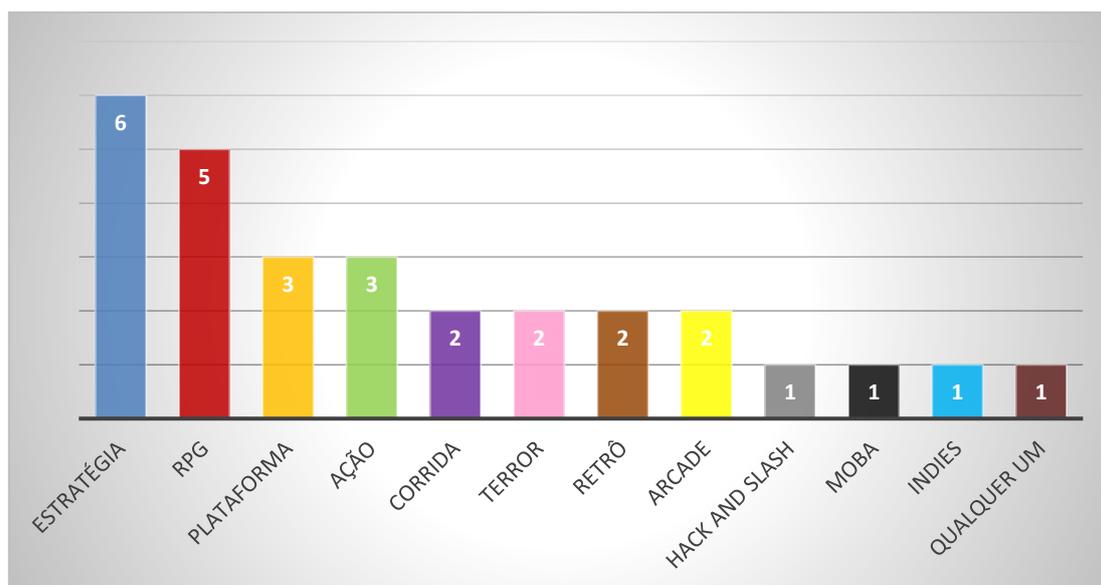


FIGURA 8

Tipos de jogos que gostariam de trabalhar

Os jogos estilo Estratégia e os de RPG foram os mais citados, recebendo seis (29% aprox.) e cinco (24% aprox.) menções respectivamente. Os jogos de Plataforma e de Ação foram mencionados três vezes (14% aprox.) e as categorias Corrida, Terror, Retrô, e Arcade receberam duas (11% aprox.) citações cada. Por fim as categorias *Hack and Slash* (jogos onde o combate é enfatizado), MOBA (sigla para *Multiplayer Online Battle Arena*, jogos onde o jogador controla um personagem em uma batalha entre dois times cujo objetivo é derrotar a base principal) e *Indies* receberam uma (6% aprox.) menção cada. Um participante afirmou que trabalharia com qualquer tipo de jogo indiscriminadamente. A partir desse contexto foram investigados os motivos para essas escolhas. As respostas geraram o gráfico abaixo:

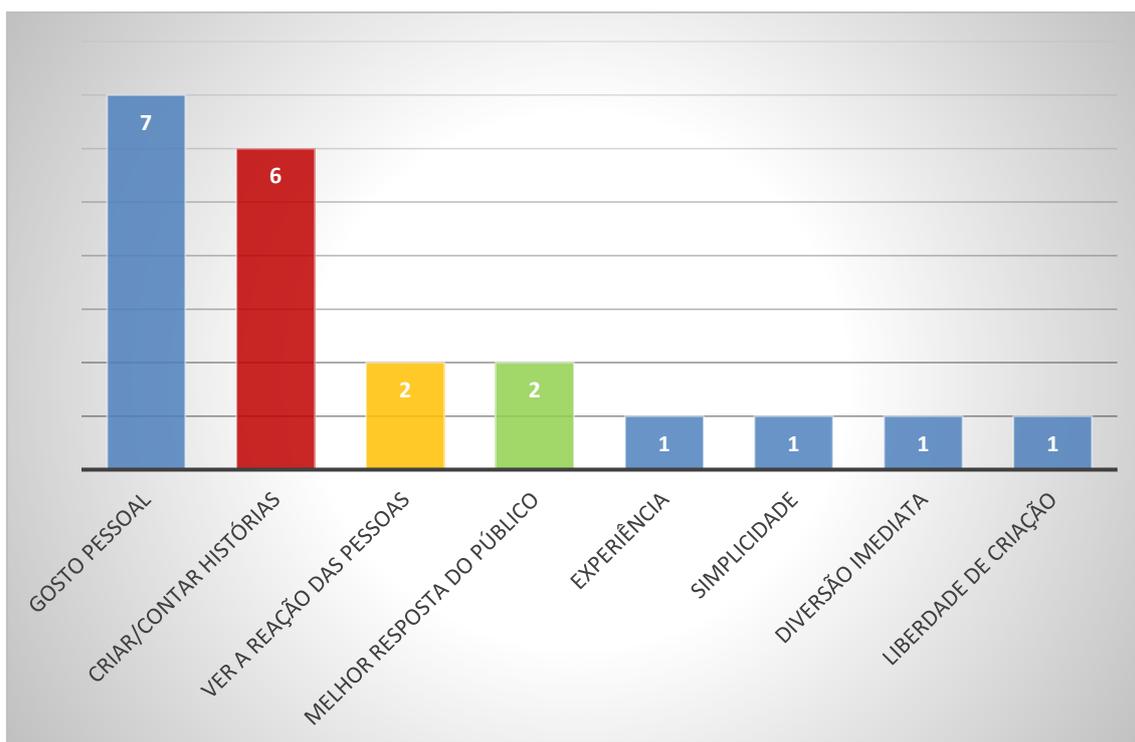


FIGURA 9

Justificativas para a preferência em trabalhar com alguns tipos de jogos

Dentre os motivos citados para essas preferências citam-se o “gosto pessoal”, com sete menções (34% aprox.), “a possibilidade de contar/criar histórias” que recebeu seis menções (19% aprox.), o interesse em “ver as reações das pessoas” com duas menções (11% aprox.) e “recebem melhor resposta do público” também com duas menções. As categorias “experiência”, que aponta para tipos de jogos que o participante já possui alguma experiência como jogador e como desenvolvedor, “simplicidade”, ou seja, a preferência por jogos mais simples de construir, “diversão imediata”, ou seja, jogos que são mais rápidos e menos detalhados promovendo diversão desde o primeiro momento de sua utilização e “liberdade de criação” que aponta para estilos que permitam maior espontaneidade e criatividade por parte dos *designers* receberam uma menção cada. Nota-se então que a preferência pessoal foi predominante, com influência das possibilidades

criativas e das reações das pessoas, tanto em termos de experiência ao jogar quanto à receptividade comercial do produto. O trecho transcrito a seguir ilustra essas preferências:

“Que tipos de jogos você gostaria de trabalhar neles ou desenvolver? No caso, RTS, que é estratégia. Por quê? Porque além de ser meu estilo de jogo preferido é o estilo de jogo que tenho mais experiência, eu acompanho o mercado também a bastante tempo, acompanhando o desenvolvimento, é basicamente isso (P 5, sexo masculino, 28 anos)”.

Os participantes desta pesquisa parecem atrelar o desenvolvimento de suas atividades laborais ao contexto afetivo pessoal, uma vez que associam o tipo de jogo que mais gostam de jogar com as categorias de jogos que pretendem desenvolver. De modo a tornar a análise mais completa também foi feita uma investigação acerca dos tipos de jogos que os participantes não gostariam de trabalhar. As menções variaram muito como pode ser notado abaixo:

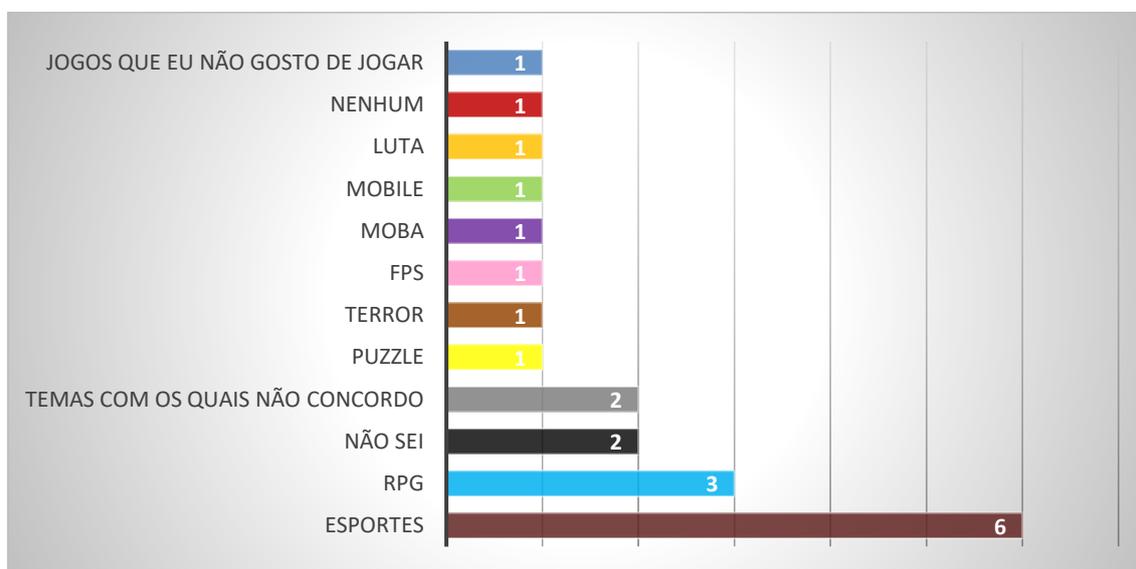


FIGURA 10

Tipos de jogos que não gostariam de trabalhar

A categoria Esportes foi a que mais recebeu menções (29% aprox.). Em seguida aparecem os jogos estilo RPG com três (14% aprox.) citações. Dois participantes (11% aprox.) afirmaram não saber quais tipos de jogos não gostariam de trabalhar e dois (11% aprox.) afirmaram que não trabalhariam com jogos que apresentassem temas que não estivessem de acordo. Um participante (6% aprox.) afirmou que não gostaria de trabalhar com jogos cujo estilo não fosse de seu agrado. As demais categorias receberam apenas uma menção: *Puzzle* (quebra-cabeças), Terror, FPS, MOBA, *Mobile* e Luta. Houve um participante que respondeu que não há nenhum estilo que não gostaria de trabalhar.

Dentre os motivos para essas negativas o “gosto pessoal” e as dificuldades de construção foram os que receberam mais menções:

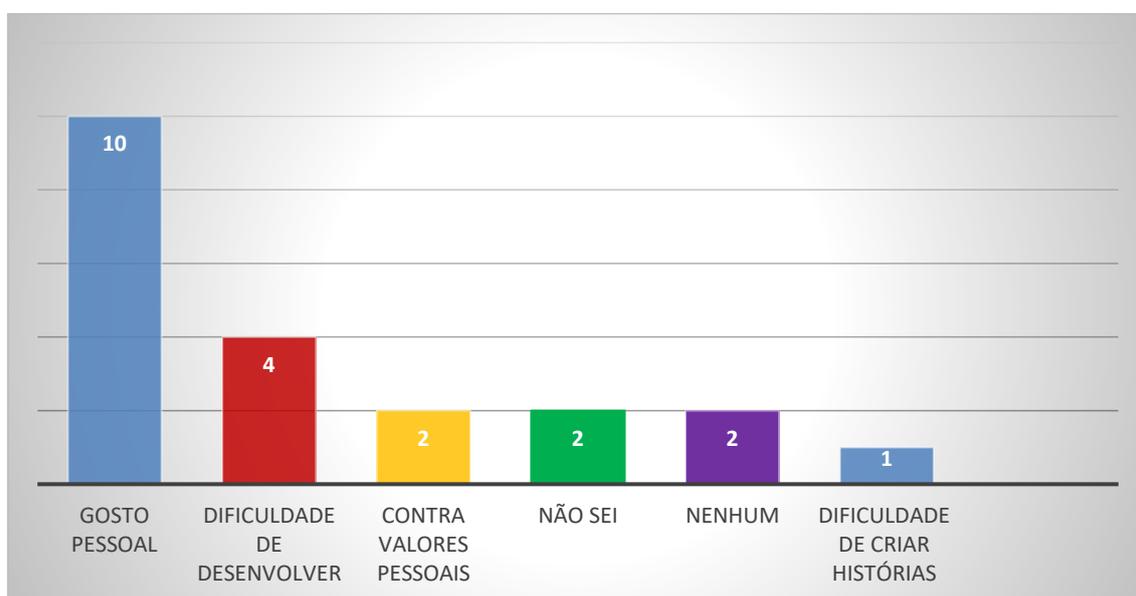


FIGURA 11

Justificativas da rejeição em trabalhar com alguns tipos de jogos

A categoria Gosto Pessoal reflete as dez vezes (49% aprox.) em que um participante afirmou que não gostaria de trabalhar com determinado estilo simplesmente por não

gostar de jogar o mesmo. A sensação de que determinado estilo seria difícil de trabalhar gerou quatro menções (22% aprox.). Dois participantes (11% aprox.) afirmaram que não sabem quais categorias de jogos que não gostariam de trabalhar, mesmo número que afirmou que gostariam de trabalhar em qualquer tipo de jogo. Outros dois participantes afirmaram que não gostariam de trabalhar com jogos que fossem contra seus valores pessoais (11% aprox.). Um participante mencionou que o motivo para não gostar de trabalhar com um determinado tipo de jogo reside na dificuldade em criar histórias para o mesmo.

