

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

**MORALIDADE E TRAPAÇA: UM ESTUDO COM
CRIANÇAS DE 5 E 10 ANOS.**

ALICE MELO PESSOTTI

VITÓRIA
2010

ALICE MELO PESSOTTI

**MORALIDADE E TRAPAÇA: UM ESTUDO COM
CRIANÇAS DE 5 E 10 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa Moulin de Alencar

VITÓRIA
2010

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

P475m Pessotti, Alice Melo, 1985-
Moralidade e trapaça : um estudo com crianças de 5 e 10 anos / Alice
Melo Pessotti. – 2010.
152 f. : il.

Orientador: Antonio Carlos Ortega.
Co-Orientadora: Heloísa Moulin de Alencar.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

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

CDU: 159.9

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter concedido a viver o curso de mestrado, aprender com tudo que nele vivi e a amar a vida verdadeiramente.

Aos meus pais, Maria Alda Melo Pessotti e Ildefonso José Pessotti, dádivas recebidas de Deus, amores da minha vida e pessoas que possuem toda minha admiração. Obrigada pela dedicação, amor, carinho e incentivo irrestrito.

Aos meus irmãos, Ivo Melo Pessotti e André Melo Pessotti, pela ajuda nas férias escolares, por sempre terem me compreendido, incentivado e comemorado comigo diante de cada passo dado no decorrer do curso.

Ao meu namorado, Marcos Ferrari, companheiro, amigo e assistente técnico. Obrigada pelas palavras de incentivo, pela compreensão de minha ausência, por vibrar comigo diante de todas as vitórias e por existir em minha vida.

À minha segunda família: minha querida tia, Marilza Pessotti Mendes, e as carinhosas primas, Roberta Pessotti Mendes e Nicole Pessotti Mendes. Agradeço por me receberam, por fazerem dos seus lares o meu também, e por viverem o mestrado comigo. Aprendi e me diverti muito com vocês. Obrigada por tudo!

Aos professores Dr. Antonio Carlos Ortega e Dra. Heloísa Moulin de Alencar, nomeados respectivamente como orientador e co-orientadora desta dissertação. Para mim, não faz sentido separá-los de acordo com essa nomenclatura, uma vez que o trabalho não seria o mesmo se estivesse apenas um de vocês. Vocês são meus incentivadores, exemplo de competência profissional e de vida. Agradeço o privilégio de tê-los ao meu lado no decorrer desta caminhada, pela paciência em todos os momentos, pelas palavras e pelo apoio. Muito mais que orientadores, são mestres, cujos ensinamentos levarei para toda vida.

Aos professores Dr. Sávio Silveira de Queiroz e Dra. Heloísa Moulin de Alencar pelas críticas e sugestões apresentadas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Ufes, em especial ao professor Dr. Agnaldo Garcia, pela contribuição na disciplina de pesquisa, e a professora Dra. Cláudia Broetto Rossetti, pelas sugestões e orientações no exame de qualificação e as excelentes aulas de psicologia do desenvolvimento.

A Maria Lúcia Fajóli, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufes, pela atenção em todos os momentos.

Aos amigos, por terem compreendido minha ausência durante este tempo em que me dediquei ao curso, em especial Camila Marques, Gabriela Aline Pinheiro, Giovana Marim e Natália Fioretti.

A Odoísa Antunes de Queiroz, com quem tive o prazer de conviver desde o curso de Psicologia até o fim do curso de mestrado, pelo companheirismo durante todo este trajeto.

Aos amigos e colegas que fiz durante o curso, especialmente a Marcelo Menezes Salgado, Vitor Silva Mendonça e Livia Maria Marques Bonomo, que se tornaram grandes amigos.

A Aline Mattos Peruch Rigoni, que desde 2003 me acompanha. Mais que colega de profissão, uma amiga especial.

Ao Padre Paulo Sérgio Barbosa Ribeiro, que me aconselhou nos momentos difíceis e me apresentou ao Deus do amor.

À amiga e fisioterapeuta, Adriane S. Costa Monteiro, pelos conselhos e acompanhamento neste tempo.

A todos os meus tios e tias, primos e primas, avós e avôs, pelo apoio e torcida para que este dia chegasse. E chegou!

Aos auxiliares de pesquisa: Cleimara Angeli, Hérica Scopel, Rodrigo Niero, Livia Ávila e Kámoni Silva, que tiveram atuação fundamental para a coleta de dados do trabalho.

À professora Doutora Maria Teresa Ceron Trevisol pela disposição de viajar até o Espírito Santo para apreciar nossa defesa, por todas as contribuições trazidas e pela excelente companhia que é.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Espiritualidade é uma consciência não-dual, uma consciência de participação da parte no todo, que na essência é o amor e que na prática é a solidariedade. Uma pessoa que despertou para essa dimensão espiritual é uma pessoa que não se vê separada do outro, da comunidade... E do Universo. Eu pergunto: em sua consciência, você colocaria fogo no seu corpo? Se você se sente não-separado do outro, você jogaria fogo em alguém que está dormindo num banco? E se você se sente não-separado da natureza... Você iria empesará-la, destruir ecossistemas por uma neurose de consumo? Agora, testemunhamos o lado sombrio dessa religião do progresso a qualquer custo... Progresso à custa da hecatombe? Você empesearia a natureza se você não se sentisse não-separado dela? Sem sombra de dúvida. Nestes últimos séculos temos investido de forma unilateral no mundo da matéria e os frutos são notáveis! Sintetizados na tecnociência maravilhosa que dispomos. A grande tragédia, entretanto, é que não houve praticamente nenhum investimento significativo no mundo da subjetividade, da alma, da ética, da consciência, da essência. O resultado encontra-se nos noticiários tristes e apocalípticos de cada dia. Escaladas de violência, guerras infundáveis, a exclusão desumana de uma maioria que morre de fome por uma minoria que morre de medo. Extinção em massa de espécies, rota da colisão do ser humano com a natureza e todo tipo de aplicações tecnológicas irresponsáveis. O investimento maciço na alma é a única estratégia que poderá viabilizar a perpetuação com qualidade e dignidade de nossa espécie. Antigas e esquecidas lições: “De que serve o mundo inteiro se você perdeu a sua alma? Se você se perdeu de si mesmo? Felizmente... Crise é também oportunidade de crescer e evoluir. Gosto de confiar que o ser humano será a maior descoberta do milênio. A vida não dá nem empresta; não se comove nem se apieda... Tudo quanto ela faz é retribuir e transferir tudo aquilo que nós lhe oferecemos (Albert Einstein)”.

(Roberto Crema)

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. O estudo da moralidade	6
2.1. Considerações gerais.....	6
2.2. O desenvolvimento moral de Jean Piaget	12
2.3 Trapaça: juízo e ação moral.....	33
3. Objetivos	50
3.1. Objetivo Geral.....	50
3.2. Objetivos Específicos.....	50
4. Método	51
4.1. Participantes.....	51
4.2. Instrumentos.....	54
4.3 Procedimentos.....	59
4.4. Tratamento dos dados.....	66
5. Resultados e Discussão	67
5.1. Juízo hipotético sobre a trapaça.....	68
5.2. Observação da ação da trapaça.....	81
5.3. Juízo a respeito da ação da trapaça.....	96
6. Considerações finais	115
7. Referências bibliográficas	125
Apêndices impressos	132
Apêndice A. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM).....	133
Apêndice B. Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa instituição).....	140
Apêndice C. Carta aos pais dos participantes de 5 anos	145
Apêndice D. Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em	

pesquisa (responsável pelo participante).....	147
Apêndice E. Certificado de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa	150
Apêndices digitalizados.....	152
Apêndice F. Protocolos do Juízo hipotético sobre trapaça.....	
Apêndice G. Protocolos da observação da ação da trapaça.....	
Apêndice H. Protocolos do juízo a respeito da ação da trapaça.....	
Apêndice I. Categorias resumidas do Juízo hipotético sobre a trapaça.....	
Apêndice J. Categorias resumidas da observação da ação da trapaça.....	
Apêndice K. Categorias resumidas do juízo sobre a ação da trapaça.....	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos participantes de acordo com a idade e o sexo	51
Tabela 2	Juízo hipotético sobre a trapaça: distribuição das respostas dos participantes de acordo com a idade	68
Tabela 3	Juízo hipotético sobre a trapaça: distribuição das justificativas dos participantes no que concerne à idade	71
Tabela 4	Observação da trapaça na ausência da experimentadora em função da idade dos participantes	83
Tabela 5	Observação da ação da trapaça na presença da experimentadora de acordo com as idades dos participantes	88
Tabela 6	Descrição a respeito da ação da trapaça na ausência da experimentadora: distribuição das respostas no que concerne à idade dos participantes	97
Tabela 7	Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das respostas no que se refere à idade dos participantes	101
Tabela 8	Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas de acordo com a idade dos participantes	103
Tabela 9	Juízo hipotético a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas em relação à idade dos participantes.	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	História e questões envolvendo a trapaça no Jogo da Velha.....	54
Figura 2	Ilustração da versão tradicional do jogo Cara a Cara.....	56
Figura 3	Ilustração da disposição dos tabuleiros e das cartas do jogo Cara a Cara.....	57
Figura 4	Questões referentes à entrevista pós-jogo Cara a Cara.....	58
Figura 5	Fases da coleta de dados.....	63

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BVS-Psic – Biblioteca Virtual em Saúde

ERIC – *Education Resources Information Center*

Lilacs – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

SciELO – *Scientific Electronic Library On Line*

DIT – *Defining Issues Test*

IC – *Immanent Causality*

PMC – *Psychologically Mediated Causal*

CC – *Chance Contiguity*

IR – Resistência Moral Imatura

ID – Desvio Moral Imaturo

MR – Resistência Moral Madura

MD – Desvio Moral Maduro

IANDM – Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral

NPA – Núcleo de Psicologia Aplicada

CFP – Conselho Federal de Psicologia

MS – Ministério da Saúde

SPSS – *Package for Social Sciences*

Pessotti, A. M. *Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos*. Vitória, 2010, 152 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar, em uma perspectiva psicogenética, a trapaça no que diz respeito à relação entre o juízo hipotético, a observação da ação e o juízo da própria ação de crianças em uma situação de jogos de regras, com base na teoria piagetiana. Participaram desta, 40 crianças de duas escolas particulares do município de Linhares – ES, com idades de 5 e 10 anos, distribuídas igualmente de acordo com a idade e o sexo. Realizamos esta pesquisa utilizando os seguintes instrumentos: uma história e um roteiro de entrevista envolvendo a trapaça no Jogo da Velha; o jogo Cara a Cara e um roteiro de entrevista pós jogo Cara a Cara. A pesquisa foi realizada em três fases: (a) juízo hipotético sobre a trapaça, (b) observação da ação da trapaça e (c) juízo a respeito da ação da trapaça. Os resultados nos permitiram observar, quanto ao **juízo hipotético sobre trapaça**, que ao serem solicitadas a estabelecerem um juízo a respeito da atitude narrada, a totalidade dos participantes disse que o ato de trapacear estava errado, sendo que o maior número de justificativas mencionadas entre as crianças de 5 anos foi *'argumentos circulares'*. Em contrapartida, a categoria citada mais vezes pelos participantes de 10 anos foi *'desobedeceu à regra do jogo'*. No que concerne à **observação**, foi possível notar que, na ausência da experimentadora, a trapaça ocorreu mais entre as crianças de 5 anos que entre as de 10 anos. Contrariamente, na presença da experimentadora, não foi verificada diferença relevante na frequência de trapaça entre as duas idades. Além disso, constatamos uma variedade de comportamentos para trapacear. Em relação ao **juízo a respeito da ação da trapaça**, notamos que, quando perguntados indiretamente sobre a ação, as crianças de 5 anos fazem menção mais frequentemente a respeito da trapaça. Do mesmo modo, ao perguntarmos diretamente sobre a atitude mantida durante o experimento, mais crianças de 5 anos dizem ter trapaceado que de 10 anos. Por meio destes resultados, foi possível notar que as crianças sabem que trapacear não é correto, mas muitas trapaceiam e poucas admitem, principalmente entre os mais velhos. Dessa maneira, este trabalho contribui para o

estudo da moralidade porque, ao demonstrar a importância da dimensão da ação, pode oferecer subsídios para um trabalho de educação moral.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; juízo moral; ação moral; trapaça.

Pessotti, A. M. *Morality and cheating: a study with children of the 5 and 10 years*. Vitória, 2010, 152 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

ABSTRACT

This research aims to investigate, in a psychogenetic perspective, the cheating act regarding the relation between the hypothetical trial, the observation of the action and the trial of the action itself of children in a situation of games which rules are involved, based on Piaget's Theory. 40 children of two private schools of Linhares city – ES participated of this research aged between 5 and 10 years old, equally distributed according to the age and gender. This research was done with the following instruments being utilized: a story and an interview guide involving the cheating act in the Tic Tack Toe game; the Face to Face game and an interview guide posterior to the Face to Face game. The research was done in three steps: (a) hypothetical trial regarding the cheating act, (b) observation of the cheating's action and (c) trial regarding the cheating's action. The results permitted us to observe, regarding the hypothetical trial about the cheating act, that from the point they were requested to establish a trial that regards the narrated attitude, the totality of participants said that the cheating attitude was wrong, being the greatest number of justifications mentioned among children aged 5 which was the one of *'circular arguments'*. On the other hand, the category cited most times by the participants aged 10 was *'disobeyed the rules of the game'*. Concerning the observation, it was possible to notice that, during the absence of the experimenter, the cheating occurred more among children aged 5 than among the ones aged 10 years old. On the contrary, in the experimenter's presence, it wasn't verified relevant difference in cheating's frequency between the two ages. Besides, it was found a variety of behaviors in order to cheat. Regarding the relation of the trial which concerns the action of the cheating, it is noted that, when asked indirectly about the action, the children aged 5 years old mention more frequently the cheating matter. Likewise, when asked directly about the attitude kept during the experiment, more children aged 5 said that they cheated than the ones aged 10 years old. Through these results, it was possible to notice that the children know that to cheat is not correct, but many cheat and few admit it, especially among the older ones. This way, this research contributes to the morality's

study because, when it demonstrates the importance of the action's dimension, it can offer subsidies for a project of moral education.