Aqui existe um contexto cujas características demandam detalhamento. Os participantes P1 e P21 afirmaram que não gostariam de trabalhar em jogos que fossem contra suas crenças e/ou valores pessoais. Para ilustrar, segue um trecho da entrevista do participante P1, quando questionado acerca do tipo de jogo que não gostaria de trabalhar:

*“[...] se bem que, eu ia falar questão de terrorismo, mas hoje jogos de tiro são baseados em histórias de terrorismo. Por exemplo, jogos de luta, tipo Call Of Duty, eles vão lá... e... hoje tem um jogo que você invade o Afeganistão para matar os terroristas. De certa forma é um jogo violento. [...]... **A ideia de trabalhar num jogo que envolve terrorismo te incomoda?** É o que estou falando... depende da... isso aí vai depender sabe de que na verdade? Dos produtores. De quem está fazendo o jogo. Qual a intenção deles? Eu avaliaria isso. Qual a intenção de estar produzindo esse jogo. Se a intenção das pessoas, no caso os produtores, for uma intenção ruim aí não vai dar certo. Até pelos meus conceitos cristãos. (P 1, sexo masculino, 30 anos).*

Neste trecho o participante parece associar o conteúdo do jogo com aspectos de seus valores e crenças pessoais como motivo para não participar da produção do mesmo. Parece se incomodar com o tipo de contexto e ideia que o jogo poderia gerar. Ao mesmo tempo exalta a questão dos responsáveis pela produção do jogo como prioritária, o que de certa forma poderia ser interpretado como uma diminuição de sua própria implicação em relação ao conteúdo do jogo.

Outro exemplo interessante está na argumentação do participante P21, quando questionado acerca do tipo de jogo que não gostaria de trabalhar:

[...] Olha, como artista eu gostaria de trabalhar todos, qualquer coisa, mas se for pra pensar em jogo pra desenvolver, porque quando você pensa em equipe, eu não gosto, mas eu vou ter alguém da equipe pra fazer, então da minha parte como artista não teria nenhum, a não ser que for algum que aflija direitos humanos ou coisa parecidas né ou que seja um jogo muito babaca, ou tenha assunto que eu não concorde, seria isso, seria tema no sentido de concordar, pro jogo mesmo que seja um detalhe que não trate bem as pessoas, tipo não gosto disso... (P 21, sexo feminino, 21 anos).

O trecho acima mostra que dentre os motivos para não participar da criação de determinado tipo de jogo estão conteúdos que possam afligir noções relacionadas aos direitos humanos. O respeito e o cuidado em relação ao outro pode estar inserido na expressão “*mesmo que seja um detalhe que não trate bem as pessoas*” (P21). O participante P21 parece ter uma preocupação mais expressiva acerca do assunto.

Pode-se então verificar certos aspectos relacionados à moralidade nos discursos de P1 e P21. Enquanto P1 demonstra desconforto em realizar algum tipo de trabalho que vá contra seus “preceitos cristãos”, P21 considera que seria um problema trabalhar com jogos cujo conteúdo “aflija os direitos humanos”. Os participantes demonstram então uma correlação entre o conteúdo e a natureza do desenvolvimento de conteúdo para jogos eletrônicos com suas concepções internalizadas acerca de regras e convenções.

Para concluir a segunda parte da entrevista foi questionada a perspectiva de futuro dos participantes no que diz respeito a trabalhar na área de *design* de jogos e apenas um estudante (6%) afirmou não ter esperanças quanto ao futuro na área. Trata-se de uma amostra que têm planos de se afirmar na área, seja em programação, desenho, sonoplastia ou abrir seu próprio estúdio. Ao analisar este dado conjuntamente com as informações obtidas no momento em que foi perguntado se os participantes já trabalhavam na área de *design* de jogos podemos entender que grande parte do grupo (n=13) se queixa da atual situação em termos de empregabilidade, mas apresenta expectativas para o futuro usando como principal justificativa o fato de que ainda não concluíram o curso. Tal argumentação faz sentido quando se observa alguns dados encontrados em uma pesquisa que realizou um mapeamento do contexto industrial brasileiro e mundial relacionado ao mercado de *games*. Fleury, Nakano e Cordeiro (2014) encontram dados que permitem afirmar que as projeções de mercado são promissoras para os jogos digitais. Dentre as 120 empresas de desenvolvimento de jogos citadas na pesquisa, 88 foram criadas de 2009 até 2013 o que configura uma expansão recente. Entretanto, no caso da região sudeste, enquanto os estados de São Paulo e Rio de Janeiro aparecem simultaneamente com o número de 54 e 12 empresas, apenas 5 estão sediadas no Espírito Santo. Essa informação parece se traduzir na afirmação dos participantes acerca da falta de oportunidades na área.

A partir deste ponto são apresentados os dados que buscam investigar as concepções dos estudantes de *design* de jogos eletrônicos acerca do conteúdo moral dos mesmos.

Dentro deste contexto foi questionado se haveria algum tipo de tema que não poderia ou não deveria ser abordado em um jogo eletrônico. Um participante disse que “depende da situação” não colocando de forma definida sua opinião em relação ao tema. Quatro participantes (19% aprox.) disseram que sim, que existem temas que não deveriam ser abordados em jogos e deram como exemplo temas polêmicos como “preconceito”, “sexualidade e morte envolvendo crianças”, “drogas” e “pornografia”. Entretanto, oito participantes (38% aprox.) apontaram que não há nenhum tema ou assunto que não possa figurar entre os aspectos de um jogo eletrônico. Os estudantes restantes (38% aprox.) responderam “não” à pergunta; porém, enfatizando ressalvas. Um participante disse que não há limites para a abordagem de temas contanto que permita o diálogo sobre o referido assunto visando “ajudar em algo”. Quatro participantes alegaram que temas polêmicos devem ser evitados e excetuando-se estes, qualquer assunto é válido. Essas informações foram condensadas no gráfico a seguir.

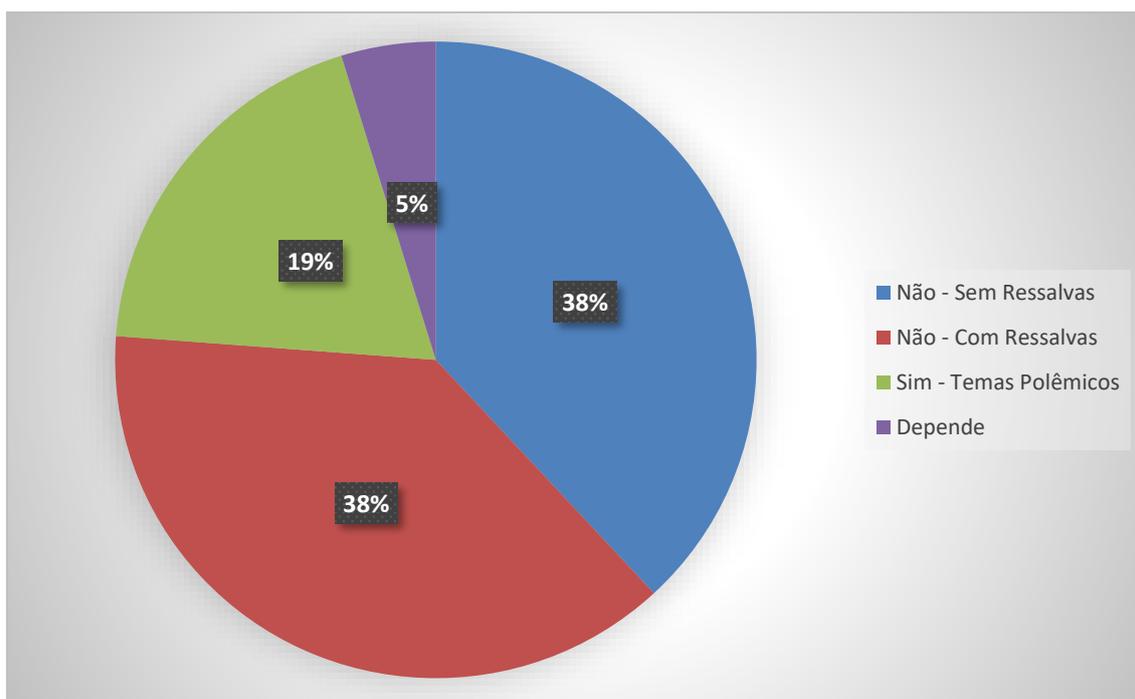


FIGURA 12

Assuntos ou temas que não possam ser abordados em um jogo eletrônico

Observa-se que as respostas negativas abrangem somadas 76% da amostra (n=16). A categoria “Não – Sem Ressalvas” englobam as respostas que afirmaram categoricamente que não existem assuntos ou temas que não possam ser abordados em um jogo eletrônico. A seguir, alguns dos argumentos que foram usados para justificar essas opiniões. Um participante disse que “hoje todas as pessoas têm acesso a tudo” (P3, sexo masculino, 22 anos). A ideia de que os jogos são elementos “fora da realidade” e, portanto, devem ter liberdade de abordar qualquer assunto foi evocada por P12, P14, P15 e P21. Um participante abordou espontaneamente um tema importante para a discussão que este trabalho se propõe a fazer. Tal momento foi transcrito a seguir:

Você acredita que exista algum tipo de assunto ou tema que não poderia ser abordado em um jogo eletrônico? Não, eu acho que todo tema é válido. E é justamente por uns jogos serem polêmicos, que eles são muitos vendidos e famosos. O GTA, por exemplo, é

*um jogo todo errado, mais é um dos mais vendidos em toda a história. **Porque você chama o GTA de jogo errado?** Ó porque você é um bandido, você tem que torturar, roubar, matar, ele é imoral, 100% imoral e ele é extremamente vendável. **O que você acha de um jogo 100% imoral e muito vendido?** É uma coisa que eu sempre me questionei, porque tipo assim, tem aquela falácia entendeu, ah dá um exemplo, igual aconteceu em São Paulo um tempo atrás, que um cara saiu atirando em um cinema, por causa que jogava Duke Nukem e Duke Nukem a primeira fase é um cinema mesmo, mas agora você querer atribuir um jogo a uma pessoa que tem distúrbio psicológico né, de sair matando... Eu já joguei GTA e dirijo bem, não saio atropelando os outros na rua, não saio roubando carro, isso aí vai da questão da psique da pessoa que tá cometendo os atos. Jogo não influencia ninguém a roubar, matar, isso aí é mentira, pra mim é falácia. (P10, sexo masculino, 32 anos).*

O participante parece justificar a liberdade de criação nos jogos eletrônicos a partir do ponto em que os temas polêmicos seriam os mais bem-sucedidos comercialmente falando. Caso alguma coisa der errado em termos de consequências desagradáveis para os jogadores e/ou sociedade em geral o motivo estaria nas pessoas que cometeram delitos ou infrações, uma vez que não seria possível um jogo influenciar ninguém a realizar tais ações salvo em situações em que haveria algum tipo de distúrbio psicológico. Essas situações parecem estar associadas a uma minoria, um contexto incomum de jogadores. Entretanto, Suzuki (et al., 2009) encontraram 15% de sua amostra com características de problemas associados aos jogos eletrônicos, quando de sua investigação com universitários usando a escala *Problem Videogame Playing (PVP)*. Uma quantidade reduzida, porém, considerável da mesma amostra (7,4%) afirmou que se sente mais

agressivos após ter contato com *videogames* violentos. São necessárias mais pesquisas neste campo para que se possa afirmar algo com mais profundidade.

Por outro lado, quando se investiga as respostas dos participantes que foram incluídos na categoria “Não – Com Ressalvas” percebe-se que alguns temas seriam exceções para a supracitada liberdade de criação e desenvolvimento de jogos. Dentre essas exceções encontram-se “violência gratuita, homofobia e racismo”, temas que foram citados pelos participantes como inadequados para serem abordados nos jogos eletrônicos. Um participante (P4, sexo masculino, 22 anos) afirmou que qualquer jogo é válido desde que “possa ajudar a sociedade”:

Você acredita que exista algum tipo de assunto ou tema que não poderia ser abordado em um jogo eletrônico? Não. Por quê? Eu acho que todo tipo de assunto é bem válido para determinado tipo de sociedade e ... é bem específico e às vezes ajudar em alguma coisa. Você poderia me dar um exemplo de como ele poderia ajudar? Por exemplo, um jogo que faça você desenvolver a coordenação motora, digamos assim, um jogo de dança, você desenvolver as técnicas, melhorar a coordenação. Então qualquer assunto pode ser abordado, desde que? Ajude, digamos assim. (P4, sexo masculino, 22 anos).