Key Words: moral development; moral trial; moral action; cheating.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Cortella e La Taille (2005/2009), as mudanças de comportamento que vem acontecendo nos últimos tempos suscitaram uma preocupação geral em relação aos valores, que está voltada, principalmente, para a resolução de problemas objetivos, como a (in) disciplina e o (des) respeito.

Em decorrência dessas mudanças, como bem assinalam Cortella e La Taille (2005/2009), desencadeou-se uma crise, a qual chamamos de mal-estar moral e ético, entre as pessoas, em cujas relações predominam a desconfiança e a insensibilidade. Nesse contexto, despontaram problemas relacionados à conduta, que atestam a diminuição da capacidade de vida coletiva pela qual estamos passando.

Em experiências com crianças durante nossa graduação em psicologia e, posteriormente, como psicóloga, notamos o quanto os profissionais da educação e os pais se queixam de alguns comportamentos infantis, principalmente no que concerne à indisciplina. Nos relatos que faziam, ficava bem claro para nós que, na maioria das vezes, as crianças conheciam as regras, sabiam o que era certo e errado, mas, mesmo assim, agiam em desacordo com as normas estabelecidas. Diante destes fatos, questionávamo-nos sobre o que leva às crianças a agirem contrariamente às regras mesmo conhecendo-as.

Movidos por este questionamento, nos propusemos investigar as concepções das crianças quanto às regras em seu aspecto teórico e prático. Para isso, precisávamos penetrar no universo infantil e pesquisá-lo sem alterá-lo para que conseguíssemos dados reais e concretos. Dessa maneira, decidimos estudar a trapaça, ação comum e bastante polêmica no universo infantil, por meio de um jogo de regras.

Escolhemos estudar a trapaça por ser esta uma ação comum ao contexto infantil e por acompanhar o caráter evolutivo do desenvolvimento, uma vez que as concepções das crianças em torno desta se modificam de acordo com este processo. Além disso, o estudo deste comportamento nos possibilita também investigar vários aspectos do desenvolvimento humano como roubo, mentira, igualdade e autoridade, justiça e sanções.

Quanto aos jogos de regras, Piaget (1932/1994) aponta que estes são instrumentos interessantes para estudar aspectos da moralidade porque: (a) para jogar, as regras são legitimadas por meio de contratos, (b) o jogo é um dos poucos conjuntos de regras que carece de autoridade, (c) ele possui regras que não são morais, mas necessitam ser respeitadas e, (d) por meio dele, é possível de investigar a prática e a consciência das regras.

Neste contexto, estudaremos o caráter prático e teórico da trapaça e, para isso, recorreremos a trabalhos da moralidade para pesquisarmos a relevância desse tema. No decorrer desta revisão constatamos a escassez de pesquisas que o englobam. Dessa maneira, procuramos estudar o juízo e a ação moral focando, nesta conjunção, a trapaça.

Buscamos, primeiramente, na obra de Piaget (1932/1994) as considerações em torno destes aspectos. Notamos que o referido autor aponta a existência de uma diferença entre o juízo moral e sua prática, uma vez que o primeiro seria uma tomada de consciência progressiva da segunda. Este pesquisador ainda encontrou dados que o levou a pensar na possibilidade do juízo moral teórico estar atrasado em relação ao juízo moral prático, mas ressalta que seus resultados não foram conclusivos.

Quanto à trapaça, observamos que os estudos piagetianos não abordaram diretamente este aspecto. No decorrer de suas pesquisas, vendo a importância da trapaça no contexto infantil, Piaget (1932/1994) indagou seus participantes, questionando-os

sobre a trapaça no contexto do jogo e à cola na escola. Por meio destas perguntas, ele criou a hipótese de uma correlação entre aspectos do desenvolvimento moral e a ação moral, mas por serem apenas pequenas considerações feitas pelo pesquisador durante seus experimentos, ressaltamos a necessidade de investigações em torno do tema, uma vez que ele não foi explorado de maneira profunda.

Diante de todas estas reflexões, elaboramos uma proposta de pesquisa que consistia na verificação da influência do nível de desenvolvimento moral na ação da trapaça. No decorrer deste trabalho, observamos que não tínhamos tempo suficiente para aprofundarmos neste tema o quanto era necessário. Sendo assim, nos propusemos a estudar a trapaça no que diz respeito à relação entre o juízo hipotético, a observação da ação e o juízo da própria ação de crianças em uma situação de jogos de regras.

Ao realizarmos a revisão de literatura, notamos a existência de poucos trabalhos que falam da relação entre juízo e ação moral, principalmente quando o público de estudo é o de crianças, como por exemplo os de Toner e Potts (1981) e Jensen e Bahunan (1974). Também encontramos uma quantidade reduzida de pesquisas quanto à trapaça e detectamos que, entre os poucos trabalhos encontrados, muitos retratam o comportamento desonesto dentro de sala de aula, sendo que na maioria dos casos, o público estudado eram adolescentes ou jovens universitários (Perry, Kane, Bernesser, & Spicker, 1990; McCabe & Treviño, 1993; McCabe & Treviño, 1997; Kohn, 2007). Além disso, notamos que poucos utilizam os jogos de regras em sua metodologia e, entre aquelas que tivemos acesso, este não era o instrumento utilizado como meio para avaliar os comportamentos de trapaça (como Luna, 2008 e Rizzieri, 2008). Sendo assim, ressaltamos a necessidade de estudos que abordem os comportamentos desonestos, principalmente este ao qual nos dedicamos, a trapaça, a partir dos jogos de regras.

Ressaltamos que a revisão de literatura foi realizada entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro de 2010 nas seguintes bases de dados: BVS-psic, CAPES, ERIC, Google Acadêmico, PsycInfo, Universia, Lilacs e Scielo. Salientamos também que as palavras-chave utilizadas foram ação moral, juízo moral, julgamento moral e trapaça, no português, e *moral action*, *moral judgment* e *cheat*, no inglês.

O leitor pode se perguntar o motivo que nos leva a considerar um estudo deste tipo como importante e necessário. Respondemos esta questão com a seguinte suposição: imaginemos uma sociedade na qual a trapaça imperasse, onde nenhum de seus membros sentisse a necessidade de respeitar regras ou ao outro. Ou então, uma sociedade movida por diversos valores que não fossem respeitados. Imaginemos agora se convivêssemos neste contexto: quanto nossas relações seriam comprometidas? Será que teríamos respeito pelo outro? É buscando entender esta dinâmica e como ela aparece entre as crianças que realizamos esta pesquisa.

Assim, passemos aos esclarecimentos em torno capítulos que compõem este trabalho. O segundo capítulo, denominado “Estudo da moralidade” aborda o fundamento teórico do trabalho. Ele é subdividido em três seções: (a) considerações gerais, (b) desenvolvimento moral em Jean Piaget e (c) trapaça: juízo e ação moral.

A primeira seção aponta aspectos gerais sobre o estudo da moralidade, como os principais estudos da área, conceitos de moral e ética e algumas considerações importantes sobre o tema da trapaça. Na segunda encontram-se as fundamentações teóricas sobre o desenvolvimento moral de acordo com Piaget (1932/1994). Nela encontram-se esclarecimentos sobre os níveis de desenvolvimento moral piagetiano, a interlocução entre juízo e ação moral e aspectos do desenvolvimento considerados importantes para a discussão de nosso tema. A terceira seção aborda aspectos teóricos e estudos encontrados que retratam o tema da trapaça. Nesta, estão dispostas revisões

bibliográficas publicadas, conceitos sobre a trapaça, algumas considerações sobre a relação entre a trapaça e os jogos de regras e trabalhos que retratam o juízo moral, a ação moral e/ou ambos os aspectos em relação à trapaça em adultos e crianças.

O terceiro capítulo diz respeito aos “Objetivos”. Nele constam o objetivo geral e os objetivos específicos que regem nossa investigação. No que concerne ao quarto capítulo, intitulado “Método”, esclarecemos que este foi dedicado à metodologia de nossa pesquisa e também dividido em seções: (a) caracterização dos participantes, (b) instrumentos, (c) procedimentos e (d) tratamento dos dados.

O quinto capítulo retrata os “Resultados e Discussão”. No qual apresentamos os dados bem como os discutimos de acordo com a fundamentação teórica. Nele apresentam-se os dados obtidos, os quais são, em seguida, discutidos com base na fundamentação teórica e na revisão de literatura realizada. Esse capítulo foi dividido em três seções, cujos títulos são os seguintes: (a) juízo hipotético sobre a trapaça, (b) observação da trapaça e (c) juízo a respeito da ação da trapaça.

No sexto capítulo, denominado “Considerações finais”, encontra-se uma relação estabelecida entre os resultados obtidos nas três seções citadas anteriormente. Além disso, mencionamos sugestões de novos trabalhos e as implicações práticas do estudo em questão.

2. ESTUDO DA MORALIDADE

2.1. Considerações gerais

A moralidade é um tema estudado desde a Grécia Antiga. Constatamos que esta foi objeto de estudo de vários filósofos, como Aristóteles (384-322 a.C./ 1992) e Kant (1785/1980), que por meio de suas reflexões em torno deste tema, revolucionaram os conceitos morais vigentes.

Para Aristóteles (384-322 a.C./ 1992), a moral poderia ser definida pela busca do bem e da felicidade. Logo, o bem deve ser visado em todas as nossas atitudes, sendo a felicidade o bem supremo. De acordo com La Taille (1992), a moral aristotélica não é baseada no dever, mas na busca da felicidade alcançada por meio de elementos como a generosidade e a solidariedade.

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

Por meio das reflexões desses pensadores, percebe-se que, apesar do longo caminho de discussões em torno da moralidade, esse é um tema que está longe de ser esgotado e que ainda induz muitos estudiosos atuais a se dedicarem a pesquisas que nos levem a compreender esse elemento da constituição humana.

Como nosso trabalho se situa na área da psicologia moral, nos remeteremos, a partir de agora, aos estudos do epistemólogo Jean Piaget, que, de acordo com Alencar (2003), é o precursor das pesquisas referentes à moralidade em psicologia.

Influenciado pelas elaborações kantianas, Piaget (1932/1994) desenvolveu sua própria teoria moral regido pelo preceito de que a moral consiste em um sistema de regras, que tem seu fundamento difundido no respeito que o indivíduo adquire por elas. Para testar suas hipóteses, realizou estudos com crianças nos quais propôs diversos experimentos a fim de analisar aspectos que julgou como importantes para o desenvolvimento moral. Estas pesquisas, bem como suas análises, foram publicadas integralmente no livro intitulado *O juízo moral na criança* em 1932, a única obra que o autor se reserva ao estudo empírico da moralidade. Apesar de não ter dado continuidade aos seus estudos nesta área, Piaget é um teórico de grande importância para a pesquisa na moralidade.

Evidenciamos que a epistemologia genética de Jean Piaget será o principal referencial teórico abordado na presente investigação. No entanto, utilizaremos contribuições de outros estudiosos da moralidade, uma vez que Piaget abandona as pesquisas neste campo.

No que se refere às pesquisas da área, notamos que a partir da proposta de Piaget (1932/1994), outros autores se dedicaram ao estudo da moralidade entre os quais destacamos os realizados por Araújo (1996, 1999), Blasi (1980, 1990), Camino (2003), Freitas (2003), Einsenberg (1983), Einsenberg-Berg e Hand (1979), Eckensberger e Zimba (1997), Gilligan (1982), Kamii (1991), Kohlberg (s.d./ 1992), Kupfersmid e Wonderly (1980), La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), La Taille (1992) La Taille, Maiorino, Storto e Roos (1992), La Taille, Duarte e Melo (1993), La Taille (1996), La

Taille (1998), La Taille (2002), Lourenço (1991, 1992), Mwamwenda (1992), Nucci (2000), Nunner-Winkler (1990), Trevisol (2009), Turiel (1983, 1990), Puig (1998).

Estes estudos têm abordado diferentes temas em moralidade, tais como: vergonha, humilhação, honra, confissão do delito, personalidade moral, trapaça, disciplina, relação entre moral e ética, avaliação do juízo moral e educação moral.

Alencar (2003) evidencia que as pesquisas em moralidade se dividem em quatro grandes campos, a saber: (a) análise entre juízo e ação moral, (b) estudo a respeito do universalismo versus relativismo, (c) relação entre cognição, afetividade e/ou moralidade e (d) definições a respeito do conceito de moral. Segundo a referida autora, existem vários modelos teóricos em psicologia que estudam esses temas, sendo que muitos deles divergem quanto à concepção de moralidade.

Como nosso trabalho está relacionado ao campo de análise entre juízo e ação moral, faz-se necessário expormos a concepção de moral e ética, que será abordada no decorrer de nossas discussões. Assim, recorreremos aos conceitos elaborados por La Taille (2006), que chama de:

(. . .) moral os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta ‘como devo agir?’. Como todos os sistemas morais pressupõem, por parte do indivíduo que o legitima, a experiência subjetiva de um ‘sentimento de obrigatoriedade’, identificamos esse sentimento como o invariante psicológico do plano moral (p. 49).

Portanto, segundo esse autor, a moral designa o conjunto de regras que regem a convivência social e incide sobre a dimensão das leis e sobre o dever de cada um de obedecer a elas. Por sua vez, o referido autor denomina como ética todo trabalho de reflexão sobre os princípios e fundamentos dessas regras morais. Desse modo, a ética incide sobre as razões que legitimam obediência ou não a estes princípios e faz menção

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

De acordo com La Taille (2006) estes elementos (moral e ética) são conceitos importantes porque se complementam. Assim, para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer suas perspectivas éticas, pois é no plano ético que se encontram as motivações que explicam as ações do plano moral. Portanto, uma ação ética necessariamente engloba uma ação moral.

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

Para La Taille (2006), a grande dúvida em torno de toda essa discussão é saber o motivo que leva alguns a agir moralmente e outros não. O autor menciona que para Schilich (2000) esta escolha está voltada para o eu, uma vez que o desejo de cumprir os deveres morais representa um desabrochar de si mesmo, sendo os sentimentos, como amor e compaixão, componentes dessa motivação.

Outro elemento que entra como mola propulsora na decisão de agir de acordo com os deveres morais é o

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

Dessa forma, La Taille (2006) considera que maioria das pessoas experimenta o sentimento de obrigatoriedade, porém, às vezes ele não é forte o bastante para dirigir as ações destas e fazer com que esses deveres sejam cumpridos. Logo, se o autorrespeito não foi forte o bastante para impor-se sobre os outros valores da autoestima, a pessoa é levada a agir contra a moral.

Sobre a ética, Harkot-de-La-Taille e La Taille (2004) afirmam que responder à pergunta ‘que vida quero viver’ implica em uma reflexão que vai além da validade de uma regra, mas que remete ao sentido da vida. Portanto, se as respostas dadas à ética (sentido da vida) não apresentarem dimensão coletiva, a moral, que é coletiva, deixa de existir na prática. Dessa maneira, caso as pessoas não tenham lugar na resposta dada à pergunta ‘que vida quero viver’, elas serão objetos, instrumentos de projetos totalmente individuais, e não parceiras que são levadas em conta em uma decisão, que possuem os mesmos direitos e deveres e que também trazem desejos que devem ser respeitados. Logo, devemos pensar a ética como a busca pela felicidade refletida por meio da dimensão coletiva, do reconhecimento e respeito pela dignidade própria e alheia, condições necessárias para que a moral dela se inspire.

Além destes conceitos, gostaríamos de ressaltar um estudo realizado por La Taille, Bedoian e Gimenez (1991) que retrata a confissão. De acordo com estes autores, a confissão é um ato moral, pois interage com aspectos do desenvolvimento, e representa um momento de tensão, uma vez que exige falar de si justamente quando não se quer. Ao confessar, a criança se submete às possíveis consequências que uma confissão geraria, como sanções e/ou humilhações, bem como à possíveis rótulos, uma vez que, por meio da confissão, ela fala o que fez e o que ela é, ou seja, roubou no jogo, pode ser ladrão.

Ao pesquisar o tema da confissão com crianças de 6 a 9 anos, La Taille, Bedoian e Gimenez (1991) encontraram, entre os maiores, respostas ligadas principalmente a confiança mútua, ou seja, deve-se confessar um delito porque a ausência de confissão comprometeria o vínculo entre o grupo. Além disso, para as crianças de 8 e 9 anos, a confissão é vista como uma prestação de contas, ou seja, para os mais velhos a confissão tem valor de expressão do arrependimento e promessa de conversão. Quanto às crianças menores, de 6 e 7 anos, os pesquisadores notaram que estas não dão o mesmo valor à confissão como as mais velhas, pois, para elas, o pior ato já aconteceu: o delito cometido. Além disso, foi observado que, nesta faixa etária, a opção pela confissão de um ato ou pelo segredo quanto a ele aparece na mesma proporção. Contrariamente, a partir dos 9 anos a opção pela confissão se impõe.

Inserida neste contexto (da moral e da ética), com a pesquisa objetivamos analisar a relação entre juízo e ação no que se refere à trapaça, um comportamento decorrente de uma quebra nos laços morais e éticos. Como realizaremos uma análise psicogenética e nos fundamentaremos na teoria piagetiana, abordaremos a seguir os principais aspectos do desenvolvimento moral segundo Piaget (1932/1994) relacionados à trapaça.

2.2 A moralidade segundo Jean Piaget

Apesar de ser a única obra em que Piaget realiza estudos empíricos sobre a moralidade, *O Juízo Moral na Criança* tem uma relevância muito grande, pois mostra a originalidade e a novidade do método utilizado pelo referido autor em seus experimentos, além de discussões muito abrangentes em torno de grandes pensadores a respeito da moralidade (La Taille, 1992).

Em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) estudou vários aspectos importantes do desenvolvimento moral, como: consciência e prática das regras, desajeitamentos, roubo, mentira, problema da sanção e da justiça retributiva, responsabilidade coletiva e comunicável, justiça imanente, justiça retributiva e justiça distributiva, igualdade e autoridade, justiça entre crianças e noção de justiça.

Tendo em vista que o foco do presente trabalho é a trapaça, abordaremos somente os aspectos relacionados à sua análise; ou seja, prática e consciência das regras, roubo, mentira, o problema da sanção e da justiça retributiva, justiça imanente, justiça entre crianças, noções de justiça, e igualdade e autoridade.

Para Piaget (1932/1994), a formação das regras se dá a partir do desenvolvimento progressivo de dois fenômenos gerais: **o da prática e o da consciência das regras**. Para estudar esses dois aspectos, o referido autor verificou e entrevistou algumas crianças, indagando-as a respeito do funcionamento do jogo de Bolinha de Gude, desde a invenção das suas regras até sua aplicação.

O motivo pelo qual Piaget (1932/1994) utilizou este jogo foi o de considerá-lo um instrumento eficaz para estudar as regras, pois jogos deste tipo possuem “(. . .) todo um código e toda uma jurisprudência” (p. 23). Sendo assim, é possível observar, por

meio do jogo de regras, a moral infantil sem as influências adultas, pois as relações estabelecidas neste contexto são apenas entre crianças e carecem de distinção hierárquica, suprimindo, portanto, a autoridade submersa em uma situação envolvendo adultos.

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

Portanto, podemos dizer que Piaget (1932/1994) estudou a moralidade também por meio do jogo de regras devido ao fato de: (a) as regras serem legitimadas por intermédio de contratos, (b) o jogo ser um dos poucos conjuntos de regras que carece de autoridade, uma vez que não é aprendido por meio do adulto, (c) possuir regras, que não são morais, mas necessitam ser respeitadas e (d) de ser passível de observar consciência e prática das regras.

Quanto aos conceitos mencionados anteriormente, Piaget (1932/1994) chama de (a) *prática das regras*, o modo pelo qual as crianças das várias faixas etárias aplicam as normas e (b) *consciência das regras* a maneira como elas pensam a obrigatoriedade ou não do seguimento destas regras. Em ambos, o referido autor postulou fases de desenvolvimento, sendo estas abordadas nos próximos parágrafos.

Desse modo, a *prática das regras* possui quatro estágios de desenvolvimento, a saber: (a) motor e individual, (b) egocêntrico, (c) cooperação nascente e (d) codificação das regras (Piaget, 1932/1994).

O primeiro estágio (*motor e individual*) é vivido até os dois anos de idade, aproximadamente. Neste, a criança tem somente ações motoras e individuais em função dos seus desejos e hábitos, sem levar em conta qualquer interferência do meio, ou seja, o interesse da criança não está no jogo em si, mas na manipulação dos objetos que compõem esse jogo (Piaget, 1932/1994). O referido autor demonstrou em seus estudos que esta manipulação faz emergir a capacidade do simbolismo, que em seu início, é mais jogado que pensado pela criança. A partir do momento que essa capacidade aflora, é permitido à criança que ela atribua, pouco a pouco, vários significados aos objetos, mesmo que estes, muitas vezes, sejam passageiros. A manipulação inicial, citada anteriormente, tende a se tornar um jogo para a criança, pois ela a repete em diferentes situações com o intuito inicial da brincadeira, ritualizando-a posteriormente, conforme os próprios escritos de Piaget (1932/1994): “De nenhum modo automático, esse ritual é um jogo que a diverte pela sua própria regularidade” (p. 37).

O autor em questão aponta que esta repetição de gestos faz a criança tornar-se consciente da capacidade simbólica de fingir. Ele menciona que quando este tipo de ação aparece no comportamento infantil, é sinal de que o símbolo já faz parte do universo da criança. Contudo, assinala que é necessário que a inteligência motora, a linguagem e a representação se unam para que o símbolo se torne objeto do pensamento, o que ainda não acontece neste primeiro estágio.

Este tipo de reflexão se torna conveniente para se entender a composição da regra, pois a proposta piagetiana é a de que o ritual e o símbolo constituem a condição necessária para que haja o desenvolvimento das regras e dos “sinais coletivos” (Piaget, 1932/1994). Além disso, as regras coletivas também se tornam importantes neste processo na medida em que estão imersas na elaboração do conjunto obrigatório do código de regras. Também propiciam à criança a observação de modelos e a

consequente imitação deles. Assim, a criança é levada a seguir as regras, mesmo que isso aconteça de modo fantasioso.

De maneira geral, pode-se dizer que “nesse estágio, já existem regularidades e esquemas ritualizados, mas tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra” (Piaget, 1932/1994, p. 39).

No segundo estágio, Piaget (1932/1994) assinala que as regras se tornam mais atrativas para a criança e, em decorrência disso, o interesse pelo jogo coletivo se intensifica. Assim, o pensamento infantil se empenha em algo que até então não ressaltava aos seus olhos: as regras. Esta etapa foi denominada como *egocêntrica* e acompanha a criança no decorrer do segundo e do quinto ano de idade, em média. De acordo com La Taille (1992), a criança egocêntrica ainda não tem consciência das normas e de sua dimensão na vida dos seres humanos. Por isso, as regras apenas são seguidas por meio da imitação de alguém maior e mais conhecedor deste universo que ela. Piaget (1932/1994) comenta que a imitação da regra acontece devido ao fato da criança perceber o código de regras como algo externo a ela. Essa percepção também a leva a considerar toda regra como imutável e sagrada, julgando toda modificação da mesma como uma falta.

Para Piaget (1932/1994), essa rigidez de pensamento acontece porque a criança não se percebe como possível gestora da regra. Além disso, o fato de não perceber a regra como algo inerente à organização social do grupo (mas como algo resultante da coação adulta sobre elas) é o que traz a imutabilidade da regra (La Taille, 1992). O reflexo deste tipo de pensamento no jogo é o seguinte: em suas partidas não existem vencedores (o que cria a possibilidade de todos os participantes poderem ganhar ou estabelecer a ordem no jogo), pois o que importa não é vencer um ao outro, mas jogar.

Na verdade, as crianças jogam sozinhas mesmo que cercadas de outras crianças, sendo que, segundo o próprio autor, elas não jogam umas contra as outras, mas com as outras.

Em contrapartida, entre os sete e dez anos aproximadamente, as crianças já começam a competir e controlar as regras, mesmo que estas ainda não estejam tão claras. Desse modo a criança conhece a regra geral do jogo, mas os seus detalhes passam despercebidos, ou seja, sem que elas se dêem conta de suas minúcias. Esta fase, constitui o terceiro estágio e é nomeada como o estágio da *cooperação nascente*. Em seus experimentos, Piaget (1932/1994) verificou que ao interrogar a criança a respeito dessas regras, poder-se-á perceber que ela dará informações contraditórias sobre o modo de proceder diante das normas. Mesmo assim, com o curso do desenvolvimento, a percepção da criança sobre a regra muda gradativamente, passando a ser vista como algo resultante de um consentimento mútuo, seguida diante da lealdade de cada um e mudada de acordo com o consenso entre os envolvidos na situação.

O quarto e último estágio da prática das regras ocorre em torno dos 11 ou 12 anos, sendo este denominado *codificação das regras*. Nele, as crianças tratam as normas com minuciosidade e todos os seus detalhes são compartilhados pelos membros dos grupos nos quais está inserida. Isso se presentifica porque eles já são capazes de estabelecer discussões e consenso quanto às regras, pois já conseguem se ver como possíveis legisladoras destas. Assim, é neste estágio que a criança começa a perceber a intencionalidade sobre as ações e a manifestá-la em seus atos.

Piaget (1932/1994) também se propôs a estudar a linha de pensamento usada pelas crianças para chegar a determinada ação, pois, para ele, não seria possível “isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral da criança” (p. 50). Sendo assim, acreditou ser necessário também investigar como acontece o desenvolvimento do pensamento da criança a respeito da regra e chegou à conclusão que, assim como na

prática das regras, existem fases a serem passadas para que o desenvolvimento da consciência das regras seja alcançado.

Segundo o referido autor, o primeiro estágio da consciência das regras, denominado *anomia* e vivido, aproximadamente, até por volta dos dois anos, é puramente individual. Neste, a criança pequena adquire hábitos que compõem todo um código de regras individual, inventando estes rituais para o próprio prazer. Estes esquemas individuais não correspondem a regras pensadas a priori, mas a situações que exigem regularidade de comportamento. Piaget (1932/1994) cita como ilustração uma situação comum entre crianças: “[...] não é permitido mexer com fogo (regra moral), e a criança andando pela cozinha, se divertirá, tocando em cada móvel, salvo justamente o fogão (ritual individual)” (p. 51). Neste exemplo, o autor deixa claro que, desde muito pequena, a criança está sujeita a várias pressões que a leva a desenvolver a noção de regularidade por meio de acontecimentos físicos, como dia e noite, e das regras exteriores colocadas pelos pais, como horário de dormir e comer. Neste contexto, a criança vive, desde cedo, mergulhada em regras, que podem ser sentidas como obrigatórias ou não, sentimento este proveniente do quanto o ambiente a sanciona.

Já o segundo estágio, o da *heteronomia* (que se inicia por volta dos 2 anos e acompanha a criança até os 9 anos, aproximadamente), aparece como um comportamento intermediário entre aqueles puramente individuais e os socializados. Piaget (1932/1994) assinala que, neste estágio, a criança imita o comportamento adulto (ou seja, ela começa a querer jogar de acordo com as regras colocadas pelo exterior por meio da imitação ou contato verbal), porque ela acredita que as regras vêm de fora, de outro que é superior a ela. Além disso, outra característica desta fase é a de que o pensamento infantil permanece isolado a qualquer tipo de interação. Deste modo,

momentaneamente a criança acredita que as regras são sagradas, recusando-se em modificá-las, pois considera a mudança desta como uma falta.

Sendo assim, mesmo que a criança acredite na sua participação e na opinião dos outros, ela permanece fechada em seu próprio ponto de vista, pois nesta fase o que a interessa é simplesmente o desenvolvimento de suas habilidades para conseguir acertar as ações observadas naqueles que estão a sua volta. Por isso, nesse estágio os detalhes das regras não fazem diferença: não existe interação de fato entre as crianças, o que existe é pura imitação (Piaget, 1932/1994).

Segundo o autor, por volta dos dez anos, a criança atinge o terceiro e último estágio da consciência das regras (a **autonomia**), fazendo com que este pensamento se transforme inteiramente. De acordo com Piaget (1932/1994),

À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida (p. 60).