Dois participantes lembraram da Classificação Indicativa de Jogos, afirmando que seguir as indicações seria a única ressalva importante. Um participante afirmou que qualquer tema é válido desde que não “fira os direitos dos outros”. A seguir, apresenta-se um detalhamento dessa afirmação:

*Você acredita que exista algum tipo de assunto ou tema que não poderia ser abordado em um jogo eletrônico? Não, hoje em dia, com a livre expressão você pode fazer o tema que você quiser, desde que não fira os direitos de outros... **O que você acha dessa questão, você poder fazer qualquer coisa desde que não fira o direito do outro?** Porque por exemplo, você quer fazer um jogo de guerra fria, de como foi Call of Duty Black Ops 1, você faz jogo de Guerra Fria, cita o país e aí tudo bem. Mas exemplo, você faz um jogo de guerra falar do estado islâmico, ia em todo momento criticar o estado islâmico, que todo mundo lá é terrorista, o que é uma mentira, isso já é um jogo que fere os direitos. **E o que você acha de um jogo assim, que fizesse uma questão do estado islâmico?** Olha com certeza, as que rotulam jogos iriam banir, como fizeram com alguns jogos, tipo um jogo nazista que teve, que não ficou nem três dias na internet. **E o que você acha desse banir...?** Olha infelizmente quando alguma coisa cai na internet, ela nunca some pra sempre, sempre tem alguém que vai postar lá. Mas é uma parte boa, quando é feito justo o banimento, com certeza é bom. (P10, sexo masculino, 32 anos).*

O participante P10 parece demonstrar preocupação com as representações que os conteúdos dos jogos poderiam criar e para isso cita o exemplo de um hipotético preconceito quanto ao estado islâmico. Essa argumentação pode apontar para uma sensibilização do participante quanto ao assunto em questão. Não se pode, porém, generalizar tal sensibilidade, mesmo quando um dos estudantes afirma que não deveria haver jogos que tratem de homofobia. Para corroborar esse raciocínio, cita-se a justificativa de um outro participante, com outro tipo de argumento:

***Você acredita que exista algum tipo de assunto ou tema que não poderia ser abordado em um jogo eletrônico?** Eu acho que todos podem ser abordados sim. **Por que não?** Ah,*

*não sei explicar não, só acredito mesmo que não existe nenhum. Esse negócio de homofobia não seria legal não, sei lá, esse negócio de ficar batendo nesses caras, coisas assim, ai não seria legal não, ninguém ia curtir isso não. **Mas aí não deveria ser abordado porque ninguém iria gostar?** Também, principalmente a pessoa que é né. **Que outros motivos pra não fazer um jogo com homofobia?** A sociedade também não ia gostar muito de ver um jogo desses, ficar batendo em algum viado, ficar botando alguma carinha pra ficar dando porrada neles, não ia ser legal não. (P18, sexo masculino, 18 anos).*

Embora o participante P18 tenha citado homofobia como um tema a ser evitado, os motivos para tal evitamento não parecem incidir no debate do preconceito contra as minorias, mas sim em relação à reação que as pessoas teriam ao ter contato com o jogo. Não se percebe um aprofundamento em relação ao contexto da homofobia, nem algo que remeta a considerar as questões de gênero em um cenário mais amplo, mas sim uma espécie de resignação frente ao que a sociedade poderia opinar acerca do conteúdo de um jogo desenvolvido por P18. Tal raciocínio se assemelha ao encontrado na moralidade heterônoma (Piaget, 1994) e no nível convencional de Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006) especialmente no estágio 3 onde o comportamento considerado correto se alinha com a aprovação dos outros. Essa argumentação pode ser alinhada com os resultados obtidos na aplicação do teste MCT-xt, discutidos a partir da página 49 desta tese.

Já os participantes que responderam “Sim” a questão de se existem assuntos ou temas que não possam ser abordados em um jogo eletrônico citaram alguns “temas polêmicos” para justificar suas respostas. Dentre tais assuntos encontram-se “preconceito”, “sexualidade

com crianças”, “drogas”, “pornografia” e “morte infantil”. Mais uma vez nota-se que embora tais temas sejam citados não significa claramente um ideal moral mais elevado que dê sustentação a essa justificativa. A seguir, um exemplo:

Você acredita que exista algum tipo de assunto ou tema que não poderia ser abordado em um jogo eletrônico? Sim. Por que não? Acho questões das drogas e pornografia, porque ainda é um jogo pra se divertir e acho que fica ruim ver isso enquanto você joga. Por que seria ruim ver isso enquanto joga? Acho mais questão de ética mesmo, você tá jogando e então você pega o jogo pra se divertir, você não vai pegar pra ver isso. E isso não seria divertido? É. Por que não? As vezes até tira sua expectativa do jogo, aí você acaba não gostando muito do jogo por isso, pelo menos na minha opinião. (P7, sexo masculino, 18 anos).

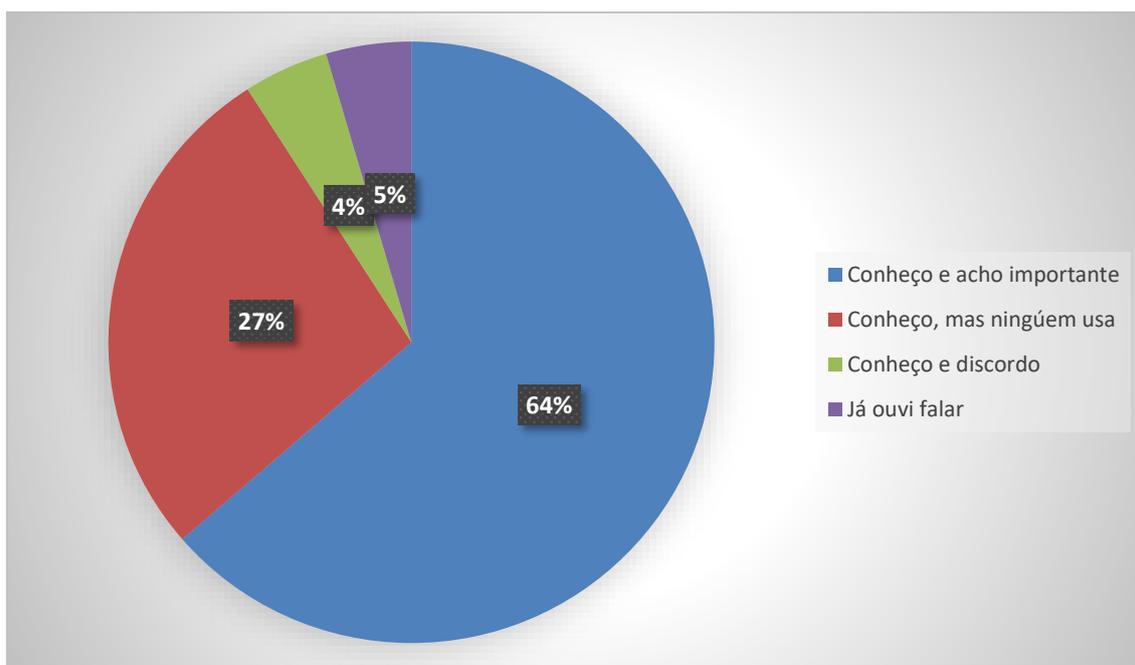
O participante P7 parece justificar seu evitamento de jogos temas como “drogas” e “pornografia” com seus gostos pessoais. Não se vê uma preocupação com aspectos sociais ou educacionais nem algum tipo de argumentação mais abrangente com alusões a conceitos como “moral” ou “ética”. A palavra “ética” é usada por P7 mais como uma alegoria, sem grande embasamento, conforme as hipóteses desta tese.

Foi investigado junto aos participantes da pesquisa acerca de seu conhecimento da classificação indicativa de jogos e sua opinião sobre a mesma. O Ministério da Justiça (2012, p.5) aponta que o objetivo de tal classificação é “fornecer instrumentos confiáveis para a escolha da família e a proteção da criança e do adolescente contra imagens que lhes possam prejudicar a formação”.

Um participante (6% aprox.) respondeu que já tinha ouvido falar. Seis estudantes (29% aprox.) alegaram conhecer a classificação, mas explicitaram seu descontentamento com a situação de que, em sua opinião “ninguém usa” as indicações. Catorze (66% aprox.) participantes afirmaram conhecer a classificação e justificaram sua importância como sendo um importante instrumento de orientação de pais para que jogos com conteúdo inadequados não fossem utilizados por crianças. Um estudante (6% aprox.) afirmou que não concorda com a classificação indicativa, pois entende que os jogos deveriam ser isentos de qualquer tipo de censura. A resposta de P8 transcrita a seguir ilustra tanto o fato de a Classificação ser considerada importante quanto o problema de não ser levada em consideração no momento da prática dos jogos:

Você conhece a classificação indicativa de jogos? Algumas. Qual sua opinião? É importante, embora alguns pais não sigam, mas é importante, quando um pai é atencioso com o filho ele vai ver que o filho não pode jogar tipos de coisas, por exemplo, você não vai dar um GTA 5 pra uma criança de 5 anos jogar. Por que não? Devido, por exemplo, no GTA 5 você não pode rotular o que vai fazer, você vai pegar uma arma e matar uma pessoa, você não vai colocar assim, você não tem bloqueador de quem tá jogando, por isso mesmo que tem os 18 anos lá (P8, sexo masculino, 18 anos).

O gráfico a seguir ilustra as respostas dos participantes quanto a Classificação Indicativa.

**FIGURA 13**

Opiniões sobre a Classificação Indicativa

O fato de que muitos participantes (64%) terem afirmado que conhecem e acham importante a existência da classificação indicativa aponta para certa concordância com a argumentação de que determinados conteúdos de alguns jogos não são totalmente adequados para qualquer faixa etária. Pode-se detectar certa preocupação com essa questão, extensível ao segundo argumento mais citado, sobre uma suposta negligência dos pais em utilizar a classificação (27%). Ainda que tais opiniões incidam na preocupação com o conteúdo não é possível generalizar esses dados no sentido de observar alguma implicação dos estudantes de *design* de jogos no conteúdo de *games* que mereçam classificações indicativas mais altas.

Os participantes foram convidados a explicitar suas opiniões acerca do que seriam os conceitos de moral e ética, suas definições. O total de menções foi categorizado da seguinte forma: a categoria “Não Sei” recebeu oito menções (38% aprox.) totalizando o

número de participantes que não soube responder à pergunta. A ideia de moral como sendo um conjunto de regras foi inserida na categoria “Normas Sociais” e foi citada sete vezes (33% aprox.). A ideia de moral como sendo uma medida de capacidade e reconhecimento de alguém apareceu quatro vezes (19% aprox.) e dois participantes (10% aprox.) afirmaram que o conceito de moral envolve respeitar outras pessoas. O gráfico a seguir mostra como ficou a distribuição desses dados.

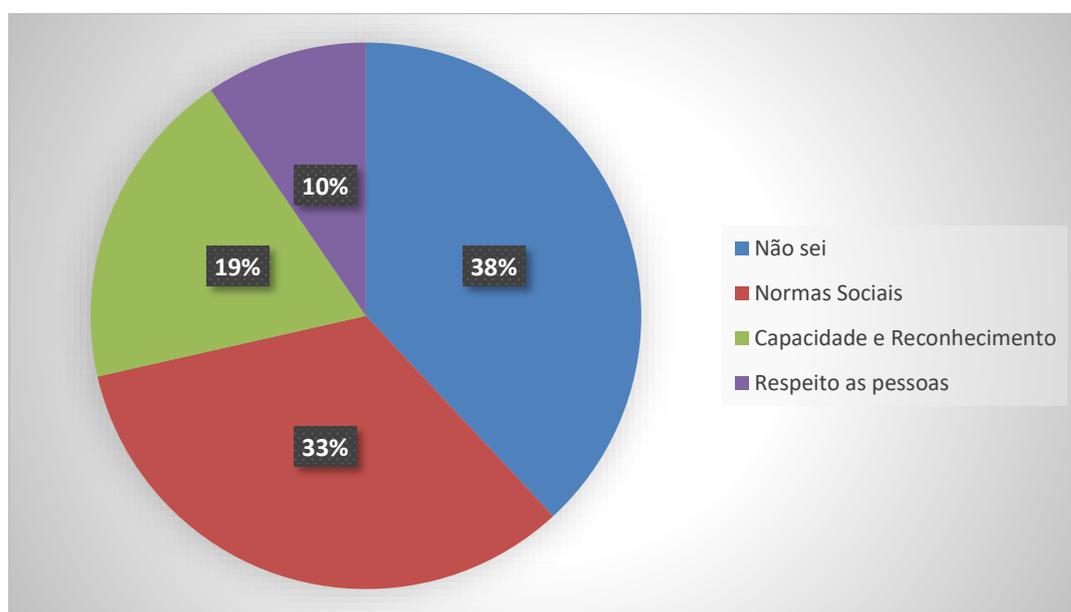


FIGURA 14

Definições de Moral

Nota-se que a categoria “Não Sei” recebeu o maior número de menções. Trata-se de uma amostra que apresenta dificuldades em conceituar moral. Para demonstrar tal fato apresentam-se abaixo algumas transcrições de respostas dos participantes quanto a este item:

O que é moral para você? Moral e ética eu não sei a diferença, o significado. Eu sei o que que é, mas não lembro o significado. (P9, sexo masculino, 19 anos)

O que é moral para você? Moral essa é mais pesada (risos), é pra mim coisa relativa até, porque depende de onde você está, do meio que você vive. Você pode dizer... Tô confundindo com ética agora... Moral seria...Sabe quando você sabe, mas não sabe como dizer...? (P16, sexo masculino, 21 anos).