O autor aponta três importantes mudanças que ocorrem quando a criança alcança este estágio: (a) ela aceita a mudança da regra, desde que todos obedeçam à decisão, (b) acredita que as regras são temporais e que, por isso, não são mais eternas e (c) assim como os adultos, acredita que as regras são estabelecidas pouco a pouco. A partir do momento em que este tipo de pensamento faz parte da criança, ou seja, diante do momento que a regra da cooperação (da autonomia) substitui a da coação (da heteronomia), que a lei se torna uma “lei moral efetiva” (Piaget, 1932/1994, p. 64). Concebendo a maleabilidade da regra, a criança toma consciência da importância da lei e procura entendê-la, não mais apenas segui-la como fazia até então. Em uma situação de jogo, por exemplo, a criança começa a observar o outro com o fim de respeitar as regras comuns e trazê-las para as suas situações de sua vida. Elas são capazes de

conhecerem todas as regras, além de desenvolver o gosto por atividades que englobem as discussões das leis, criando novas regras e acordando-as a todo momento. Assim, tendo consciência de que as regras precisam ser cumpridas, mas também de suas possíveis mudanças, a criança começa a representar na brincadeira com os jogos de regras a sua organização moral.

Abriremos um parêntese para expormos uma interessante elaboração de La Taille (2006), a respeito de uma articulação entre os níveis de moralidade piagetianos e aspectos éticos.

Segundo o pesquisador, o sujeito heterônomo é moral, portanto experimentador do sentimento de obrigatoriedade, mas que utiliza os conceitos da sua comunidade como constituintes de sua moral. Assim, ele aceita a imposição de regras e princípios morais bem como expandir-se por intermédio das pautas culturais dadas de antemão, assumindo-as como representação de si aquilo que é valorizado pelo olhar alheio. Assim, o heterônomo seria aquele que é o que o entorno social deseja.

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

Como autonomia pressupõe a descentração cognitiva, o autônomo se afasta das regras morais impostas a fim de avaliar seu valor. A criança heterônoma realiza movimento contrário, pois ainda está com o pensamento centrado, ficando impedida de que ela tome consciência de sua individualidade (Reis, Dipe, & Manuel, 2009).

Partindo destas considerações, retomaremos a posição de Piaget (1932/1994) em relação à prática e consciência das regras a fim de estabelecer uma relação entre elas. Desse modo, o autor chama a atenção para o fato de só podermos considerar uma

correspondência entre estes aspectos do desenvolvimento moral a partir do segundo estágio de cada um destes aspectos, pois, até então, as crianças teriam dificuldades em interpretar as regras. Desse modo, no segundo estágio da prática das regras, as crianças fazem o que querem com a regra, respeitando-a ou não de acordo com o que desejam naquele momento. Quanto à consciência da regra, elas acreditam que as leis não podem ser mudadas e que elas só existem em decorrência da autoridade adulta.

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

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

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

De acordo com os estudos piagetianos “(. . .) a cooperação só pode nascer entre os iguais. Assim, essa submissão dos pequenos à regra dos maiores não provoca, de modo algum, uma cooperação na ação” (Piaget, 1932/1994, p. 58). Portanto, é na relação cooperativa entre os iguais que a atitude da criança mudará pouco a pouco na prática, pois quando a regra deixa de ser imposta e passa a ser dependente da vontade coletiva, é incorporada à consciência de cada um.

Logo, o autor considera que existe uma correspondência entre o juízo das crianças em relação à regra e sua própria prática; ou seja

(. . .) é possível que, no domínio moral, haja simplesmente desvio entre o julgamento de valor teórico e as avaliações concretas da criança, e que o primeiro consista numa tomada de consciência adequada e progressiva da segunda. Veremos, por exemplo, as crianças que, no plano verbal, não levam em conta as intenções para avaliar os atos (responsabilidade objetiva). Mas, quando lhes perguntamos assuntos pessoais, percebemos que, nessas circunstâncias vividas, consideram perfeitamente as intenções em jogo. É possível que o juízo moral teórico esteja simplesmente atrasado em relação ao juízo moral prático e represente, de maneira adequada, um estágio atualmente ultrapassado no plano da própria ação (Piaget, 1932/1994, p. 98).

Um outro aspecto do desenvolvimento moral que pode ser relacionado à análise da trapaça é o **roubo**. Consideramo-lo como algo importante para nosso trabalho porque concordamos com Piaget (1932/1994) quando este menciona que a trapaça pode ser considerada uma falta moral deste tipo. O referido autor notou que as crianças até 10 anos avaliam o ato de roubar por meio do resultado material que ele provoca e não consideram as intenções que giraram em torno dele. Deste modo, devido ao raciocínio característico da avaliação objetiva dos atos, elas consideram que qualquer ação que envolva roubo deva ser reprimida ou deva acarretar em uma punição.

Este tipo de pensamento é resultante da exterioridade e da imposição das regras. Assim, as regras são percebidas pela criança como obrigações e, segundo Piaget (1932/1994, p. 111) “adquirem assim o valor de necessidades rituais, e as coisas

proibidas ficam constituindo tabus”. Sendo o roubo visto como uma falta moral grave pelos adultos (e assim ensinado às crianças), seria compreensível entender, de acordo com o raciocínio piagetiano, o motivo pelo qual elas o condenam de maneira tão incisiva. Portanto, para a criança qualquer roubo é imoral e cada vez mais grave de acordo com o dano material trazido por ele.

Martins (1997) estudou o roubo com 80 pré-escolares de 5 a 7 anos e constatou que a totalidade dos participantes disseram que roubar é errado. Para isso deram cinco tipos de justificativas: regra simples (justificativa baseada no fato de ter-se que pagar para levar o que está à venda nas lojas); respostas estereotípicas (justificativa na qual há apenas a repetição de um estereótipo, como chamar o ator de “ladrão”); evitação de punição (as crianças sabem do erro, mas dizem que não devem cometê-lo porque geraria uma punição); apelo à religião (acreditam que o ato não deve ser cometido por causa de Deus); e indiferenciadas (as crianças não sabem dizer por qual motivo a ação estaria errada). Ao concluir, o referido autor assinala, assim como Piaget (1932/1994) que nas crianças menores de sete anos, o juízo leva em consideração basicamente as consequências dos atos.

Outra pesquisa que estudou o roubo foi a de Bianchini, Oliveira e Niwa (2010), que procuraram estabelecer uma relação entre virtude, regras do jogo e condutas lúdicas no jogo virtual “*colheita feliz*”, delineando o perfil dos jogadores e as estratégias na ausência e na presença do roubo. O estudo foi realizado com 60 participantes, de idades entre 20 e 60 anos por meio de observações das ações dos mesmos durante o jogo virtual. Para isto, uma das pesquisadoras se associou à página na qual o jogo encontrasse disponível e jogou com estes 60 participantes. Por meio destas observações, elas notaram que o roubo é utilizado como uma estratégia de jogo, como por exemplo: os produtos, como animais e plantações, valem pontos, mas não diferem de valor quando

são roubados ou cultivados. Dessa maneira, foi percebido que o roubo é incentivado de forma falseada pelo próprio contexto do jogo, uma vez que roubar depende da escolha do jogador, mas se ele não rouba, não consegue competir com aquele que rouba.

Retomando os aspectos da moralidade, Piaget (1932/1994) também se deteve a um breve estudo sobre a **mentira**, outro aspecto considerado relevante quando se trata de trapaça. Uma vez que a mentira é a falta intencional e consciente com a verdade, o trapaceiro pode omitir ou não a trapaça, portanto, mentir ou não sobre sua atitude. Para o autor, mentir seria uma falta moral cometida por meio da linguagem. Desse modo, a ação de faltar com a verdade seria característica da criança pequena e derivada do encontro do pensamento egocêntrico infantil com a coação moral adulta.

O autor em questão também observou que, com frequência, a criança de até 6 ou 7 anos associa mentira às palavras feias, pois verificam algo semelhante entre elas (palavras feias, assim como a mentira, são faltas cometidas por meio da linguagem) e notam que ambas são recriminadas, portanto não podem ser ditas. Desta forma, podemos notar o quanto a proibição da mentira está exterior à consciência e marcada pela imposição advinda do adulto.

De acordo com Piaget (1932/1994), em função do egocentrismo inconsciente, a criança é levada a transformar a verdade em função de seus desejos e, muitas vezes, ignorar a própria veracidade de um fato. Mesmo assim, a regra de ‘não mentir’ continuará sagrada e, ao mesmo tempo, exigirá um análise objetiva dos fatos. Na medida em que a criança estiver convencida da necessidade de não mentir, ela interiorizará a regra e a julgará de acordo com a responsabilidade subjetiva.

Por outro lado, a partir dos sete anos as crianças começam a pensar na intenção de mentir ou no erro involuntário. Elas, porém, ainda associam este ato à todo aquele que não é verdade, o que as leva a confundir a mentira com qualquer espécie de

falsidade. Desse modo, um engano ainda é percebido como uma mentira, pois ele falta com a verdade. Somente aos 10 ou 11 anos foi que Piaget (1932/1994) observou que a criança reconhece a mentira como uma afirmação intencionalmente falsa.

Tendo até o momento considerado aspectos da prática e consciência das regras, roubo e mentira, passemos, a seguir, à menção sobre a justiça. Considerando a trapaça uma injustiça, notamos a necessidade de fazermos uma breve reflexão em torno dos estudos piagetianos a este respeito. Assim, mencionaremos os seguintes aspectos: problema da sanção e da justiça retributiva, justiça imanente, justiça entre crianças, noção de justiça e igualdade e autoridade.

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

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

Quanto aos tipos de sanção, o autor encontrou respostas expiatórias e por reciprocidade. As *expiatórias* são aquelas que vão a par com a coação e as regras de autoridade. As crianças que dão este tipo de justificativa são aquelas que acreditam que

o único meio de recolocar ordem às coisas é recorrer à obediência por meio de repreensão e um castigo doloroso. Esta sanção é arbitrária, ou seja, não existe relação entre o ato sancionado e o conteúdo da sanção, como por exemplo, um menino trapaceia no jogo e recebe um castigo corporal (Piaget, 1932/1994).

No que se refere às sanções por *reciprocidade*, Piaget (1932/1994) assinala que as crianças que adotam este tipo de raciocínio seguem os princípios da cooperação e das regras de igualdade. Assim, “Basta pôr a funcionar a reciprocidade (. . .) Basta tirar as consequências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais” (Piaget, 1932/1994, p. 162).

Além disso, na sanção por reciprocidade é importante que a punição a um ato tenha relação com a falta cometida e que ela seja proporcional a gravidade da ação a ser punida. O referido autor classifica a sanção por reciprocidade em diferentes tipos. O primeiro se refere à exclusão do grupo, que pode ser momentânea ou definitiva. “É a exclusão que as crianças praticam com frequência entre si, quando renunciam, por exemplo, a brincar com um trapaceiro impenitente” (Piaget, 1932/1994, p. 162).

O segundo se refere ao apelo às consequência direta e material dos atos para fazer o infrator compreender e suportar as consequências dos próprios atos. Por exemplo, uma mãe pediu a seu filho que fosse comprar pães para o jantar. Como o menino não obedeceu à sua ordem, ficou sem pão no jantar. O terceiro tipo de sanção consiste em privar o culpado do objeto ao qual ele abusou. Podemos exemplificar com a seguinte situação: Maria empresta um livro para Joana, que, ao usá-lo, derruba tinta no livro, manchando-o. Ao pegar o livro de volta, Maria percebe a mancha e decide que não emprestará mais livros a Joana.

O quarto consiste em fazer à criança exatamente o que ela fez ao outro, de modo que ela sinta as consequências dos próprios atos. Por exemplo: uma criança quebra o

brinquedo da outra e, posteriormente, tem o próprio brinquedo quebrado por outrem. O quinto tipo de sanção é referente à sanção restitutiva: a repreensão não tem mais razão de ser, sendo a reposição material o melhor meio de justiça. Assim, a substituição ou pagamento do objeto quebrado, roubado, etc, seria uma punição adequada. O sexto e último tipo de sanção se refere à simples repreensão, no qual limita-se a fazer o culpado a compreender que ele rompeu o elo de solidariedade, sem nenhuma punição. Logo, ao descumprir uma ordem, a criança seria apenas repreendida.

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

Também se faz importante comentarmos a respeito da **justiça imanente**, que, segundo Piaget (1932/1994), consiste na crença natural das punições; ou seja, até os sete anos, a criança admite a existência de sanções automáticas, que emanam das próprias coisas ou objetos, como exemplificado a seguir na seguinte história:

Era uma vez dois meninos que roubavam maçãs num pomar. De repente, chegou um guarda-florestal, e os dois meninos fugiram correndo. Um foi apanhado. O outro, voltando para casa por um atalho, atravessou um riacho por uma ponte estragada e caiu na água. PAIL (sete anos). Hist. I: “O que você acha disso? – *Foi justo. Foi bem feito.* – Por quê? – *Porque ele não deveria roubar.* – Se não tivesse roubado, teria caído na água? – *Não.* – Por quê? – *Porque não teria praticado o mal.* – Por que caiu? – *Para puni-lo*” (pp. 193-194).

O autor ainda ressalta que esta noção de justiça é proveniente de uma transferência, para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta. Assim, para a criança, da mesma forma que um adulto a castigaria diante de um ato errado, o destino também se encarregaria de puni-la na ausência de outro meio de penalização.

A superação da justiça imanente acontecerá na medida em que a criança perceber a imperfeição da justiça adulta por meio das injustiças cometidas por pais e professores. Essa mudança de posicionamento acontece de maneira gradativa, de modo que entre o pensamento imanente e sua superação, aparece uma posição intermediária, pois as crianças não acreditam mais na justiça imanente, mas ainda não conseguem superá-la. Piaget (1932/1994) explica que estas crianças conseguem notar as duas faces dos fatos (o delito e o acidente), mas ainda desvinculam seu pensamento do primeiro e, assim, pensam que uma punição aconteceria de qualquer maneira, mesmo que uma criança não cometesse um delito, conforme exemplo a seguir: “CAMP (onze anos): Hist. I: E se ele não tivesse roubado, também teria caído? – *Talvez sim, se a ponte não estava boa. Mas pode ser que Deus o puniu*” (p. 195).

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

Piaget (1932/1994) notou que, na relação com o adulto, a autoridade sobressai aos olhos da criança. Devido à essa submissão, a criança entende que, diante de uma ação errada, a sanção expiatória é necessária e indispensável para restabelecer a ordem.

Contrariamente, na relação entre crianças, a sanção carece de autoridade e é, na maioria das vezes, por reciprocidade.

Em uma situação de jogo, por exemplo, o autor só encontrou sanções não expiatórias. No caso da trapaça, as crianças excluem o trapaceiro do jogo e, de acordo com a gravidade de seu ato, decidem o tempo que ele permanecerá fora da partida. Trata-se, portanto, de sanções restitutivas, que indicam a quebra do laço de solidariedade.

Portanto, podemos dizer que, entre crianças, a sanção é prioritariamente por reciprocidade. Apesar disso, Piaget (1932/1994) ressalta que somente em raros casos que ocorrem a intervenção da autoridade, do respeito unilateral e da coação das gerações uma sobre as outras é que as crianças tratam umas as outras por meio de sanções expiatórias.

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

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

Ainda estudando a justiça entre as crianças, Piaget (1932/1994) verificou que nas várias idades existem diferentes tipos de menção ao justo e ao injusto. Sendo assim, notou que estas idéias evoluem de acordo com a idade mental e, assim, postulou três grandes períodos da **noção de justiça**: a justiça retributiva (até os 7 ou 8 anos de idade), o igualitarismo progressivo (dos 7 ou 8 anos até os 11) e a justiça puramente igualitária (dos 11 ou 12 anos em diante).

No primeiro período (*justiça retributiva*) a justiça sempre está relacionada às ordens dos adultos, o que indica que não existe a diferenciação do justo e do injusto com as noções de dever e de desobediência. O princípio que seguem para avaliar o certo e o errado é o da proibição, de modo que se não fosse proibido, não seria errado. A criança só percebe a injustiça quando o adulto não cumpre uma ordem que ele mesmo colocou (como puni-la quando não cometeu uma falta), mas ainda percebe a sanção como legítima e necessária sendo a sanção expiatória a mais evocada. “Numa palavra, podemos dizer que, durante todo este período, no qual o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo, a noção de justiça só poderia desenvolver-se em certos pontos, onde, precisamente, a cooperação se delineia, independente da coação” (Piaget, 1932/1994, p.237)

Conforme o referido autor, o segundo período, do *igualitarismo progressivo*, aparece com o desenvolvimento gradativo da autonomia e a primazia da igualdade sobre a autoridade. Neste, as únicas sanções consideradas legítimas são aquelas que decorrem da reciprocidade, de modo que o ato moral seja procurado independente da sanção e a igualdade prevalece sobre qualquer outra preocupação.

O terceiro e último período concerne à justiça puramente igualitária, na qual as preocupações estão voltadas para a equidade. Segundo Piaget (1932/1994) a pura igualdade em relação aos direitos e deveres da criança é substituída pela análise da

situação particular de cada criança. Portanto a sanção já não pode ser aplicada a todos da mesma maneira, sendo necessário considerar as circunstâncias pessoais de cada um.

Outro aspecto importante para o nosso trabalho é a análise da **igualdade e da autoridade**, uma vez que estes dois aspectos interferem nos conflitos entre sentimento de justiça e posição diante da autoridade adulta. Ao pesquisar estas noções em Neuchâtel, na Suíça, Piaget (1932/1994) verificou duas posições diferentes quanto à igualdade e a autoridade em relação à idade: (a) a maioria das crianças entre 5 e 7 anos defendem a obediência cega aos maiores e acreditam que a justiça está subordinada à obediência (um princípio claro de heteronomia) e (b) entre os 8 e os 12 anos, mudam de opinião e passam a defender a equidade, forma mais refinada de justiça.

Os dados possibilitaram o pesquisador a notar a existência de uma evolução quanto aos tipos de respostas em quatro níveis, sendo os dois primeiros relacionados à submissão da justiça à obediência e os dois últimos, à prevalência da justiça por equidade. Assim, o primeiro tipo de resposta retrata uma obediência cega, na qual a justiça está de acordo com a lei da obediência, ou seja, não existe diferença entre justiça e autoridade, de modo que tudo que a autoridade impõe é visto como justo. No segundo tipo, a criança já faz menção a uma ordem que pode ser injusta, porém considera que a obediência tem primazia sob a justiça. Portanto, autoridade e justiça não são mais confundidas. No terceiro tipo de respostas, a criança considera que existem ordens injustas e optam por serem justos, ao invés de obedientes. Os participantes que mencionam o quarto tipo de argumento acreditam que a obediência passiva já não é mais necessária e começam a questionar as ordens adultas, porém, eles ainda preferem obedecer que causar conflitos com os maiores. Estas crianças também levam em conta a equidade, que consiste na avaliação do contexto dos indivíduos antes de julgar seus atos.

Estes tipos de resposta têm total relação com as várias posições da criança diante da regra. Segundo Piaget (1932/1994), a primeira posição que a criança pequena (até 7 anos) toma diante de uma ordem é a conversão à autoridade, pois, para ela, a ordem do adulto é sempre justa, independe das leis ou das ordens recebidas. Portanto, o justo é o que é imposto pelo adulto (ou por uma autoridade) e é somente quando não existe conflito com a autoridade que a igualdade se mantém. Assim, o justo provém da lei.

A próxima posição diante da ordem, a igualitária, se desenvolve com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta. Desse modo, o igualitarismo parece derivar de hábitos de reciprocidade, característico do respeito mútuo, mais do que dos deveres implantados pelo respeito unilateral. Neste período as crianças já começam a notar a ordem injusta, mas consideram que a obediência tem que ter primazia sobre a justiça (Piaget, 1932/1994).

O referido autor ainda evidencia que o igualitarismo se desenvolve mais e sede espaço a um tipo de justiça mais refinado, denominado equidade, que permite à criança analisar uma ação de acordo com todas as situações particulares envolvidas nela, procurando dar privilégios aos desfavorecidos (aos mais novos, por exemplo). Aquelas que avaliam um caso equitativamente, diferenciam a justiça e a injustiça, não acreditam na obediência obrigatória e passiva (assim colocam seu ponto de vista), mas preferem se submeter a uma ordem que criar uma discussão.

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

uma espécie de roubo, etc. e (c) porque é inútil: os argumentos giram em torno de respostas do tipo de “não aprendemos nada”, “somos sempre apanhados”, etc.

Segundo Piaget (1932/1994), neste último tipo de resposta a criança, muitas vezes, limita-se a repetir o que aprendeu com os adultos a respeito do quanto a cola seria prejudicial. Além disso, o pesquisador verificou que o fato de não colar devido a intervenção de uma autoridade decresce com o decorrer do tempo, uma vez que a totalidade de seus participantes de 6 e 7 anos usaram argumentos deste tipo e apenas 15% dos de 12 anos deram esta justificativa. Em contrapartida, foi observado que as menções que englobam a igualdade fazem movimento contrário, aumentando de acordo com a idade.

Ao apresentarmos estes aspectos teóricos, notamos o quanto Piaget (1932/1994) contribuiu para o estudo da moralidade. Observamos também que em relação a alguns aspectos, o referido autor apenas levantou discussões e deixou lacunas abertas, uma vez que abandonou as pesquisas na área da moralidade. Uma destas lacunas diz respeito ao tema da trapaça em sua articulação com o juízo e a ação moral. Sendo assim, apresentaremos na próxima seção, estudos de outros autores que nos darão mais subsídios para discutir melhor estes assuntos, que são os objetos de investigação do presente trabalho.

2.3. Trapaça: Juízo e ação moral

Nesta seção, abordaremos estudos que dizem respeito à trapaça, o juízo e a ação moral. Apresentaremos, primeiramente, pesquisas que enfocam o tema do juízo e da ação moral e, posteriormente, da trapaça.

Iniciaremos pelo estudo de Milgran (1963), que pretendia verificar de que forma os indivíduos tenderiam a obedecer às autoridades, ainda que estas ordens pudessem estar em conflito com sua consciência pessoal. Para isso, recrutou voluntários adultos, com idades entre 20 e 50 anos, com vários graus de escolaridade.

O referido experimento ocorreu com a participação de três pessoas (um pesquisador, um voluntário e um auxiliar de pesquisa) em uma sala dividida por um espelho unidirecional, na qual o auxiliar ficava isolado dos demais. Este retratava uma situação fictícia, na qual o pesquisador fazia perguntas ao auxiliar e, quando este errava a resposta, pedia ao voluntário que lhe aplicasse choques elétricos como punição. Desse modo, o auxiliar simulava o recebimento das descargas elétricas e, na medida em que recebia mais choques, pedia ao participante que parasse. A maior descarga elétrica emitida teve carga de 450 volts e, quando esta era emitida, o auxiliar fingia ter desmaiado.

Quando o participante se recusava a emitir as descargas, o pesquisador dava as seguintes ordens: “(a) continue, por favor, (b) o experimento requer que você continue, (c) é essencial que você continue e (d) você não tem opção alguma. Deve continuar” (Milgran, 1963, p. 374).

O autor notou que 65% dos participantes entre 26 e 40 anos aplicaram uma descarga de 450 volts mesmo que tivessem se sentido incomodados em agirem desta

maneira e, a partir destes resultados, formulou duas hipóteses. A primeira diz respeito a teoria do conformismo, baseada nos trabalhos de Solomon Asch, que diz que um sujeito que não tem habilidade nem o conhecimento para tomar decisões, particularmente em uma crise, a tomará a partir do grupo ao qual está inserido, bem como à sua hierarquia. A segunda hipótese retrata a obediência. Segundo Milgran (1963), a pessoa acredita que ela é um instrumento que realiza os desejos de outra pessoa e, portanto, não considera a si mesmo responsável por seus atos. Para ela é fundamental respeitar uma autoridade.

A revisão bibliográfica efetuada por Blasi (1980) também tem grande relevância no estudo da ação moral. No decorrer de seu texto, o referido autor aponta a importância da ação moral para a verificação dos níveis de desenvolvimento e sugere que este aspecto seja inserida nos métodos de avaliação. Além disso, ele enfatiza que o juízo moral é fundamental para a ação moral e que o estudo dessa relação é importante para entendermos a moralidade.

Blasi (1980) se questiona a respeito do que pode ser considerado como ações morais e conclui que a cultura pode ser aquilo que delimita o que são comportamentos morais e imorais. Desse modo, o autor propõe que quase toda ação pode ser pertinente à moralidade se assim for percebida pelo agente.

O referido autor notou que sua revisão foi composta por muitos trabalhos manuscritos, dissertações e teses por causa da dificuldade em encontrar trabalhos publicados na área ao qual se dedicava naquele momento: o juízo e a ação moral. Os temas analisados foram os mais variados: raciocínio moral e delinquência, raciocínio moral e comportamento da vida real, raciocínio moral e honestidade, raciocínio moral e comportamento altruístico, raciocínio moral e resistência para conformidade. Dessa maneira, o autor ressaltou a necessidade dos pesquisadores se debruçarem mais sob pesquisas que englobem o juízo e a ação moral, visto que os estudos encontrados (a)

não mencionaram uma clara correlação entre estes dois componentes da moralidade, apesar de terem notado a influência de um para com o outro e (b) não foram conclusivos.

Outra importante revisão é a de McCabe, Treviño, e Butterfield (2001). De acordo com estes autores, a pesquisa de Bowers, realizada em 1964, foi o primeiro grande estudo de trapaça em instituições acadêmicas, no qual participaram 5 mil estudantes em 99 universidades e faculdades, dos quais 75% disseram ter participado de algum episódio de trapaça. Nesta pesquisa, Bowers (1964, como citado em McCabe, Treviño, & Butterfield, 2001) concluiu que fatores como respostas do corpo docente aos comportamentos de trapaça, ameaças de punição, aprendizagem e códigos de honra são grandes influenciadores dos comportamentos desonestos durante a faculdade.

Além disso, McCabe et al. (2001) acrescenta que a maioria das pesquisas entre as décadas de 60 e 90 enfocou aspectos individuais em relação à trapaça, como gênero, competição e autoestima, e que somente alguns estudos focou fatores contextuais que influenciam os comportamentos de engano.

No que diz respeito à resistência à influência social ou autoridade, Kupfersmid e Wonderly (1980) citam a pesquisa de Kohlberg e Turiel, realizada em 1971. Esses pesquisadores desenvolveram um estudo semelhante ao de Milgran (1963) e observaram que 75% das pessoas classificadas como de nível 6 na classificação de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg se recusaram a dar choques elétricos para punir uma pessoa. A maioria dos participantes até o quinto estágio sucumbia à autoridade. Desse modo, concluem que (a) o raciocínio moral pode prever a ação moral e que (b) o juízo moral é fundamental para pensar a ação moral, mas não suficiente, pois existem outros elementos que influenciam o agir moralmente.

Como podemos observar em todos os estudos descritos, os dados obtidos não são conclusivos. Por isso, faz-se necessário que o juízo e a ação moral, bem como sua relação, sejam melhor estudados. Porém, como nosso foco é estudar essa relação na trapaça, a partir de agora nos remeteremos a este tema.

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

Baseados em todas estas definições, podemos dizer que trapacear diz respeito a uma situação na qual uma pessoa usa de vantagens ilícitas para se beneficiar em relação a outras pessoas. Além disso, consideramos, assim como Luna (2008), que a trapaça exige malícia por parte daquele que a comete, bem como a capacidade de articulação de várias informações ao mesmo tempo. Desse modo, numa situação de jogo, por exemplo, é necessário que a criança leve em consideração a estrutura da partida e tente ganhá-la desconsiderando o adversário, traindo a si mesma e ao jogo.

Segundo Macedo (1994/2002), as regras do jogo servem justamente para não haver a trapaça. Elas são leis que fixam os limites dentro do jogo, aos quais os jogadores devem se submeter. Desse modo, as regras formam um conjunto de procedimentos externos que foram ensinados por outrem e que precisam ser respeitados

para a manutenção de uma boa relação durante o jogo. Caso esse conjunto de leis seja desrespeitado, pode existir a quebra do laço social.

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

Tendo estabelecido uma relação entre o jogo de regras e trapaça, faremos agora uma exposição de alguns trabalhos que tem a trapaça como objeto de estudo. Falaremos, primeiramente, dos estudos realizados com adultos e adolescentes e, posteriormente, os realizados com crianças.

De acordo com Blasi (1980), os estudos que giraram em torno da hipótese de que quanto mais desenvolvido estiver o raciocínio moral, menos o sujeito enganará foram¹: Grinder (1964), Kohlberg (1965), Medinnus (1966), Fenys (1967), Nelsen, Grinder e Challas (1968), Nelsen, Grinder e Biaggio (1969), Schwartz, Feldman, Brown e Heingartner (1969), La Vole (1974), Dunivant (1976), Gallagher (1975), Santrock (1975), Harris, Mussen e Ritherford (1976), Krebs e Kohlberg (1977), Simpson e Grahan (1975).