Quando os estudantes foram convidados a relatar o que entendem por “ética” notou-se maior desenvoltura nas argumentações. Apenas dois participantes alegaram não saber do que se tratava. Os demais apresentaram diferentes definições que são apresentadas a seguir.

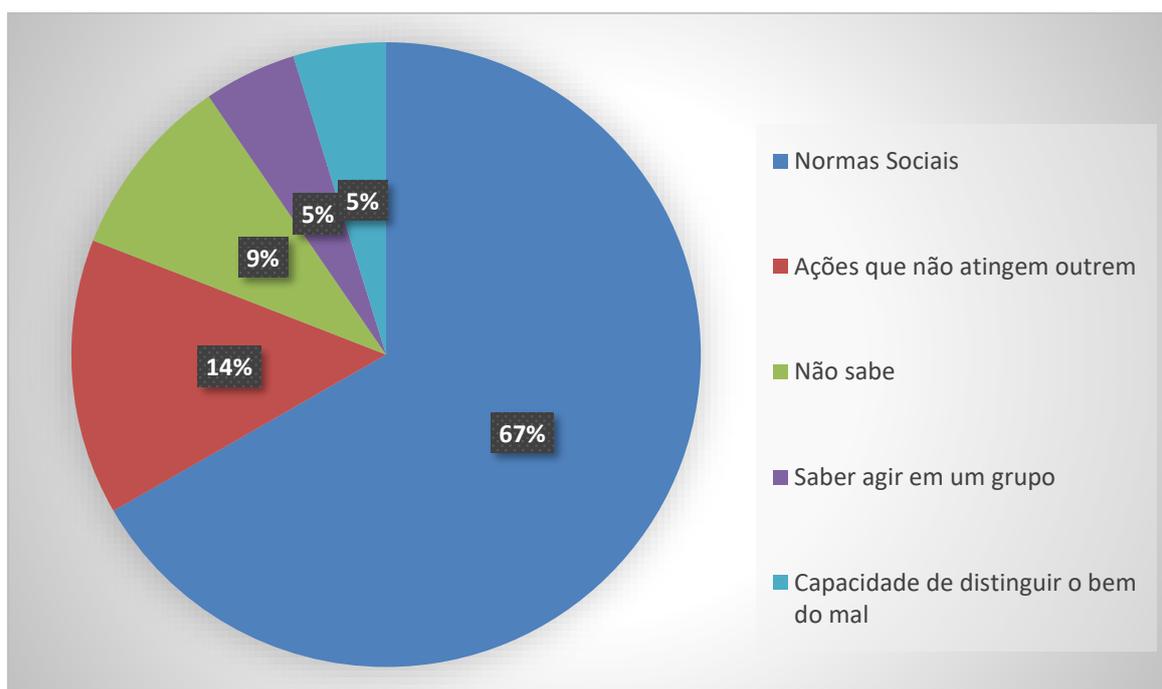


FIGURA 15

Definições de Ética

A ideia de Ética como sendo um conjunto de normas sociais de convívio que envolveriam noções de respeito, honestidade e agir de acordo com as leis foram englobadas na

categoria “Normas Sociais” e somaram catorze menções (67% aprox.). A ideia de buscar objetivos pessoais sempre evitando atingir negativamente outras pessoas foi sintetizada na categoria “Ações que não atingem outrem” e foi mencionada três vezes (13% aprox.). Dois participantes admitiram não saber definir o que é ética (9% aprox.). As demais categorias receberam uma menção cada (5% aprox.): “Capacidade de distinguir o Bem do Mal”, e “Saber agir em um dado grupo”. Transcreve-se abaixo as palavras do participante P11, por representar a maior parte do pensamento da amostra, no que tange a esta pergunta:

E o que é ética para você? Ética também tem muito a ver com a moral, talvez seja uma subdivisão da moral, digamos assim, que trata da relação com os seres humanos, do bom convívio dos seres humanos, baseados nessa moral. (P11, sexo masculino, 20 anos).

Quando perguntados se os temas “moral” e/ou “ética” foram abordados em algum momento do curso a maioria dos participantes (71% aprox.) afirmou que sim. Dos seis participantes que responderam negativamente, quatro apontaram que seria importante discutir tais assuntos. Somente dois estudantes afirmaram que não haveria necessidade de abordar esses temas em um curso de *design* de jogos.

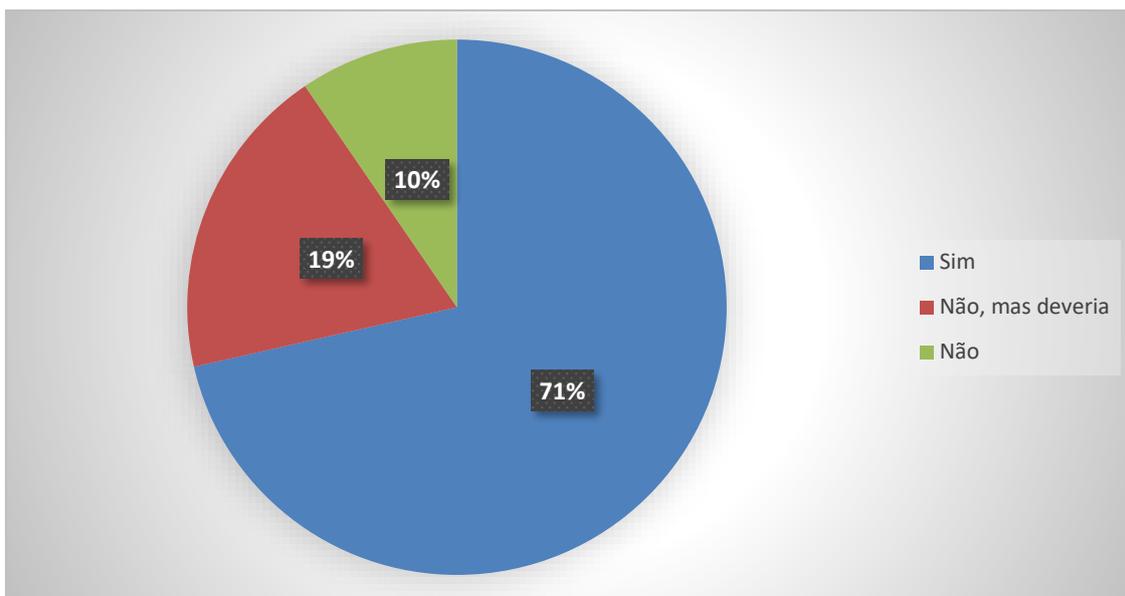


FIGURA 16

Os Conceitos de Moral e/ou Ética foram debatidos no curso?

Dentre os argumentos que envolveram as respostas positivas pode-se verificar que os estudantes de *design* de jogos eletrônicos valorizam o contexto trabalhado em sua formação, no que diz respeito a discussões que envolvem moral e ética. Três participantes (14% aprox.) afirmaram que tais aulas ajudarão a determinar as faixas etárias adequadas para cada tipo de jogo. Dois participantes (11% aprox.) afirmaram que o conhecimento adquirido nas aulas que abordaram moral e ética auxiliam a entender e respeitar temas e preferências diferentes, além de ajudar a seguir legislações e não ter problemas com a justiça. A seguir, cita-se a argumentação do participante P14:

Em algum momento moral ou a ética foram debatidas aqui nesse curso? Sempre. E o que você acha disso? Ah eu acho interessante abordar isso, principalmente porque a galera de jogos é tudo retardada, gosta de zueira e tal e às vezes ofensas, esses tipos de coisas não é muito certo, não é muito profissional de ser, é diferente. Você acha que essa abordagem feita no curso pode ajudar o pessoal de jogos a não ofender ninguém? Ajuda, ajuda o povo amadurecer um pouquinho (P14, sexo masculino, 26 anos).

Outros dois participantes (11% aprox.) apontaram que os jogos não deveriam “ferir a moral e a ética”. Os argumentos seguintes foram citados apenas uma vez: “as aulas ajudam a criar jogos da forma correta e ajudar outras pessoas”, “a discussão sobre moral e ética auxiliou no entendimento de como abordar vários temas diferentes” e um participante apontou que “um jogo transmite valores”. Esta última afirmação se deu da seguinte forma:

*Em algum momento moral ou a ética foram debatidas aqui nesse curso? O professor de game design ele falou superficialmente, ele até passou uns livros que fala de ética em jogos. E o que você acha disso? Acho interessante porque quando você faz ou produto, um jogo, você passa valores, então você tem que tomar cuidado com esses valores, porque quem vai receber não é você, então sei lá acho bem interessante. Ou até mesmo você pode criticar esses valores, por exemplo. **Existem alguns valores ali nos próprios jogos?** Sim. (P13, sexo masculino, 21 anos).*

O participante P13 nota a presença de valores nos jogos, mas não argumenta para além dessa percepção. As informações obtidas nas entrevistas quando se questionou as concepções de moral demonstram as dificuldades dos participantes em trabalhar tais conceitos. O expressivo número de 68% afirmou não saber definir o que é moral. Durante a abordagem do conceito de ética surgiram aspectos associados às normas sociais de convívio, com menções a honestidade, respeito e seguir as leis. Quando associamos esses dados ao contexto teórico discutido acima percebemos uma inclinação para a heteronomia (Piaget, 1994) no discurso dos participantes. A argumentação dos estudantes de *design* de jogos acerca de moral e ética em termos conceituais permite associar o grupo ao nível

convencional proposto por Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006), notadamente o estágio 4, uma vez que a questão da lei e da ordem aparecem claramente no discurso dos participantes. Aqui temos o exemplo de P7:

O que é ética para você? Eu acho que é mais a questão de logica né, porque eu não consigo descrever ao certo, mas minha ética seria uma coisa que você não colocasse algo que não se adapta a outra coisa. Por exemplo, na questão de jogos, você não colocaria um jogo pra maior de 18 pro seu filho de 10 anos. Isso é ser eticamente correto. (P7, sexo masculino, 18 anos)

O participante P2 parece apresentar uma argumentação mais consistente inicialmente, mas demonstra dificuldades ao tentar um aprofundamento:

*E o que é ética para você? Ética é igual eu falei ali, você tem quer ter um consenso na hora de fazer alguma coisa, pra mim é tipo assim, um respeito, se respeitar. E aí você vai fazer um jogo pra se especificar pra tal grupo de pessoa, é você respeitar aquele grupo de pessoas. **Um desenvolvedor vai fazer um jogo pra determinado grupo de pessoas, ele vai respeitar esse grupo? O que ele faria? É tipo assim, um jogo sabendo abordar questão de religião, coisas assim, respeitar os negócios de abordagens de gays..., ah tem um monte de coisa. Seria então... uma postura ética, envolve respeito? Um monte de coisa, respeito, religião...** (P2, sexo masculino, 29 anos).*

Ainda assim os participantes (71%) perceberam discussões sobre moral e ética no curso em que estão matriculados e ratificaram a importância de tais estudos. Embora valorizadas, tais ações não parecem ter contribuído diretamente para o desenvolvimento moral dos estudantes, até porque não há motivos para acreditar que teriam esse objetivo.

E é justamente este contexto que se mostrou ser o mais adequado para direcionar o encerramento das entrevistas. Uma das discussões mais centrais referentes ao conteúdo moral dos jogos eletrônicos incide na possibilidade de tal conteúdo influenciar as pessoas, especialmente crianças e adolescentes. Sendo assim, os participantes foram convidados a expor seus pensamentos acerca dessa possibilidade. Em termos absolutos, apenas três estudantes (n=3) responderam “não” à pergunta, sendo que apenas um não explicitou condições para que essa negativa fosse relativizada. A maioria dos entrevistados afirmou que a prática do jogo eletrônico pode sim influenciar as pessoas, como pode ser visto no gráfico a seguir.