Ao analisar os resultados e os referenciais teóricos destes estudos, Blasi (1980) notou a facilidade de articulação entre os aspectos da trapaça e os estágios de

¹ Todos os autores citados neste parágrafo foram mencionados por Blasi (1980).

desenvolvimento de Lawrence Kohlberg. Para Blasi (1980), nos níveis pré-convencionais o indivíduo não enganaria por medo, enquanto nos convencionais por causa das normas e expectativas sociais e nos pós-convencionais, não trapacearia pelo intuito de manter a confiança mútua.

Blasi (1980) não refuta a ideia que o pensamento moral influencia os comportamentos de trapaça, porém, acredita que existem outros determinantes que interferem no comportamento moral honesto. Segundo este autor, as pesquisas demonstram a existência de uma analogia entre juízo e ação moral, que está relacionada à maturidade do raciocínio moral, ou seja, quanto maior a maturidade do raciocínio moral, maior será a probabilidade de manter um comportamento honesto.

Kupfersmid e Wonderly (1980) fizeram uma revisão na qual procuraram analisar a influência social e a autoridade nos comportamentos de trapaça e não trapaça. Em relação a este tema, os autores destacam que o estudo de Schwartz et al., realizado em 1969, que utilizou um teste em uma amostra composta por 35 homens, calouros de uma faculdade. A tarefa dada consistia em escrever palavras, que eram ditadas pelos experimentadores. Estas palavras eram tidas como muito difíceis e o conhecimento delas era praticamente improvável. Ao contarem suas pontuações, os pesquisadores notaram que 17% dos estudantes que apresentaram um nível de juízo moral alto, trapacearam. Em contrapartida 53% dos avaliados com níveis moralmente baixos, trapacearam. Conclui-se, dessa maneira, que os níveis de desenvolvimento influenciam a ação moral.

Outros dois estudos focando trapaça sugerem que não existe diferença no comportamento em função do raciocínio moral. Em ambos, a amostra foi composta por adolescentes ou pré-adolescentes do sexo masculino. Um deles é o de Fondor (1972, como citado em Kupfersmid & Wonderly, 1980), que usou o Ray Gun Game, no qual

os participantes tinham que atirar a um alvo e eles mesmos contabilizarem o número de acertos. Os dados não demonstraram uma diferença significativa em torno dos estágios morais e as ações de trapaça.

O outro estudo é o de Santrock (1975, como citado em Kupfersmid & Wonderly, 1980) que uniu o Ray Gun Game e uma atividade chamada Tarefa do Vocabulário, utilizando os mesmos critérios do estudo citado anteriormente. Assim como Fondor (1972), Santrock (1975) não encontrou uma correlação das situações com o desenvolvimento moral. Desse modo, Kupfersmid e Wonderly (1980) colocam que não existe uma relação empírica entre o raciocínio moral e a ação moral, mas concordam com as considerações de Lawrence Kohlberg, que sugere uma relação entre comportamento e níveis de desenvolvimento.

Baird (1980), por exemplo, por meio de um questionário, investigou a frequência de trapaça e os métodos utilizados para trapacear em 200 universitários e constatou que 75% dos entrevistados tiveram comportamentos desonestos durante a faculdade. Para este pesquisador, existiu a tendência, entre estes participantes, de crescimento do comportamento desonesto com o decorrer da idade. Além disso, ele acredita que o sexo, o tempo dentro do qual o participante cursou a escola, a média de nota dos alunos de uma classe, a fraternidade e a participação em eventos extracurriculares influenciam nos comportamentos de trapaça.

Perry, Kane, Bernesser e Spicker (1990) analisaram os comportamentos de trapaça em situações competitivas e não competitivas com 80 estudantes universitários, sendo que 40 deles (16 mulheres e 24 homens) tinham notas 'A' na escola e os outros 40 (19 mulheres e 21 homens), notas 'B' por meio do Teste de Personalidade. Os resultados indicaram que os alunos com notas 'A' enganam mais que os que possuem notas 'B', independentemente de situações de competição. Os autores ainda notaram

que quando os alunos com nota 'A' percebem que as expectativas de sucesso existentes em torno do grupo não poderá ser atendida, eles trapaceiam para alcançar o sucesso esperado

McCabe e Treviño (1993) também realizaram uma grande pesquisa, que teve amostra composta por 6 mil estudantes universitários de 31 instituições. Baseados na teoria da aprendizagem social, os pesquisadores concluíram que existe grande influência dos colegas de universidade nos comportamentos de trapaça e que o ambiente influencia na desonestidade acadêmica. Além disso, notaram que entre os universitários existe a concepção de que não trapaceiros entrariam em desvantagem em relação aos trapaceiros. Assim, trapacear seria um meio eficiente de sair à frente dos outros. Os dados obtidos demonstraram que estudantes mais jovens tendem a enganar mais que os estudantes mais velhos, porém, os autores não conseguem perceber o quanto desta relação é considerada por causa da idade ou do grau da escolaridade.

McCabe e Treviño (1997) fizeram outro estudo baseado em autorrelatos. Nele, alunos de nove instituições (entre ensino médio e universidades estaduais) foram indagados sobre as influências de fatores individuais e contextuais a respeito da trapaça. Os participantes dizem que os fatores individuais que influenciam os comportamentos desonestos são idade, sexo e a pontuação que obtém em sala de aula. Os fatores contextuais seriam a frequência de trapaça no contexto aos quais estão inseridos, a gravidade das sanções aplicadas em cada situação de engano e a aprovação ou desaprovação dos colegas, sendo este último o elemento mais influente.

Por sua vez, Baldwin, Dougherty, Rowley e Scwarz (1996), realizaram uma pesquisa com 40 escolares do segundo ano de medicina, submetendo-os a um questionário composto de três fases. A primeira expunha 11 situações de trapaça, nas quais os estudantes eram solicitados a responderem o quanto concordavam ou não com

a atitude narrada, baseados em uma escala de sete pontos, na qual 1 significava ‘concordo totalmente’ e 7 ‘discordo totalmente’. A segunda parte correspondia aos relatos de observações próprias em torno de comportamentos de trapaça de colegas de classe ou de trabalho. Desse modo, o pesquisador ilustrava situações de trapaça, a fim de definir este conceito aos estudantes, e eles diziam quais os comportamentos desonestos que observavam em seu contexto. Por fim, na terceira parte da pesquisa, o autor questionava a ocorrência de trapaça durante a vida escolar.

Os resultados do estudo de Baldwin et al. (1996) mostraram que a maioria dos participantes: (a) discordava fortemente da hipótese de trapacear diante de uma oportunidade, (b) divergia da ideia de que a trapaça não traria danos a ninguém, (c) concordava fortemente que é impossível eliminar a trapaça e (d) afirmava que o trapaceiro acaba causando danos a si mesmo. Além disso, o autor verificou que 47% dos estudantes que trapacearam na escola de medicina, trapacearam nas séries iniciais (70% no colégio e 69% na faculdade).

Os tipos de comportamentos de trapaça observados por Baldwin et al. (1996) foram: cópia de respostas em um teste, cópia de respostas antes do exame, conseguir informações sobre o exame antes do mesmo, plagiar um trabalho, utilizar colas escritas durante um exame, fazer um exame para outra pessoa e alterar a própria nota.

Outro trabalho realizado com adultos foi o de Kohn (2007), que procurou identificar a concepção do termo “trapaça” e o que leva os estudantes adolescentes a trapacearem. O pesquisador notou que a trapaça na escola é tão incidente entre os alunos do curso secundário de hoje, que a maioria deles se ocupa de comportamento desonesto em uma forma ou outra. Por sua vez, no estudo em questão, o autor menciona uma pesquisa realizada pelo Instituto Josephson de Ethics, em 2006, com 36.000 adolescentes norte-americanos. Nesta pesquisa, foi verificado que 60% de estudantes de

escola secundária admitiram ter colado em um teste ao longo do calendário escolar anterior. Destes, 14% admitiram ter trapaceado duas vezes e 35% disseram ter enganado mais de duas vezes ao longo do ano escolar. Além disso, 33% informaram ter plagiado documentos da internet.

Assim, baseado em sua própria pesquisa (Kohn, 2007) e na de McCabe, Trevino e Butterfield (2001), o primeiro autor observou que a maioria dos estudantes concorda que a prevalência de desonestidade acadêmica tem aumentado durante as últimas três décadas. Segundo Kohn (2007), esta tendência reflete mudanças maiores em normas culturais para tolerar comportamento desonesto, justificando isto como uns dos meios legítimos para um fim.

Kohn (2007) acredita que o comportamento humano é influenciado, entre outros fatores, pelo ambiente. Dessa forma, o comportamento dos professores seria um dos principais motivadores para a ocorrência dos comportamentos desonestos na escola. Assim, ignorar as necessidades dos alunos, dar-lhes tarefas consideradas enfadadas ou irrelevantes e focar a nota das avaliações e não o aprendizado é um dos principais motivos que levam os estudantes a serem desonestos com seus mestres. Portanto, o referido pesquisador conclui que o ambiente é a principal causa para enganar, sendo a competição existente na escola o elemento a mais na decisão de trapacear.

Rettinger e Kramer (2009) também trazem pontos de vista interessantes a respeito da trapaça. Eles estudaram o comportamento de desonestidade em adultos por meio de observação e método experimental. Nesta pesquisa, os participantes eram indagados a respeito do próprio comportamento de trapaça, da percepção sobre comportamentos e atitudes de nobreza, dentre outros. Com este estudo, os pesquisadores tiveram por objetivo responder tanto às questões sobre o papel da cultura em torno da trapaça na determinação deste comportamento quanto as diferenças nas

causas do comportamento em diversificadas situações de desonestidade. Assim, chegaram à conclusão que os participantes ora trapaceiam porque acreditam que os outros também trapaceiam e ora por pressão do grupo de iguais.

Outro trabalho importante é o de Leming (1978). De acordo com o referencial teórico de Lawrence Kohlberg, este pesquisador investigou a influência entre diversas situações e o comportamento de trapaça em universitários por meio de um jogo de memória. Nesse trabalho foi utilizado o DIT² para avaliar o estágio de desenvolvimento moral em cada participante e o Teste dos Círculo de Hartshorne e May, que foi usado na sua forma original como instrumento para avaliar a incidência de trapaça. Os participantes foram indagados a tentar memorizar a localização de nove círculos de vários tipos em um pedaço de papel e foram instruídos a fechar seus olhos e escrever os números de 1 a 9 nos círculos correspondentes. Depois de cinco tentativas, eles foram solicitados a corrigir os próprios testes e escrever a pontuação obtida em um gabarito, denominado ‘caixa de pontos’. Os dados do Teste dos Círculos e do DIT foram cruzados e notou-se que 38% dos que atingiram níveis de desenvolvimento moral baixos, 16% dos medianos e 19% que alcançaram níveis altos, trapacearam.

Forsyth e Scott (1984) pesquisaram por meio de relatos de universitários a associação entre as concepções de trapaça e os estágios de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Seus resultados não evidenciaram diferenças entre os sexos, mas indicaram três hipóteses padrão: (a) se aqueles que se encontram nos estágios 1, 2 e 3 enfatizam igualmente explicações de trapaça e de não trapaça, aqueles que estão nos estágios 4, 5 e 6 se remetem mais a não trapaça que a trapaça; (b) a trapaça foi

² O DIT (*Defining Issues Test*) consiste em um instrumento de avaliação do nível de desenvolvimento moral fundamentado na teoria da moralidade de Lawrence Kohlberg. De acordo com Shimizu (2004), o teste possui duas versões, sendo a primeira (DIT-1) elaborada por Rest e colaboradores, em 1979, e a segunda (DIT-2), formulada por Rest e Narvaez, em 1998.

abordada mais vezes pelos estágios menores (1, 2 e 3), que pelos maiores (4 e 5); e (c) no estágio 6 foram usadas pelos participantes apenas explicações de não trapaça. Assim, Forsyth e Scott (1984) concluíram que um baixo estágio de desenvolvimento moral leva a pensamentos mais voltados a trapaça, enquanto índices altos de desenvolvimento levam a uma menor incidência de pensamentos voltados para a não trapaça.

No que diz respeito às pesquisas com crianças nos reportaremos inicialmente ao trabalho de Kreb (1968, como citado em Mwamweda, 1992), que verificou em sua tese de doutoramento a existência de uma relação entre o nível de desenvolvimento moral e trapaça. Segundo ele, as crianças que se encontram nos primeiro e segundo estágios de Kohlberg tendem a trapacear mais que aquelas que se encontram nos terceiro e quarto estágios.

Jensen e Bahunan (1974) verificaram a influência dos tipos de recompensas (punição, recompensa e orientação) em um experimento com crianças. A amostra foi composta exclusivamente por meninas de 4, 6 e 8 anos, realizada em uma sala de experimentos e observada por meio de um espelho unidirecional. Durante o experimento, o pesquisador, que se encontrava na sala brincando com a criança, dizia que precisava sair e pedia que a criança não mexesse nos doces e em alguns brinquedos, dizendo que aplicaria sanções, caso estes objetos fossem tocados, ou recompensas caso não fossem. Assim, ela saía da sala e permanecia fora dela durante 15 minutos. Constatou-se que as crianças de 4 anos tocam menos os brinquedos quando estavam sozinhas se eram informadas de uma conseqüente punição, enquanto as de 6 tocam menos quando sabiam que receberiam uma recompensa. Para as de 8 anos, tanto a recompensa quanto a punição fazem diferença no comportamento de tocar ou não os brinquedos.

De acordo com Jensen e Bahunan (1974), o experimento em questão está de acordo com as concepções de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg relativas a importância do papel das sanções que dizem que o comportamento moral das crianças pequenas depende das sanções. Além disso, este estudo possibilitou os referidos autores notarem que, na idade pré-escolar, a punição é a mais poderosa e consistente que a recompensa.

Karniol (1982), por sua vez, realizou um trabalho com 46 crianças de 10 e 12 anos (23 meninos e 23 meninas) por meio de 3 histórias infantis, com base no referencial piagetiano sobre a trapaça. De acordo com este referencial teórico, existem diferenças nos comportamentos de crianças que evidenciam o sistema de crenças da heteronomia moral e daquelas que evidenciam o sistema de crenças da autonomia moral (cooperação).