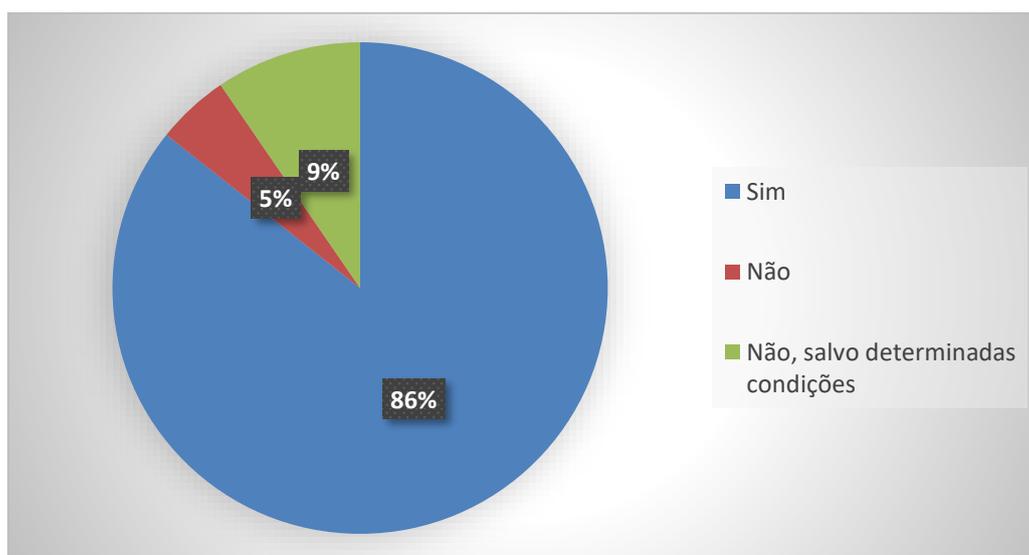


FIGURA 17

A prática de jogos eletrônicos pode influenciar as pessoas?

Dentre os dezoito (86% aprox.) participantes que responderam “sim” ao questionamento, listamos abaixo suas justificativas para essas afirmativas. Dentre as menções acerca das influências positivas de jogar encontram-se aprendizagem indireta de conteúdo, diversão

e manutenção de laços afetivos (amizade). Cita-se a seguir alguns exemplos de como essa argumentação se deu:

Você acha que jogar pode influenciar a pessoa de alguma maneira? Pode, criatividade, aprendizado também, tem muitos jogos aí que ensina. [...] O que eu posso aprender jogando, por exemplo? Você vai num jogo de simulação, você pode aprender a dirigir, já vi muitos jogos assim, jogos de vôo, você passa por um simulador que eu também já vi, o professor abordou uma também, que eles utilizam muito pro vôlei. A pessoa pode aprender várias coisas jogando? Pode, basta ela saber usar. [...] (P2, sexo masculino, 29 anos).

Você acha que jogar pode influenciar a pessoa de alguma maneira? Pode. Depende assim do contexto né, da pessoa envolvida. Às vezes a pessoa pode, assim como eu, aprender com os jogos, assim como você vê um filme, você pega uma ideia “Pô o cara tá certo, tenho que ajudar as pessoas” [...]. (P14, sexo masculino, 26 anos).

Já entre as menções que versaram sobre influências negativas foram citadas que poderiam ocorrer por “problemas de natureza da pessoa em questão” (n=12), “estresse com o jogar em si (frustração, n=2)” e “desrespeito a classificação indicativa” (n=2).

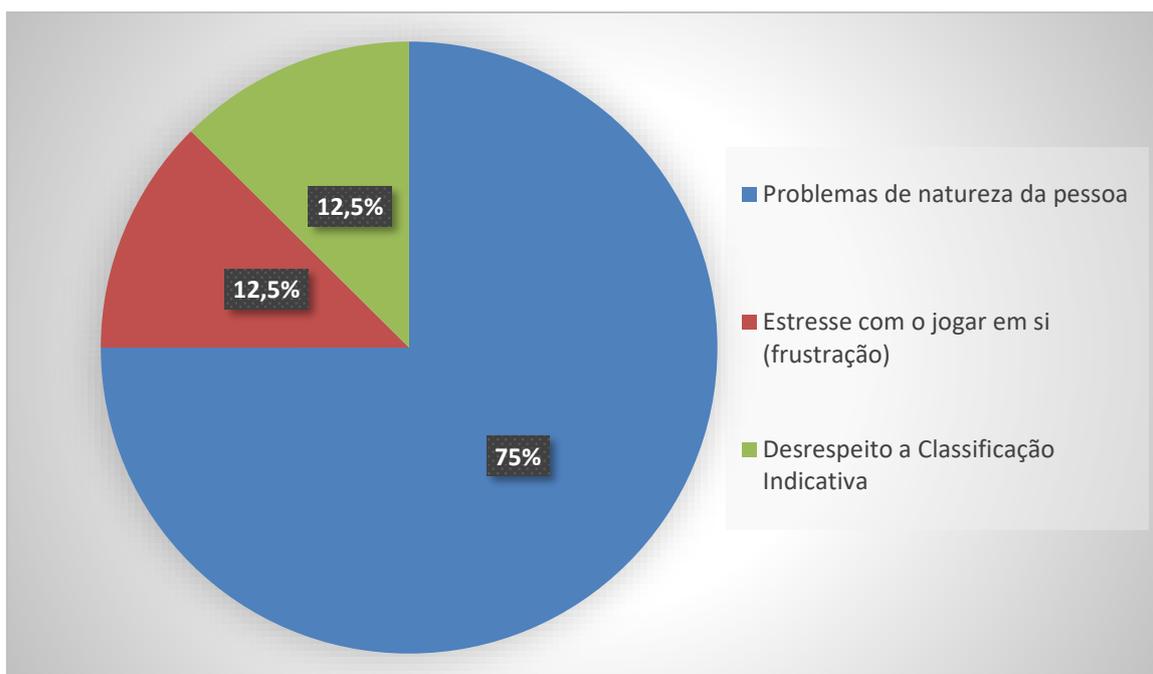


FIGURA 18

Possíveis influências negativas ao jogar

A seguir, exemplos de como foram citadas as influências negativas:

[...] Você acha que pode influenciar negativamente também? Acredito que sim, assim aquelas pessoas já meio “P” da vida, já vi casos americanos de pessoas usando jogos GTA. E o que você acha uma pessoa que joga GTA gostaria de fazer? De 100 pessoas, 01 deve ter um problema lá, porque ninguém vai jogar e vai sair matando. Seria algum tipo de problema, ligado aquela pessoa? Isso, problema psicológico, alguma coisa. (P2, sexo masculino, 29 anos).

[...] a pessoa que já é perturbada, se joga um jogo desses fica mais perturbada. Que aí tem aqueles casos, de pessoas que dá tiro em cinema, esses tipos de coisas. (P14, sexo masculino, 26 anos).

De forma geral nota-se que quando os estudantes de *design* de jogos digitais assumem que é possível uma pessoa ser negativamente influenciada pela prática de jogar, tal concepção decorre da ideia de que os problemas já existiam previamente nas pessoas que tiveram algum tipo de dificuldade ou comportamento inadequado. Essas são as menções que foram incluídas na categoria “Problemas de natureza da pessoa”. A frustração de não alcançar os objetivos no jogo foi mencionado por 12,5% da amostra. O mesmo índice foi encontrado nas respostas que mencionaram o desrespeito a classificação indicativa.

Ao final da entrevista foi proposto aos estudantes de *design* de jogos eletrônicos que refletissem acerca de uma situação hipotética onde eles teriam participado da realização de um jogo e um ano após o lançamento desse mesmo jogo este foi apontado como um dos fatores associados ao crime de um adolescente que matou alguém. Foram questionados que possíveis sentimentos e ações surgiriam a partir disso. A maioria das respostas dos participantes aponta que tal situação estaria associada a fatores psicológicos do jogador (38% aprox.). O desrespeito à classificação indicativa junto a negligência dos pais foi mencionado cinco vezes (24% aprox.). Três estudantes (14% aprox.) afirmaram que iriam buscar fatores do jogo que poderiam ter causado a tragédia. Outros três estudantes (14% aprox.) afirmaram que nesse caso, iriam buscar possíveis causas da tragédia que porventura estivessem relacionadas ao jogo e um (5% aprox.) cogitaria destruir o jogo completamente, apagando-o. Houve uma menção (5% aprox.) ao fato de que outros fatores poderiam ter influenciado a situação.

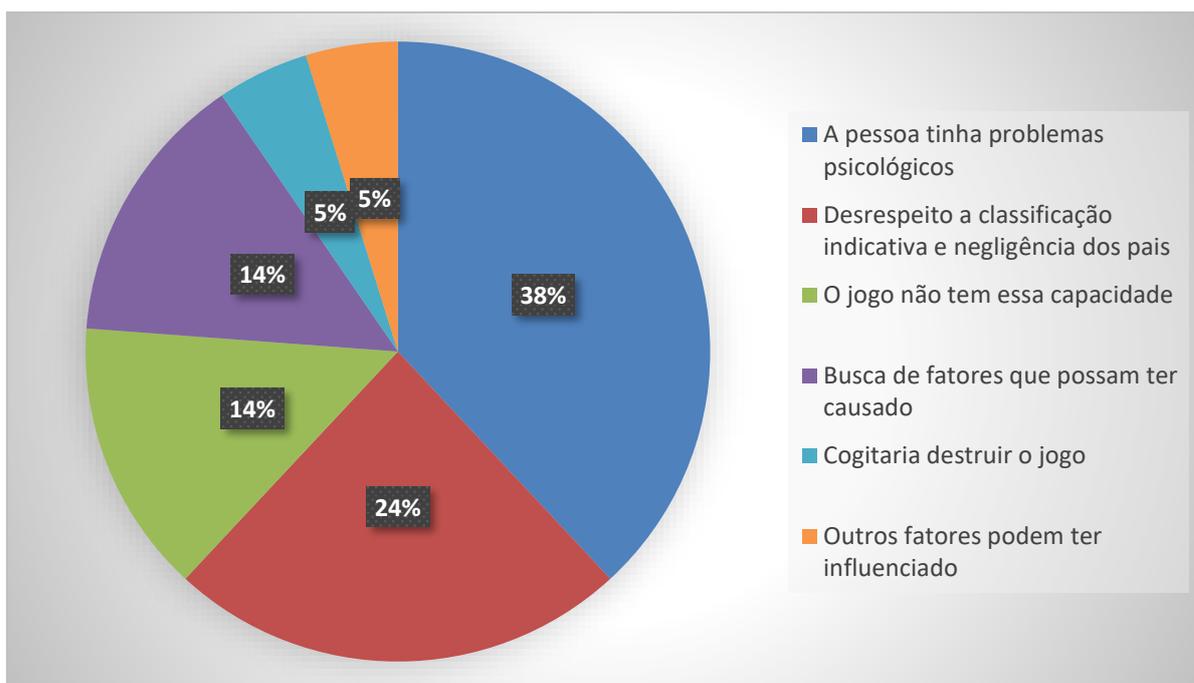


FIGURA 19

E se seu jogo fosse associado a um assassinato real?

Conforme as demais situações analisadas, citam-se alguns exemplos de transcrições:

Imagine a seguinte situação: você participou da realização de um jogo e um ano após o lançamento desse mesmo jogo ele foi apontado como um dos fatores associados ao crime de um adolescente que matou alguém. Como você reagiria/sentiria em tal situação? Nada, pra mim nada. Aí é da cabeça da pessoa, tenho nada a ver com isso, eu só fiz o jogo. Você acha que as pessoas que trabalham com design de jogos, tem algum tipo de responsabilidade assim? Um pouco, porque você vai retratar um crime você tem que dizer que aquilo ali é errado e não incentivar a pessoa a fazer mais. Dependendo do jogo ele pode incentivar ou não? Isso. Se a pessoa já tiver alguma coisa, algum atestado de... meio doideira, isso pode prejudicar. (P14, sexo masculino, 26 anos).

[...] Ah, eu acho que primeiramente eu ia fazer uma nota, falando que talvez teria que ser mais apurado, saber se realmente só o jogo faria aquilo. Talvez se ele visse um filme também faria aquilo ou se ele visse alguém fazendo alguma coisa também, ele faria a mesma coisa também. Como eu disse, o jogo talvez só ajudou alguma coisa que ele já tinha vontade de fazer, entendeu? Já tinha uma pré-disposição. (P19, sexo masculino, 24 anos).

Percebe-se claramente uma intenção da maioria dos participantes de responsabilizar uma suposta pré-disposição de alguns sujeitos no caso de algum problema de violência ligado a um jogo eletrônico que teria hipoteticamente sido produzido por eles. Não surgiu uma discussão mais aprofundada sobre as possíveis implicações dos participantes no caso hipotético.

Ao colocar em perspectiva o objetivo geral deste trabalho, que é o de investigar se há relação entre o nível de competência moral dos estudantes do curso de *design* de jogos eletrônicos bem como o juízo que tais estudantes apresentam acerca dos conteúdos morais nos jogos eletrônicos nota-se a necessidade de compor um conjunto de informações que permita alcançar tal intento. Para este fim, o primeiro objetivo específico foi delimitado na sentença “ verificar o nível de competência moral dos estudantes do curso de *Design* de Jogos”. Como foi possível perceber nos dados coletados a amostra pesquisa apresentou níveis medianos de competência moral, o que permite a ocorrência de um raciocínio moral dentro dos estágios 3 e 4 propostos por Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Tais informações foram obtidas pela aplicação do instrumento MCT-xt, que comprova a primeira hipótese desta tese.