Desse modo, Karniol (1982) classificou as respostas obtidas por meio das histórias de acordo com os seguintes tipos: (a) IC (*Immanent causality*): indivíduos cujas respostas foram do tipo causalidade imanente; (b) PMC (*Psychologically Mediated Causal*): indivíduos que acreditavam que não haveria possibilidade de evitar uma punição direta diante de um ato errado ou atribuíam valor igual entre a imoralidade e ao risco pelas infelicidades e acidentes e (c) CC (*chance contiguity*): indivíduos cujas respostas são relativas à oportunidade de trapacear.

O referido autor notou que a frequência de comportamento de trapaça foi mais elevada entre as crianças que utilizaram como explicação argumentos do tipo da categoria PMC, que, segundo os dados, também acreditam muito na justiça imanente, contrariamente ao que era esperado. Já aquelas crianças que emitiram respostas de explicação IC e CC tendem a não trapacear.

Toner e Potts (1981) analisaram a influência dos modelos adultos no comportamento, na escolha e no nível do juízo moral entre meninos de 5 a 7 anos,

também com base no enfoque piagetiano. Neste experimento, um adulto foi usado como modelo e falava suas opiniões diante de dilemas morais hipotéticos. Ele sempre falava em resistir à tentação ou em desobedecer, porém, para suas escolhas comportamentais utilizava argumentações entre ações morais maduras e/ou imaturas. Podemos observar a seguir os tipos de argumentos e as frases elaborados pelos autores:

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

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

Outro estudo realizado com crianças foi o de Rizzieri (2008), que teve como amostra escolares com idades entre 6 e 10 anos. A pesquisadora procurou observar, identificar e analisar a consciência e a prática das regras nos jogos, nas aulas de

Educação Física do Ensino Fundamental, de acordo com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget. Para isso, foram utilizadas sete provas piagetianas, que compreenderam cinco aspectos da moralidade, além da observação das crianças em sala de aula, no recreio e nas aulas de Educação Física. Nove atividades lúdico-recreativas, que priorizavam a consciência e a prática das regras, foram utilizadas.

Os resultados indicaram a prevalência da moral heterônoma, bem como do egocentrismo e da dificuldade de pensar de maneira autônoma. Além disso, Rizzieri (2008) notou que, as crianças mais novas (6 e 7 anos) tendem a não dar tanta importância para as regras do jogo quanto os maiores. Para elas, portanto, se houver a possibilidade de burlar a regra e ninguém reclamar, o jogo continua normalmente. Caso haja reclamação quanto à regra, as crianças voltam atrás a fim de restabelecer a ordem sem maiores problemas. No jogo das mais velhas (8, 9 e 10 anos) a regra ganha importância gradativamente e os casos de trapaça são tomados de maneira mais severa.

Rizzieri (2008) conclui que o ambiente oferecido na sala de aula é coercitivo e tenso, o que resulta em indisciplina e ansiedade. Esses aspectos influenciam as aulas de Educação Física de forma negativa, pois as crianças têm poucas oportunidades de desenvolver a reciprocidade, o respeito mútuo e de refletirem sobre os conflitos que acontecem nas aulas de sala e de quadra.

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

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

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

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

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

Com base nesta revisão, notamos que relatamos 20 trabalhos que retratam a trapaça. Destes, seis retratam a relação entre juízo, ação e trapaça em experimentos com crianças. Apesar desta quantidade de estudos sobre juízo, ação e trapaça, apenas dois utilizaram jogos de regras como instrumento. No entanto, considerando que (a) existem poucos trabalhos sobre juízo e ação em relação à trapaça que utilizam o referencial teórico piagetiano e (b) nenhum deles analisa a trapaça por meio de jogos de regras. Sendo assim, propomos um estudo contendo os objetivos que serão apresentados no capítulo seguinte.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Investigar, em uma perspectiva psicogenética, a trapaça no que diz respeito à relação entre o juízo hipotético, a observação da ação e o juízo da própria ação de crianças em uma situação de jogos de regras, com base na teoria de Piaget.

3.2. Objetivos Específicos

(a) Estabelecer uma comparação entre crianças de 5 e 10 anos a respeito o juízo hipotético sobre a trapaça.

(b) Estabelecer uma comparação entre crianças de 5 e 10 anos quanto a observação da ação da trapaça.

(c) Estabelecer uma comparação entre crianças de 5 e 10 anos no que se refere ao juízo da ação da trapaça.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Participaram dessa pesquisa 40 crianças, de 5 e 10 anos, provenientes de duas escolas particulares, distribuídas igualmente de acordo com a idade e o sexo, conforme assinala a Tabela 1.

TABELA 1:
Distribuição dos participantes de acordo com a idade e o sexo.

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
5 Anos	10	10	20
10 Anos	10	10	20
Total	20	20	40

As crianças foram selecionadas nas escolas por meio de sorteio, com base nos seguintes critérios: idade, classe social e sexo.

Em relação às **idades**, justificamos esta escolha (5 e 10 anos) baseados na teoria do desenvolvimento moral piagetiana, que considera que crianças de 5 anos tendem a apresentar características peculiares à fase heterônoma do desenvolvimento moral, enquanto as crianças de 10 estão mais próximas à cooperação, ou seja, da autonomia. Portanto, a delimitação destas idades encontra-se de acordo com o interesse do trabalho, que é o de compreender como os aspectos relacionados à moralidade ocorrem e evoluem com o decorrer do tempo.

Além disso, vimos a importância em considerar os níveis de desenvolvimento cognitivo devido as particularidades do pensamento. De acordo com Piaget (1964/2007), aos 5 anos, as crianças geralmente se encontram no estágio pré-operatório, caracterizado pela dificuldade de se colocar no lugar do outro, por entenderem o próprio pensamento como o único possível (egocentrismo); desconsideram transformações, porque possuem um raciocínio muito rígido e dominado pela percepção e a irreversibilidade e ainda não conseguem utilizar o raciocínio abstrato, se prendendo a tudo o que é concreto e material. Em consequência deste tipo de pensamento, a criança descreve os fatos com os quais se depara por não conseguir criar um raciocínio que saia do plano concreto. Além disso, por ter certeza que seu pensamento é o único existente, não o questiona, portanto, não elabora novos conceitos.

Contrariamente, as crianças de 10 anos, para Piaget (1964/2007), poderiam ter estruturas suficientes para terem o pensamento de acordo com o estágio operatório concreto, no qual as operações lógicas são desenvolvidas. Esta estrutura permite que elas raciocinem logicamente e substituam a percepção imediata pela atividade cognitiva. Assim, a capacidade de pensarem racionalmente, unida à consciência que adquirem da importância das regras, permitem que a criança reflita sobre as regras, o jogo e suas implicações. Além disso, o egocentrismo, que tanto compromete o raciocínio dos menores, muda de posição: elas conseguem perceber e considerar o raciocínio do outro e se descentram a ponto de desenvolverem a reversibilidade do pensamento, o que as permitem se atentarem para as transformações.

No que se refere à **classe social**, esclarecemos que uma vez que não tivemos o propósito de analisar esta variável, optamos por homogeneizar a amostra com crianças de classe média. O motivo desta escolha deve-se à facilidade de acesso às escolas particulares da cidade de Linhares/ES.

Quanto ao **sexo**, esclarecemos também que a divisão igualitária desta variável em masculino e feminino teve por objetivo homogeneizar a amostra, anulando seu possível efeito sobre os dados.

Ressaltamos que, no que se refere ao número de participantes, seguimos as recomendações de Delval (2002), que sugere que uma pesquisa tenha uma amostra composta por no mínimo 10 e no máximo 20 crianças por idade. Segundo este autor, uma população menor que a indicada traria dificuldades para a análise quantitativa dos dados e para as conclusões decorrentes dela, enquanto uma amostra maior do que a máxima sugerida seria desnecessária, pois as informações obtidas daí em diante consistiriam em respostas sempre do mesmo tipo e dificilmente trariam novidades aos dados. Sendo assim, como nossa intenção foi, desde o princípio, a de realizar uma análise qualitativa e quantitativa, optamos por acessar o maior número de participantes indicados, a fim de que a análise quantitativa pudesse ter maior fidedignidade.

4.2 Instrumentos

Utilizamos três instrumentos para realizarmos a coleta de dados desta pesquisa:

(a) uma *história e um roteiro de entrevista envolvendo a trapaça no Jogo da Velha*, (b) o jogo *Cara a Cara* e (c) um *roteiro de entrevista pós jogo Cara a Cara*.

O primeiro instrumento compreende uma história envolvendo a trapaça no Jogo da Velha, conforme pode ser observado na Figura 1. Esta história foi elaborada a partir das pesquisas de Piaget (descritas na obra “*O Juízo Moral na Criança*”, 1932/1994), no qual o autor estuda a justiça entre crianças.

História
Mário (a) e Cláudio (a) estavam jogando o jogo da velha. Num determinado momento, enquanto Mário (a) estava distraído (a), Cláudio (a) realizou duas jogadas consecutivas. Desse modo, Cláudio (a) não seguiu uma das regras do jogo, que é a de realizar apenas uma jogada por vez. Cláudio (a) ganhou o jogo.
<p>Questões:</p> <p>1. O que Cláudio (a) fez?</p> <p>2a. É certo ou errado o que Cláudio (a) fez?</p> <p>2b. Por quê?</p>

Figura 1: História e questões envolvendo a trapaça no Jogo da Velha.

Conforme observado na Figura 1, a história retrata uma situação prática de jogo. Nela, cabe à criança descrever a ação narrada, julgá-la como correta ou não e justificá-

la. Ressaltamos que este instrumento possui uma versão tanto masculina quanto feminina e que estas foram apresentadas de acordo com o sexo do participante.

Abriremos um parêntese para fazermos um esclarecimento. Nossa proposta inicial era a de avaliar os níveis de desenvolvimento moral por meio de um instrumento por nós elaborado, o qual denominamos *Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM)*, apresentado no Apêndice A. Esta primeira idéia foi inspirada no trabalho de Araújo (1993), no qual o autor avaliou o nível do juízo moral no ambiente escolar da educação infantil, e baseada nas pesquisas de Piaget (1932/1994), que investigou vários aspectos da moralidade. Sendo assim, nossos instrumentos consistiam: (a) em oito histórias retratando vários aspectos da moralidade (IANDM), (b) no jogo de regras *Cara a Cara* e (c) em um roteiro de entrevista pós jogo *Cara a Cara*. Coletamos todos os dados mencionados, sendo que a duração da coleta com os participantes de 10 anos variou entre 50 minutos e uma hora e dez, e com as crianças de 5 anos, cerca de uma ou duas horas. Posteriormente transcrevemos e categorizamos os dados dos instrumentos relatados nos itens (b) e (c) e parte dos assinalados no item (a).

Ainda nesta etapa da categorização percebemos que, frente à quantidade de material obtido, o tempo ao qual dispúnhamos para concluir as outras fases do trabalho (análise de dados e redação) seria insuficiente. Assim, decidimos focar em nossa pesquisa apenas os aspectos diretamente relacionados à trapaça e, por isso, analisamos o Item 2 do IANDM, que corresponde à justiça entre crianças.

No que se refere ao segundo instrumento, utilizamos a versão tradicional do jogo *Cara a Cara*, comercializada pela Estrela S.A.³, como podemos observar na Figura 2.



Figura 2: Ilustração da versão tradicional do Jogo Cara a Cara

O *Cara a Cara* é composto de dois tabuleiros (dispostos um de frente para o outro) e um conjunto de 24 cartas (Figura 3). Os tabuleiros possuem 24 carinhas diferentes, distribuídas ao longo de quatro fileiras e presas por peças de encaixe que permitem que o jogador possa levantar e virar para baixo as cartas sem retirá-las do tabuleiro. O conjunto de cartas, por sua vez, são reproduções das 24 carinhas existentes no tabuleiro.

³ Existem duas variações desta versão: uma contendo personagens da Disney e outra, personagens da Turma da Mônica. Além disso, existe outra versão não comercializada deste jogo com animais recebendo diferentes denominações: *Jogo das boas perguntas* (Piaget, 1980/1996; Ribeiro, 2001), *Arca de Noé* (Rossetti, 1996) e *Descubra o animal* (Dell'Agli & Brenelli, 2007).



Figura 3: Ilustração da disposição dos tabuleiros e das cartas do jogo Cara a Cara

Para jogar, é necessário, que existam dois jogadores ou dois grupos de jogadores, sendo que na presente pesquisa o jogo foi composto por dois jogadores (pesquisadora e participante). Para iniciar uma partida do *Cara a Cara*, basta que cada um tire uma carta dentre as 24 sem que o adversário a veja. Entre dois participantes (A e B), A tem que descobrir qual personagem está com B e vice-versa, por meio de perguntas que só possam ser respondidas com “sim” ou “não”. Vence o jogo aquele jogador que descobrir a ‘carta de adivinhação’ do adversário primeiro.

O terceiro instrumento é o roteiro de entrevista pós jogo *Cara a Cara*, que pode ser visualizado na Figura 4.

1. O que aconteceu quando eu saí da sala?
- 2a. Você acha certo ou errado o que você fez?
- 2b. Por quê?
3. Você olhou o meu jogo?
- 4a. Um (a) outro (a) menino (a) que esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ele fez?⁴
- 4b. Por quê?

Figura 4: Questões referentes à entrevista pós-jogo Cara a Cara.

⁴ Trata-se de uma contra-argumentação, ou seja, a pergunta feita foi contrária à resposta do participante na questão 3. Por exemplo, se participante respondeu que não trapaceou, formulamos a seguinte pergunta na questão 4: Outra criança que esteve aqui me disse que olhou o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ela fez?

4.3 Procedimentos

Após a elaboração desta proposta de pesquisa, nos deparamos com o primeiro problema da coleta de dados: precisávamos de uma sala de espelho unidirecional. Diante de uma conversa com a coordenadora do curso de Psicologia de uma faculdade de Linhares/ES, conseguimos a autorização para coletarmos os dados no Núcleo de Psicologia Aplicada (N.P.A.), local que possui a estrutura desejada para a coleta: sala de espelhos unidirecional com microfones, fones de ouvido, espaço considerável para acomodarmos a criança, o jogo, entre outras características.