Já o segundo objetivo específico, que foi delimitado na frase “investigar o juízo dos participantes em relação ao conteúdo moral de jogos eletrônicos”, foi desenvolvido nas vinte e uma perguntas abertas realizadas com a amostra pesquisada. As perguntas da entrevista convidam os participantes a pensar sobre os aspectos morais e éticos do *game design* e neste contexto foi percebida certa superficialidade nas respostas, onde os participantes chegaram a apontar a presença de valores e de aspectos que deveriam ser abordados com cuidado, como homofobia, racismo, misoginia e outros tipos de violência. Entretanto, quando questionados acerca dos motivos para se ter cuidado com tais assuntos na criação dos jogos, as justificativas dos participantes circulam em argumentações que apontam para o cumprimento da legislação vigente e uma provável desaprovação do público o que permite inserir tais respostas no conjunto de aspectos de uma moralidade heterônoma (Piaget, 1994), mais centrada nos níveis 3 e 4 de Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Este panorama comprova a segunda hipótese desta tese.

É possível então encontrar uma correlação positiva entre os níveis de competência moral e o juízo acerca do conteúdo dos *videogames* na amostra pesquisada. Isso significa dizer o grupo de participantes de forma geral consegue compreender e julgar de forma mediana aspectos morais e sua maneira de refletir sobre os temas propostos aponta para um contexto também mediano, sem grandes aprofundamentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes do curso de *design* de jogos digitais que compõem a amostra deste trabalho são jovens, de classe média e em sua grande maioria homens, havendo apenas uma participante do sexo feminino. Metade do grupo é ateu e os demais apresentam algum tipo de crença com destaque para católicos e evangélicos. Seus gostos em relação aos *videogames* são variados e multifacetados, o que torna complexa a tarefa de classificação, tanto das categorias de jogos em si quanto das preferências dos participantes. Entretanto, os estudantes foram detalhistas e demonstraram fluidez e desenvoltura ao comentar sobre os jogos e suas especificidades, dando muitas vezes, exemplos minuciosos.

A complexidade da classificação dos jogos eletrônicos gera a imperativa necessidade de trabalhos que se proponham a realizar uma categorização mais detalhada. Os critérios para essas classificações hoje estão na maioria das vezes em trabalhos não científicos, gerando uma pulverização de possibilidades e prováveis incongruências. Os pesquisadores que pretendem investigar aspectos de jogos eletrônicos precisam se inteirar dos mesmos e de suas características sob pena de cometer vieses em seus trabalhos.

Cita-se novamente o objetivo deste trabalho, que é investigar se há relação entre o nível de competência moral do estudante do curso de *designer* de jogos eletrônicos e o juízo que tais estudantes apresentam acerca dos conteúdos morais nos jogos eletrônicos. Para alcançar o primeiro objetivo específico que fora proposto, a saber, verificar o nível de competência moral dos estudantes, foi aplicado o instrumento MCT-xt, que após receber tratamento estatístico revelou uma amostra com níveis médios de competência moral. Ainda que não seja um resultado expressivo também não foi encontrado nenhum tipo de

dificuldade ou complicação entre os sujeitos pesquisados no que tange a competência moral. Conforme discutido, pode-se conceituar competência moral como sendo a propriedade de tomar decisões e gerar juízos morais baseados em princípios internalizados, bem como agir de acordo com tais juízos, em detrimento de interesses ou disposições efêmeras (Bataglia, 2010). Trata-se de um grupo que é capaz de realizar tarefas que exigem certa competência moral, conforme o esperado para sua faixa etária e nível de escolaridade.

Os argumentos mais utilizados nas respostas dadas pelos participantes na realização do MCT-xt apontam para um contexto dentro do que Piaget (1994) desenvolveu como sendo heteronomia moral. Pode-se perceber uma preocupação com a manutenção das organizações sociais e com o cumprimento das regras. O mesmo raciocínio pode ser aplicado quando se contextualiza a definição de estágios proposta por Kohlberg (Colby & Kohlberg, 2010; Biaggio, 2006). Há uma inclinação para a manutenção das leis e cumprimento das regras sem uma necessária relativização das mesmas. Trata-se do nível convencional, especialmente o Estágio 4, onde há uma associação do comportamento moralmente correto com o cumprimento de normas e deveres. Em alguns momentos foi possível encontrar argumentações mais próximas do Estágio 3.

Recorda-se então o segundo objetivo específico, que é investigar o juízo dos participantes em relação ao conteúdo moral de jogos eletrônicos. Para isso foi realizada uma entrevista e a hipótese era a de encontrar indícios de uma moral heterônoma. Estes indícios também se confirmaram. Quando foram estimulados a discutir aspectos morais relacionados ao universo dos jogos eletrônicos os participantes ora apontavam a questão da Classificação

Indicativa, ora deixavam para os pais as decisões acerca dos conteúdos, ou seja, não se implicaram diretamente em grande parte dos dados coletados.

Quando se relaciona o nível de competência moral dos estudantes investigados com o juízo destes em relação ao conteúdo moral de jogos eletrônicos, pode-se engendrar uma equivalência, uma vez que ambas as situações revelaram níveis medianos e contexto de moral heterônoma. Tais indícios foram encontrados tanto na avaliação objetiva quanto nas entrevistas.

Uma informação importante reside na dificuldade que os participantes da pesquisa apresentaram quando foram estimulados em definir moral e ética. Ainda que parte da amostra tenha afirmado que esses conceitos foram discutidos em algum momento durante o curso isso não gerou segurança entre os participantes em conceituar esses construtos, notadamente o de moral. Os entrevistados afirmaram veementemente a importância de tal discussão para sua própria formação. Esses resultados encontram embasamento na literatura da psicologia da moralidade que afirma que o juízo moral não é inato, mas sim um aspecto que precisa ser desenvolvido ao longo do ciclo vital.

Os participantes desta pesquisa estão vinculados a um curso que dispõe de uma disciplina de 40 horas que tem como objetivo a discussão da ética. Entretanto, tal discussão parece estar voltada para aspectos legais e comerciais, não deixando espaço para uma abordagem mais ampla em relação ao conteúdo dos jogos digitais e suas consequências para a sociedade em geral. Ainda que se trate de um curso técnico é também um curso profissionalizante, ou seja, que almeja produzir egressos com condições de exercer atividades profissionais relacionadas à produção de jogos digitais. Dado o panorama que

foi apresentado no início deste trabalho, com todas as complexidades encontradas nas discussões sobre o conteúdo dos *videogames* entende-se como imperativo que os cursos de design de jogos apresentem espaços de discussão que engendrem possibilidades de aprofundamento dos conteúdos dos jogos eletrônicos.

Esta tese traz uma referência da literatura em sua apresentação. Não seria justo nem necessário comparar a criação do Dr. Victor Frankenstein com os jogos eletrônicos. Enquanto a primeira espalhou morte e desolação (ainda que fictícias) os *videogames* são possibilidades de entretenimento concretas e consolidadas na vida moderna, produzindo e reproduzindo formas simbólicas, movimentando a economia, criando possibilidades e influenciando pessoas. A associação feita diz mais da penúria que o Dr. Frankenstein sente ao perceber as consequências de sua criação na celebrada obra de Mary Shelley. Tais sentimentos dizem de uma relação com seu produto, uma *implicação*, que ocorre tardiamente na tragédia literária. Os estudantes da área de *design* de jogos não parecem estar profundamente implicados com os conteúdos morais que possam compor seus produtos. Esse posicionamento pode indiretamente gerar a confecção de mais jogos que apresentem conteúdos moralmente questionáveis. Fala-se amiúde em responsabilidade social das empresas, mas aqui o foco incide em uma provável *responsabilidade moral*, onde aqueles que criam ou que venham a criar jogos consigam perceber o conteúdo de seus produtos e avaliar tais consequências antes de lançá-los no mercado. Não é possível, entretanto, meramente esperar que tal responsabilidade surja espontaneamente nos *designers*. É preciso que exista um conjunto de intervenções visando a formação de um profissional consciente e sensível as questões apresentadas e que possa realmente utilizar sua capacidade de raciocinar moralmente os resultados dos produtos que entrega a sociedade.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. N. de, Karam, R. G., Góes, D. S., & Spritzer, D. T. (2008). Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 156-167.
- Alencar, H. M. de. (2003). *Parcialidade e Imparcialidade no Juízo Moral: Gênese da Participação em Situações de Humilhação Pública*. Tese de doutorado não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Alencar, H.M. ; Marchi, B. F. De ; Couto, L. L. M.; Romaneli, M. S. ; Lima, M. G. de. (2014). Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, p. 255-264.
- Alves, L. (2005). *Game Over: Jogos Eletrônicos e Violência*. São Paulo: Futura.
- Alves, L., & Carvalho, A. M. (2011). Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 251-258.
- Araújo, S. E. C. de. (2018). *Grand Theft Auto: "torne-se um cidadão de Los Santos"*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Retirado de www.teses.usp.br
- Assis, J. de P. (2007). *Artes do Videogame: Conceitos e Técnicas*. São Paulo: Alameda.

- Bataglia, P. U. R. (2010). A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: o caso brasileiro. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23, 1, 83-91.
- Bereta, T. A. D. da S. (2014). *Psicologia do trânsito e competência moral: uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, São Paulo.
- Biaggio, A. M. B. (1972). Desenvolvimento Moral: análise psicológica. *Arq. bras. Psic. apl.* Rio de Janeiro 24 (1):7-40 jan/mar.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 1997, v.0, n.1, p.47-69. Recuperado em 25 de Junho 2022 de <<https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005>>.
- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna. Trabalho original publicado em 1990.
- Camargo, M.E.S.A. (2006). Jogos de papéis (RPG) em diálogo com a educação ambiental: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na Região Metropolitana de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2021-08-30, de www.teses.usp.br

Carvalho, A.H.P. (2019). Uma proposta de currículo para o Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais. *XVIII SBGames* – Rio de Janeiro – RJ – Brasil, 28 a 31 de outubro de 2019. Retirado de <https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/IndustriaFull/198154.pdf>. Acessos em 25 de junho de 2022.

Colby, A, e Kohlberg, L. (2010). *The Measure of Moral Judgement*. Volume I. Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge, England: Cambridge University Press. Trabalho original publicado em 1987.

Couto, L. L. M. ; Alencar, H. M. (2015). Educação moral no ensino fundamental: prática docente de ensino da justiça. *Psico (PUCRS)*, v. 46, p. 90-100.

Del Debbio, M. (2005). *O RPG não influenciou nenhum crime no Brasil*. Retirado de <http://www.midiaindependente.org/es/red/2005/11/338101.shtml>.

Feitosa, H. N. (2013). *A Competência de Juízo Moral e as Atitudes Morais dos Estudantes de Medicina: Estudo Transcultural*. Tese de Doutorado (Bioética). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Finn, M. (2006). The banning of GTA 3 in Australia. In: Garrelts, N. *The Meaning and Culture of Grand Theft Auto: Critical Essays*. North Carolina: McFarland & Company.

Fleury, A., Nakano, D. & Cordeiro, J.H.D.O (2014). *Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais*. Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES.

Fonseca, L. E. S. (2009). The SIMS: Discussões Pedagógicas. In: *I Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas*. Retirado de <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br>. Acesso em 29 de setembro de 2009.

Garrelts, N. (2006). An Introduction to Grand Theft Auto Studies. In: Garrelts, N. *The Meaning and Culture of Grand Theft Auto: Critical Essays*. North Carolina: McFarland & Company.

Gasi, F. (2013). *Os games mais polêmicos da história: 25 jogos que foram acusados de incitar violência e outras controvérsias*. Retirado de http://omelete.uol.com.br/games/os-games-mais-polemicos-jacriados/#.UI2_c1PAYVg. Acessos em 15 de outubro de 2013.

Guinness World Records 2010, Games. (2010). Rio de Janeiro: Ediouro.

Guinness World Records. (2017). *Guinness World Records 2018 Gamer's Edition: The Ultimate Guide to Gaming Records*. United States of America: Guinness World Records.

Gularte, D. (2010). *Jogos Eletrônicos: 50 anos de interação e diversão*. Teresópolis: Novas Ideias.

Henrique, A. (2021). Mercado de jogos digitais terá receita de US\$ 146 bilhões em 2021, uma alta de 40% em dois anos. *Olhar Digital*. Retirado de <https://olhardigital.com.br/2021/05/03/games-e-consoles/mercado-de-jogos-digitais-tera-receita-de-us-146-bilhoes-em-2021-uma-alta-de-40-em-dois-anos/>. Acessos em 30 de agosto de 2021.

IBGE (2010). Censo Demográfico 2010. Retirado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pesquisa/23/22107>. Acessos em 10 de junho de 2018.

Inhelder, B. e Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira. (Trabalho original publicado em 1955).

Kerr, A. (2006). Grand Theft Auto as Contested Cultural Product. In: Garrelts, N. *The Meaning and Culture of Grand Theft Auto: Critical Essays*. North Carolina: McFarland & Company.

Kishimoto, T. M. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.

Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670–677. Recuperado em 25 de junho de 2022 de <http://www.jstor.org/stable/20298084>

Koller, S., Biaggio, A. M. B., Lopes, R. S., Neto, J. R., Camino, C., Dias, M. G. e Costa, A. E. (1994). Uma Investigação sobre os Instrumentos de Medida da Maturidade de Julgamento Moral em uso no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7, 1.

La Rocque, L. de, & Teixeira, L. A. (2001). Frankenstein, de Mary Shelley, e Drácula, de Bram Stoker: gênero e ciência na literatura. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 8(1), 11-34.

La Taille, Y. de. (2002). *Vergonha, a Ferida Moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. de. (2006). *Moral e Ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. de. (2009). *Formação Ética: do Tédio ao Respeito de Si*. Porto Alegre: Artmed.

Lan, J. (2009). *Mercado de Jogos é uma Tendência Crescente*. Retirado de <http://www.mktmais.com/2009/10/mercado-de-jogos-e-uma-tendencia.html>. Acessos em 28 de outubro de 2009.

Lemos, I. L., & Santana, S. de M. (2012). Electronic games dependency: the possibility of a new psychiatric diagnosis. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 39(1), 28-33.

Lind, G. (1985). Moral-cognitive Development. In Lind, G., Hartman, H.A. e Wakenhut, R. *Moral Development and Social Environment*. Chicago: Precedent Publishing.

Lind, G. (2000). O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399-416

Lind, G. (2015). *Scoring and interpretation the Moral Judgment Test (MJT), Moralisches Urteil-Test (MUT): an Introduction*. Retirado de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>. Acessos em 15 de janeiro de 2018.

Menezes, E. (2013). *Ubisoft critica associação de jogos com violência*. Retirado de <http://www.leiaja.com/tecnologia/2013/08/08/ubisoft-critica-associacao-de-jogos-com-violencia/>. Acesso em 26 de março de 2018.

Ministério da Educação – MEC (2022). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Retirado de <https://www.ifpb.edu.br/pre/educacao-superior/legislacao-e-normas/Arquivos/catalogo-nacional-dos-cursos-de-tecnologia-2022.pdf> . Acesso em 25 de junho de 2022.

Ministério da Justiça. (2012). *Classificação Indicativa*. Retirado de <http://justica.gov.br/seus-direitos/classificacao>. Acessos em 06 de maio de 2018.

- Miranda, E. S. (2005). *Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis (RPG)*. Dissertação (Mestrado em psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo.
- Miranda, E., Rossetti, C. B., Canal, C. P. P. & Saleme, S. B. (2015) Design De Jogos Eletrônicos e Moralidade: um estudo de caso. In: *Anais da 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Belo Horizonte. Retirado de: <http://www.sbponline.org.br/anais-e-resumos>.
- Miskolci, R. (2011). Frankenstein e o espectro do desejo. *Cadernos Pagu*, (37), 299-322.
- Oliveira, J. J. (2017). Indústria de Jogos Eletrônicos Muda com o Consumidor. *Valor Econômico*. Retirado de <http://www.valor.com.br/empresas/5133124/industria-de-jogos-eletronicos-muda-com-o-consumidor>. Acessos em 31 de maio de 2018.
- Oliveira Neto, J. R. de. (2014). Fúria assassina e carnificina: a experiência lúdica da violência no Grand Theft Auto. Dissertação de mestrado. Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Retirado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11739>.
- Pesquisa Games Brasil 2017 (2017). Retirado de https://media.wix.com/ugd/29fc6b_bcd70218d1e94cd1ac6dc714e7f8f443.pdf. Acessos em 12 de janeiro de 2018.

Pesquisa Games Brasil 2018. (2018). Retirado de <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>. Acessos em 10 de junho de 2018.

Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).

Piaget, J. (1983). Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo. In: Piaget, J. *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1950).

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (1996). Os Procedimentos da Educação Moral. In: Macedo, L. de (Org.) *Cinco Estudos da Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Trabalho original publicado em 1930.

Randi, M.A.F. & Carvalho, H.F. de. Learning through role-playing games: an approach for active learning and teaching. *Revista Brasileira de Educação Médica* [online]. 2013, v.37, n.1 [Accessed 30 August 2021], pp. 80-88. Available from: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000100012>>.

Seif El-Nasr, M., Al-Saati, M., Niedenthal, S. e Milam, D. (2008). Assassin's Creed: A Multi-Cultural Read. *Malmö University Electronic Publishing*. Retirado de: <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/51>.

Shelley, M. (2016). Frankenstein; or, The Modern Prometheus. In: *Penny Dreadfuls: Sensational Tales of Terror*. New York: Sterling Publishing (Trabalho original publicado em 1818).

Singer, D. S. e Singer, J. L. (2007). *Imaginação e Jogos na Era Eletrônica*. Porto Alegre: Artmed.

Suzuki, F. T. I., Matias, M. V., Silva, M. T. A., & Oliveira, M. P. M. T. de. (2009). O uso de videogames, jogos de computador e internet por uma amostra de universitários da Universidade de São Paulo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(3), 162-168. Acessos em 18 de agosto de 2015.

Tomaz, K. (2013). Suspeito de matar pais PMs usa foto de game de assassino no Facebook. *G1 São Paulo*. Retirado de <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/08/suspeito-de-matar-pais-pms-usa-foto-de-game-de-assassino-no-facebook.html>. Acessos em 06 de janeiro de 2020.

Zanini, M. C. (2002). *Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo: Devir.

Zanolla, S. R. S. (2007). Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação & Sociedade*, 28, 101, 1329-1350.

APÊNDICES

Apêndice A – MJT-xt

The Moral Judgment Test (MJT)

Edição em Português

O proprietário do copyright de todas as versões do Teste de Julgamento Moral é o autor, Dr Georg Lind. O MJT pode ser copiado livremente quando usado para pesquisa e ensino em instituições públicas. Para o uso do MJT em instituições privadas ou em projetos comerciais (programas de avaliação ou semelhantes), por favor contacte o autor. O copyright conjunto para a versão em português é com a Dra Patricia Bataglia. O MJT foi elaborado para uso em pesquisas e projetos de avaliação. Ele não foi desenhado como instrumento para diagnóstico individual ou com propósitos de seleção. O MJT foi elaborado para acessar a competência de juízo moral de sujeitos. Esta competência foi definida por Kohlberg como a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (i.e. baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos.

Instruções

Você está recebendo três dilemas éticos para serem analisados: I) Dilema dos operários, II) Dilema do médico e III) Dilema do Juiz. Inicie com o dilema dos operários (I). Leia atentamente a descrição do dilema e a solução para ele apresentada. Você deve então, em primeiro lugar, julgar o comportamento dos operários. O que você acha da atitude tomada? Por favor, responda no item A, na escala de -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 o quanto você concorda ou discorda com o comportamento dos operários. Em seguida, na parte B encontram-se 6 argumentos A FAVOR da atitude dos operários e na parte C, 6 argumentos CONTRA essa mesma atitude. A sua tarefa é decidir, em uma escala de -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4 o quanto você aceita ou não, cada um dos argumentos oferecidos em ambas as partes. Assim que terminar, siga as mesmas instruções para o dilema do médico que se encontra no verso e, em seguida, para o do juiz.

Note que as escalas que você encontrará devem ser interpretadas da seguinte forma:

-4	Rejeito completamente
-3	
-2	
-1	
0	Indeciso ou impossível decidir
1	
2	
3	
4	Aceito completamente

1 Endereço do autor: Prof. Dr. Georg Lind, University of Konstanz, Department of Psychology, D-78457 Konstanz, Germany. Fax: +49-7531 882899, Phone: +49-7531 882895. E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

© MJT 1977-2003 by G. Lind & Patricia Bataglia (1995, for the Portuguese version) - <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

I. Dilema dos Operários

Devido a existência de demissões aparentemente infundadas, alguns operários de fábrica suspeitam que a chefia esteja ouvindo as conversas dos empregados através de um microfone oculto, e usando tais informações contra os empregados. A chefia oficialmente nega essas acusações enfaticamente. O sindicato declara que só tomará providências contra a companhia quando forem encontradas provas que confirmem as suspeitas. Sendo assim, dois operários decidem arrombar o escritório administrativo e roubam uma transcrição de uma gravação que prova a alegação de espionagem por parte da chefia

	Forte discordância					Forte concordância			
A - Você discorda ou concorda com o comportamento dos operários?	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas para agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento			
1. Eles não causaram muitos prejuízos para a companhia.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
2. Devido ao desrespeito da companhia em relação às leis, os meios utilizados seriam permitidos com o objetivo de restabelecer a lei e a ordem.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e muitos deles ficariam inclusive satisfeitos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que regulamentos internos da empresa.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
5. Desde que a companhia cometeu uma injustiça em primeiro lugar, os operários estariam justificados em arrombar o escritório.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
6. Os operários não viram nenhum meio legal de revelar o mau uso que a companhia fazia das informações dessa forma obtidas e, portanto, escolheram fazer aquilo que consideraram "mal menor".	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
C - Os seguintes argumentos são contra o comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas para não agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento			
7. A lei e ordem na sociedade seriam colocadas em risco se todos agissem como esses dois operários agiram.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e tomar a lei em suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal justifique agir assim.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
9. É imprudente arriscar-se a ser demitido da empresa por causa de outras pessoas	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
10. Os operários deveriam ter percorrido os canais legais existentes ao invés de ter agido contra a lei.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
11. Se a pessoa quer ser considerada correta e decente, ela não invade um recinto alheio para apropriar-se do que quer que seja.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
12. Os operários não foram afetados pela demissão dos outros empregados e portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

II. Dilema do Médico

Havia uma mulher com câncer e não existia nenhuma esperança de salvá-la. Ela estava sofrendo de dores terríveis e tão fraca que uma dose maior de um analgésico como morfina, por exemplo, a mataria. Durante um período de temporária melhora, ela implorou ao médico que lhe desse morfina suficiente para matá-la. Ela disse que não poderia suportar a dor muito tempo mais e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu seu desejo.

	Forte discordância					Forte concordância				
A - Você discorda ou concorda com o comportamento do médico?	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o médico agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
1. O médico tinha que agir de acordo com sua consciência. O estado de saúde da mulher justificava uma exceção à obrigação moral de preservação da vida.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
2. O médico era o único que poderia realizar o desejo dessa mulher; o respeito pela vontade dela fez com que agisse como agiu.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
3. O médico apenas fez o que a mulher pediu a ele. Ele não precisava se preocupar com possíveis consequências negativas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
4. A mulher teria morrido de qualquer forma e não custou nada a ele dar-lhe uma overdose de analgésico.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
5. O médico não agiu realmente contra a lei uma vez que a mulher não poderia ter sido salva e ele apenas quis abreviar seu sofrimento.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
6. Os seus amigos, parentes e colegas médicos, provavelmente concordariam que a eutanásia era a melhor alternativa para aquela mulher.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
C - Os seguintes argumentos são contra o comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o médico agiu de modo errado. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
7. Ele agiu contra as convicções de seus colegas. Se os médicos são contrários à eutanásia, ele não deveria tê-la praticado	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
8. Deve-se ter absoluta confiança no juramento médico de preservar a vida ainda que se trate de alguém que esteja sofrendo muita dor ou quase morrendo.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
9. A preservação da vida é a mais alta obrigação moral de cada um de nós. Como nós não temos critérios morais claros para diferenciar eutanásia de assassinato, não se tem o direito de decidir sobre a vida ou morte de ninguém.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
10. O médico poderia se envolver em sérios problemas. Outras pessoas já foram severamente punidas por fazer algo semelhante.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
11. Seria muito mais fácil ele esperar e não interferir na morte da paciente.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
12. O médico agiu contra a lei. Sendo a eutanásia ilegal, não se deve aceitar pedidos como o daquela paciente.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	

III. O dilema do Juiz

O serviço secreto de um país europeu tem evidências de que um grupo terrorista está planejando um ataque de bomba a um trem muito usado no horário de rush. O ataque está previsto para amanhã. Os terroristas pretendem matar duzentas pessoas e o grupo é conhecido por sua crueldade. O serviço secreto prendeu uma mulher que se sabe ser uma das líderes do grupo terrorista. Há evidências de que a mulher participou do plano de ataque. A polícia acredita que poderia prevenir o ataque se conseguisse que ela falasse. Eles entrevistaram a mulher por várias horas. Entretanto, ela se recusa totalmente a cooperar. O serviço secreto teme que a mulher não fale antes que seja muito tarde para prevenir o ataque. Portanto, eles pedem a permissão ao juiz responsável pela investigação, a permissão para torturá-la e obrigá-la a falar. Nesse país a tortura é proibida por lei. A despeito disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas.

	Forte discordância					Forte concordância			
A. Você discorda ou concorda com o comportamento do juiz?	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o juiz agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento			
1. O juiz está certo porque esta seria a melhor forma de prevenir ataques futuros.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
2. Numa situação extrema, o direito das vítimas tem peso maior do que os direitos do suspeito.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
3. O juiz tem a autoridade para decidir e não precisa se preocupar com conseqüências futuras	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
4. O juiz deve fazer o que ordena sua consciência. Salvar a vida das vítimas, justifica uma exceção à obrigação moral de respeito à vida em geral.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
5.. Como membro da justiça, o juiz tem a obrigação de salvar vidas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
6. A maioria de seus colegas juizes, provavelmente teria feito o mesmo, se estivesse no seu lugar. O juiz teria a aprovação de seus colegas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
Os seguintes argumentos são contra o comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas para não agir como o juiz agiu. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento			
7. A tortura viola os direitos do suspeito e todas as pessoas têm os mesmos direitos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
8. Um juiz deve seguir a lei e nesse país a tortura é ilegal.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
9. O juiz não deveria ter permitido a tortura porque ele poderia ser condenado pelas instâncias superiores.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
10. Ele agiu contra a convicção de seus colegas juizes e por isso perderia o respeito de seu grupo.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
11. O juiz está errado porque a vida humana deve ser o mais alto valor moral. Uma vida humana não pode ser usada como meio para atingir um fim.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
12. Agindo assim, o juiz arriscou sua própria reputação.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

Apêndice B - Entrevista semiestruturada

- a) Idade
- b) Escolaridade
- c) Classe social: bairro onde mora/profissão/casa própria ou alugada?
- d) Família (com quem mora?)
- e) Religião.
- f) Já trabalha na área? Sim? Em que contexto? Não? Por quê?
- g) Conhece a classificação indicativa de jogos eletrônicos? Qual sua opinião sobre a mesma?
- h) Que tipo de jogos mais gosta?
- i) Costuma passar quanto tempo em média se divertindo com jogos eletrônicos?
- j) Que tipo de jogos não gosta? Por quê?
- k) Que tipo de jogos gostaria/gosta de trabalhar/desenvolver?
- l) Que tipo de jogos não gostaria/gosta de trabalhar/desenvolver? Por quê?
- m) Qual a sua expectativa de futuro na carreira de *designer* de jogos?
- n) O que é moral para você?
- o) Em algum momento moral e/ou ética foram abordadas no curso?
 - l.1) Em caso positivo como ocorreu?
 - l.2) Em caso negativo, o que pensa a respeito disso?
 - p) Acredita que existem assuntos ou temas que não possam ser abordados em um jogo eletrônico? Por quê?
 - q) Apresentação do seguinte dilema:

Você participou da realização de um jogo e um ano após o lançamento desse mesmo jogo ele foi apontado como um dos responsáveis pelo crime de um adolescente que matou alguém. Como você reagiria/sentiria em tal situação?

Apêndice C – Termo de Consentimento Institucional para realização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pesquisadores responsáveis: Eduardo Silva Miranda (doutorando do PPGP), Dr^a.
Claudia Broetto Rossetti (professora do PPGP).

Telefones para contato: (27) 993126564 (pesquisador Eduardo Silva Miranda); (27)
4009-2501 (PPGP); (27) 4009-7840 (Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - Goiabeiras,
e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: Justificamos este projeto intitulado “Competência e juízo moral em estudantes de *design* de jogos eletrônicos: um estudo exploratório” pela importância de pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento. Objetivamos investigar como os estudantes de *design* de jogos eletrônicos percebem o conteúdo moral existente nos jogos, bem como seu nível de competência moral e averiguar se existe relação entre esses dois fatores. Pretendemos realizar entrevistas individuais que serão gravadas, para posterior transcrição dos dados, bem como aplicar um teste para avaliar o nível de competência moral dos participantes, atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Pretendemos divulgar os resultados da pesquisa por meio da participação em congressos e da publicação de artigos especializados. Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimento na área da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente, no que diz respeito a compreensão das possíveis relações entre juízo e competência moral do estudante de *design* de jogos eletrônicos.

Esclarecimentos e direitos: As entrevistas individuais e aplicação coletiva do teste ocorrerão mediante a autorização, por escrito, de seu responsável e a partir de seu próprio consentimento. Serão garantidos, a qualquer momento, a liberdade e o direito de o entrevistado se recusar em participar da pesquisa. A participação neste estudo não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental. Serão fornecidas informações sobre esta pesquisa sempre que houver necessidade.

Confidencialidade e avaliação dos registros: Todos os tipos de informação que possam identificar os participantes desta pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelas pesquisadoras quanto pela instituição na qual os dados serão coletados. Desta forma, ficam assegurados o anonimato e o sigilo de todas as informações coletadas.

Consentimento pós-informação: Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento e da pesquisa vinculada a ele, concordo com a participação dos alunos vinculados a esta instituição, bem como com o fato de as entrevistas individuais e as oficinas de grupo serem feitas nas dependências físicas deste local.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Identificação do Responsável pela Instituição (Diretor ou Coordenador Acadêmico):

Nome da instituição: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____ Órgão Emissor _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

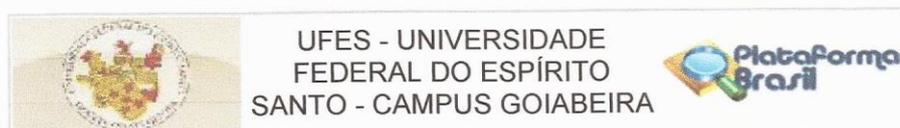
Responsável pela Instituição

Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vitória, _____ de _____ de 2017.

Apêndice D – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIA E JUÍZO MORAL EM ESTUDANTES DE DESIGN DE JOGOS ELETRÔNICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Pesquisador: Eduardo Silva Miranda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77191417.9.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.336.132

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado que se centra na investigação da moralidade sob o referencial teórico de Piaget. Como há uma ampla literatura na Psicologia sobre conteúdos de videogames e sua influência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, a proposta deste estudo é a de preencher uma lacuna da área, a de abordar a temática sob a perspectiva de quem elabora tais jogos. A amostra será composta por 50 estudantes de um Curso de Designer de Jogos Digitais da região metropolitana da Grande Vitória, ES, sendo avaliados por meio do questionário Moral Competence Test – extended (MCT-xt) e por uma entrevista desenvolvida a partir do método clínico piagetiano, com o intuito de verificar possíveis relações entre os níveis de competência moral da amostra e o juízo acerca dos conteúdos desses jogos eletrônicos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar se há relação entre o nível de competência moral do estudante do Curso de Designer de Jogos Eletrônicos e o juízo que tais estudantes apresentam acerca dos conteúdos morais nesses jogos.

Os objetivos específicos são:

1. Verificar o nível de competência moral dos estudantes do curso de Design de Jogos por meio da aplicação do instrumento MCT-xt;
2. Investigar o juízo dos participantes em relação ao conteúdo moral dos jogos eletrônicos; e

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.336.132

3. Relacionar o nível de competência moral dos estudantes investigados com o juízo destes em relação ao conteúdo moral dos jogos eletrônicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A análise do item riscos e benefícios da Pesquisa foi efetuada a partir de aspectos específicos, definidos pela Resolução 466/2012 do CNS, descritos no Formulário de apresentação do Projeto na Plataforma Brasil (PB) e nos Termos apresentados para a instituição e para o participante.

O termo informa que a pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes. Como se trata de uma coleta envolvendo aplicação de teste e entrevista pode haver algum tipo de sensação de constrangimento ou insegurança em se envolver nas atividades. Os participantes serão esclarecidos acerca da possibilidade de cancelar sua participação a qualquer momento, sem prejuízos diretos ou relacionados às atividades na instituição de ensino. Local e duração média da aplicação dos instrumentos estão informados. Há garantias de privacidade e sigilo das informações prestadas e dos dados coletados, além de informações sobre indenização no caso de dano ou ressarcimento para algum custo decorrente diretamente da participação na pesquisa.

O pesquisador responsável se mostrará disponível para esclarecer dúvidas e indicará seu endereço e contato para este fim, bem como informações de contato do CEP, disponibilizadas para os participantes caso se sintam prejudicados de alguma maneira.

Entre os benefícios apontados, o TCLE especifica o levantamento de informações relevantes para estudantes e profissionais, considerando possíveis relações entre juízo e competência moral na área de jogos eletrônicos. Cita-se a divulgação de resultados da pesquisa em congressos e através da publicação de artigos, contribuindo para a Psicologia do Desenvolvimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância científica descrita e fundamentada teoricamente na áreas da Psicologia do Desenvolvimento, adotando-se modelo de análise de variáveis psicológicas a partir do método clínico piagetiano. A relevância social remete à importância de se ampliar as ferramentas teóricas para estudantes e profissionais que constroem jogos eletrônicos, fomentando reflexão sobre as possibilidades de relação entre conteúdos das ferramentas on-line e comportamentos de crianças e jovens.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O pesquisador apresentou Folha de Rosto do Projeto contendo a assinatura da Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia atestando a ciência da pesquisa.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.336.132

- O pesquisador também apresentou o Termo de consentimento da Instituição de ensino, devidamente assinada pela Diretora, atestando ciência em relação à proposta da pesquisa, autorização para contato com os participantes e realização de todo o procedimento no local. O Termo fornece todas as informações necessárias à instituição de ensino para a execução da pesquisa conforme Resolução 466/2012 do CNS.

- Com base na referida Resolução, o TCLE apresenta o título e a identificação do pesquisador principal e da orientadora, informando sobre a justificativa, objetivo geral, instrumentos e procedimento do estudo. Local e duração média para a realização dos instrumentos também são mencionados. O documento descreve riscos e benefícios da pesquisa, estes voltados para a contribuição acerca da participação na geração de conhecimentos relevantes para estudantes em formação e profissionais que constroem jogos eletrônicos. O Termo informa também sobre critérios para manejar os riscos como a possibilidade de não mais participar da pesquisa, o atendimento a critérios de sigilo, privacidade da identidade dos participantes e confidencialidade de todas as informações levantadas. Os participantes receberão uma via do respectivo Termo, devidamente rubricada e assinada pelo pesquisador, após a anuência da participação, que será confirmada também por assinatura no documento. Como destacado, é garantida a liberdade de participação, assim como a retirada da concordância em qualquer fase do estudo, sem qualquer retaliação ou constrangimento da parte do pesquisador; tampouco haverá prejuízos nas demais atividades que o participante exerce na instituição de ensino. Esse documento também oferece a garantia de que todos os esclarecimentos serão prestados a partir de qualquer solicitação, especificando para tal dados de contato do pesquisador, além de endereço, telefone e e-mail do CEP em casos de denúncia. Destacam-se também, de acordo com a Resolução, aspectos obrigatórios como ressarcimento por algum custo ou indenização em caso de dano decorrentes diretamente da participação voluntária na pesquisa.

- Um dos instrumentos da pesquisa, o protocolo de entrevista para avaliação do juízo moral, foi apresentado nos Apêndices do Projeto.

Recomendações:

- Embora o pesquisador tenha especificado ao participante o que o teste MCT-xt mede, além da

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.336.132

sigla, o Termo deve apresentar nome completo do instrumento e sua tradução em português.

- Ainda que testes psicológicos não sejam apresentados na íntegra, considerando normas de restrição de sua divulgação, uma descrição breve do instrumento deve ser sempre incluída no Protocolo de informações básicas do Projeto na PB e/ou no Método do Projeto.

- As páginas do TCLE devem ser assim numeradas: formato número da página e total de páginas. Exemplo: página 1 de 3.

- Ajustar o cronograma de pesquisa no tocante ao início das fases de coleta e análise de dados.

- Sobre o roteiro de entrevista, ressalta-se que na parte inicial de caracterização da amostra, a categoria "classe social" não pode ser medida pelos itens apresentados (bairro onde mora/profissão/casa própria ou alugada). O mais correto seria nomear a categoria como "perfil socioeconômico", incluindo alguns outros itens.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_679378.pdf	21/09/2017 14:34:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEduardomirandaversao04.docx	21/09/2017 14:32:42	Eduardo Silva Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoPesquisaEduardomirandaCEPversao02.docx	06/09/2017 15:45:13	Eduardo Silva Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentoinstitucional.pdf	23/06/2017 12:26:32	Eduardo Silva Miranda	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.336.132

Folha de Rosto	folhaderostoeduardomiranda.pdf	23/06/2017 12:16:00	Eduardo Silva Miranda	Aceito
----------------	--------------------------------	------------------------	--------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 18 de Outubro de 2017

Assinado por:
Fabiana Pinheiro Ramos
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

Pesquisadores responsáveis: Eduardo Silva Miranda (doutorando do PPGP), Dr^a. Claudia Broetto Rossetti (professora do PPGP).

Telefones para contato: (27) 993126564 (pesquisador Eduardo Silva Miranda); (27) 4009-2501 (PPGP); (27) 4009-7840 (Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - Goiabeiras, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com)

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei participar nesta pesquisa intitulada “Competência e juízo moral em estudantes de *design* de jogos eletrônicos: um estudo exploratório” por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado (a) de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito ao desenvolvimento de um trabalho que investiga avaliar a competência de juízo moral do *designer* de jogos eletrônicos.

Fui esclarecido (a) 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 será realizada

uma entrevista e algumas oficinas em grupo, que será gravada em áudio e vídeo, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado (a) ainda, de 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 de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.