Ressaltamos que toda coleta de dados (a situação de entrevista e de jogo) foi realizada exclusivamente pela pesquisadora autora deste trabalho. Por sua vez, para a coleta dos dados a respeito da observação da ação trapaça no jogo *Cara a Cara*, convidamos alunos do referido curso para auxiliarem na pesquisa como juízes. Para tanto, comparecemos às salas de aula e apresentamos a proposta da pesquisa. Após esta apresentação, os interessados deveriam entrar em contato conosco. Fomos procurados por oito alunos e optamos por realizar entrevistas para selecionarmos os juízes, pois tínhamos critérios para a participação deles na pesquisa, a saber: (a) alunos que estivessem cursando, no mínimo, o 4º período, pois estes já teriam passado por duas disciplinas de metodologia; (b) interesse em pesquisas na área de desenvolvimento humano; (c) disponibilidade de tempo para a participação ativa na coleta de dados. Ao final do processo, contamos com a participação de cinco juízes, que foram distribuídos em duplas de acordo com cada dia de coleta. Porém, como contávamos com um número ímpar de observadores e coletávamos os dados três vezes por semana (o que demandava a presença de seis juízes), acordamos um revezamento para que um deles participasse de

duas observações em intervalos de tempo diferentes. Deste modo, foi possível termos as duplas em todos os experimentos.

O fato de a observação ter sido realizada por díades foi uma opção para que os dados desta fase da coleta fossem avaliados com a maior precisão possível. Deste modo, diante de qualquer dúvida consequente da observação, seria possível que eles discutissem e chegassem a um consenso sobre o que foi percebido. Logo, este procedimento nos permitiria que os dados fossem mais confiáveis e evitaria que os mesmos fossem perdidos.

Simultaneamente ao processo de seleção de juízes, já começávamos a procura pela escola. Como o plano inicial era o de trabalharmos apenas com uma, precisávamos de um colégio particular de Linhares que contasse com “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental” e que possuísse um grande número de estudantes matriculados. Conseguimos encontrar uma escola que se encaixasse neste perfil e logo entramos em contato com ela.

Depois do contato inicial estabelecido, marcamos um encontro com a diretora da instituição para apresentarmos o projeto da pesquisa. Na conversa, fizemos questão de esclarecer que o papel do colégio era de intermediar o contato entre os pesquisadores e os pais. Pouco tempo depois deste contato, recebemos a aprovação do projeto bem como a liberação da nossa entrada no colégio e solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (instituição), apresentado no Apêndice B.

Inicialmente, fizemos um levantamento do número de alunos matriculados e concluímos que, no ano de 2009 (ano que a coleta foi realizada), a escola possuía duas turmas de nível dois da Educação Infantil (uma no turno matutino e outra no vespertino, sendo cada uma composta por 13 alunos em média) e três turmas do sexto ano do

Ensino Fundamental (duas pela manhã e uma à tarde) com uma média de 25 alunos cada. Observamos, então, que seria possível conseguir as 40 crianças naquela escola.

Com nossa entrada autorizada e o levantamento feito, partimos para a abordagem aos possíveis participantes. Para isso, adotamos dois procedimentos diferentes por causa das idades.

Para chegarmos às crianças de cinco anos, escrevemos uma carta aos pais (Apêndice C), que foi enviada pela escola. Fizemos isso porque acreditamos que as crianças dessa faixa etária poderiam não compreender ainda o sentido de uma pesquisa (o que é e como acontece, por exemplo). Aqueles que autorizaram a participação dos seus filhos na pesquisa devolveram parte da carta com os seus dados pessoais e o da criança preenchidos, cientes de que entraríamos em contato brevemente.

A abordagem às crianças de dez anos foi feita por meio de uma visita às salas de aula. Nesta, informamos que éramos pesquisadores, explicamos os objetivos da nossa pesquisa e que estávamos à procura de crianças que quisessem participar dela. As que quiseram, nos forneceram seus nomes, nomes dos pais e telefone para contato.

Esclarecemos que, durante todo o procedimento, omitimos o objetivo quanto à trapaça para os participantes e os responsáveis. Tomamos esta precaução porque, se expuséssemos esta informação aos possíveis participantes, nosso experimento não ocorreria, e se informássemos aos pais sobre o objetivo da situação de jogo que está relacionada com a observação da trapaça, corríamos o risco de eles mencionarem isso aos seus filhos, fato que também comprometeria os resultados de nossa pesquisa.

Conforme exposto inicialmente, nosso intuito era o de conseguir todos os participantes em apenas uma escola, porém tivemos dificuldades em obter autorização de alguns pais de crianças de cinco anos. Desse modo, procuramos mais três escolas particulares de Linhares. Duas delas não autorizaram a nossa entrada alegando que já

tinham outras pesquisas ocorrendo na instituição, mas a outra acolheu o trabalho e no mesmo dia nos autorizou a frequentar o ambiente dos alunos. O procedimento utilizado para o contato com a direção da escola, os pais e as crianças foi o mesmo do colégio anterior. Com a participação desta escola, conseguimos a amostra desejada.

Antes mesmo de conseguir todos os participantes de cinco anos, começamos a procurar os pais das outras crianças de 10 anos e a coletar os dados. A partir deste primeiro contato, feito via telefone, explicávamos aos responsáveis do que se tratava a pesquisa e, com aqueles que permitiam a participação da criança, marcávamos um dia e um horário para comparecimento no N.P.A. de acordo com a agenda de um dos responsáveis e da criança, pois sempre pedíamos que eles comparecessem ao núcleo para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

O encontro começava com a conversa com os pais. Nesta, explicávamos novamente os objetivos da pesquisa, respondíamos possíveis dúvidas e assinávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (responsável), conforme exposto no Apêndice D. Logo após a saída dos pais, as crianças ficavam na sala conosco e dávamos início ao procedimento de coleta.

Antes de prosseguirmos, frisamos que todas as considerações éticas e científicas foram levadas em conta quando do planejamento e da execução desta pesquisa. Logo, demos toda importância às considerações e aos padrões vigentes da Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde (1996) e da Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (2000). Ressaltamos que enviamos o projeto deste trabalho para ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Ufes e que o mesmo foi aprovado por esta comissão, estando o certificado de aprovação no Apêndice E.

Cada criança participou apenas de um encontro, sendo este constituído de três fases: fase (A) aplicação do instrumento contendo uma história e uma entrevista envolvendo a trapaça no Jogo da Velha, fase (B) observação do experimento com o jogo *Cara a Cara* e fase (C) realização de uma entrevista pós jogo *Cara a Cara*, conforme complementa a Figura 5:

Fases da coleta de dados						
A	B				C	
Juízo hipotético sobre a trapaça	Observação da ação da trapaça					Juízo a respeito da ação da trapaça
	1ª etapa: Partidas treino		2ª etapa: Campeonato			
	P1	P2	P3	P4	P5	

Figura 5: Fases da coleta de dados

Na fase A, foi aplicado o instrumento que contém uma história envolvendo a trapaça e o roteiro de uma entrevista semiestruturada, cujas questões foram formuladas de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d., 1932/1994). As entrevistas foram gravadas na íntegra, por meio de um gravador digital e posteriormente transcritas e analisadas. A transcrição das entrevistas podem ser visualizadas em um protocolo apresentadas no Apêndice F (em formato de mídia digital).

Na fase B, os participantes foram submetidos a um experimento envolvendo o Jogo *Cara a Cara*, que foi constituído de duas etapas.

Na primeira, apresentamos inicialmente aos participantes o material utilizado na coleta, as etapas do trabalho, o jogo e as regras do jogo. Posteriormente, realizamos duas partidas-treino (P1 e P2), destinadas a aprendizagem do jogo.

Na segunda etapa, realizamos um campeonato, no qual jogamos três partidas (P3, P4 e P5), sendo o vitorioso da maior parte delas o vencedor do campeonato. Frisamos que jogamos, ao todo, cinco partidas, mas que o campeonato era composto apenas pelas três últimas.

Contudo, antes de iniciarmos o campeonato, informávamos ao participante que poderíamos, em algum momento, sermos chamadas a sair da sala devido a existência de problemas externos que necessitavam de nossa intervenção. Deixávamos claro que se isso acontecesse, teríamos que interromper a partida.

Sendo assim, um dos juízes sempre comparecia à sala durante a segunda partida do campeonato (P4) e nos solicitava a sair da mesma falando da necessidade de resolvermos um problema que acabara de acontecer. Esse movimento proposital criou condições para que as crianças ficassem sozinhas na sala durante três minutos.

A saída da sala teve como objetivo criar uma situação que permitisse verificar a existência ou não da trapaça; ou seja, criamos uma situação para que pudéssemos observar, por meio do espelho unidirecional, se a criança olharia ou não o jogo adversário enquanto estivesse sozinha e como faria isso.

Os dados obtidos na fase B foram registrados na íntegra pelos juízes em protocolos de observação. Como tínhamos dois juízes e dois protocolos durante cada observação, ao final de cada dia de coleta, estes observadores se reuniam e discutiam as anotações feitas, visando a um consenso na formulação de um protocolo único para cada participante. Em casos de não acordo entre os juízes, éramos chamados como um terceiro juiz para mediar uma solução final. O conteúdo da versão final destes

protocolos pode ser encontrado no Apêndice G (digitalizado). Conforme pode ser notado, mesmo tendo observado todo o jogo, demos ênfase aos registros que retratavam o momento em que a criança ficou sozinha na sala, pois este era o foco da observação.

Na fase C, a entrevista pós-jogo também foi realizada de acordo com o método clínico de Piaget (1926, 1932/1994) e consistiu de uma entrevista semiestruturada, gravada por meio de gravador digital, transcrita e analisada posteriormente (os protocolos desta entrevista encontram-se no Apêndice H como mídia digital). Assim que terminávamos esta entrevista, a coleta era encerrada e a criança era liberada.

4.4. Tratamento dos dados

Prioritariamente os dados foram analisados qualitativamente, uma vez que, segundo Delval (2002), ao os avaliarmos dessa maneira, teremos maiores chances de atribuir sentido às várias informações obtidas nas entrevistas. Assim, com este tipo de análise, pudemos explorar as respostas e as justificativas dos participantes, aprofundando-nos nas falas para a discussão e apresentação dos resultados.

Mesmo tendo priorizado a análise qualitativa, também percebemos a importância da quantitativa, pois esta propicia observarmos a frequência de respostas nas diferentes idades. Delval (2002) nos mostra que este outro modo de avaliação dos dados permite ao pesquisador uma visão mais clara a respeito das mudanças de concepções, possibilitando-o a apreender em detalhes o quanto estas transformações podem ser significativas entre os dados obtidos (no nosso caso, nas diferentes idades).

Para a análise dos dados nos baseamos nos passos indicados por Delval (2002). Assim, elaboramos categorias detalhadas e resumidas para o tratamento dos dados. As categorias resumidas a respeito do juízo hipotético sobre a trapaça, da observação da ação da trapaça e do juízo sobre a ação da trapaça estão contidas, respectivamente, nos Apêndices I, J e K como mídia digital.

Com as categorias organizadas, inserimos todos os dados no *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, 1999), que é um programa para as Ciências Sociais. Sendo assim, o SPSS contribuiu com nossa análise quantitativa. O programa proporcionou maior acesso aos dados, permitindo que a análise ficasse mais rica e clara, uma vez que tivemos a oportunidade de elaborar e visualizar vários tipos de cruzamentos entre os dados por meio de tabelas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos em nossa pesquisa, bem como sua discussão. Ele consta de três seções: (a) **juízo hipotético sobre a trapaça**; (b) **observação sobre a ação da trapaça** e (c) **juízo a respeito da própria ação**.

De maneira geral, em cada seção faremos, primeiramente, uma descrição das questões, das justificativas (quando existentes) ou dos tópicos de observação a serem analisados. Em seguida, apresentaremos os resultados e, quando necessário, explicitaremos as categorias, discutindo os dados com base na fundamentação teórica.

Antes de iniciarmos este trabalho, gostaríamos de ressaltar que, no decorrer de todo o capítulo de resultados e discussão, o número encontrado para as respostas ou justificativas dadas pode não condizer com a quantidade de participantes, uma vez que as crianças podem ter mencionado mais de uma resposta ou justificativa. Esclarecemos, também, que o cálculo da porcentagem foi feito com base no número de participantes. Dessa maneira, utilizamos a seguinte proposição: número de respostas ou justificativas dividido pela quantidade de participantes (20 participantes no cálculo realizado por idade e 40, quando englobava toda a amostra) e multiplicado por 100.

5.1. Juízo hipotético sobre a trapaça

Esta seção retrata uma história que envolve à situação de trapaça vivida entre duas crianças durante o Jogo da Velha. A primeira questão (**O que Cláudio [a] fez?**) refere-se ao modo pelo qual as crianças descreveram a ação narrada. As respostas obtidas são apresentadas na Tabela 2.

TABELA 2
Juízo hipotético sobre a trapaça: distribuição das respostas dos participantes de acordo com a idade

Resposta	Idade dos participantes					
	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	n	%	n	%
Jogou duas vezes	16	80	9	45	25	62,5
Trapaceou/ Roubou	4	20	17	85	21	52,5
Desobedeceu às regras	5	25	4	20	9	22,5
Errou	4	20	1	5	5	12,5
Venceu	2	10	1	5	3	7,5

No conjunto dos dados apresentados, identificamos diferenças relevantes entre os tipos de respostas mencionados pelas crianças de 5 e de 10 anos, sendo que a maioria dos participantes de 5 anos definiu a atitude de Cláudio (a) como *'jogou duas vezes'*; os de 10 definiram como *'trapaceou/ roubou'*.

Nesta pesquisa, podemos relacionar a trapaça com o roubo porque ambos são tratados como uma falta moral pelos participantes. Para Piaget (1932/1994), as crianças de até 10 anos avaliam o roubo por meio dos resultados materiais da ação, não considerando as intenções envolvidas nas situações em decorrência da visão exterior da regra que ainda predomina. Sendo assim, elas consideram qualquer roubo como uma

ação imoral, que deve ser reprimida. Portanto, ao conceituarem a ação narrada como uma trapaça ou um roubo, os participantes se referem a uma falta moral. Ressaltamos, porém, que essa relação é um tema que merece ser mais bem investigado, uma vez que a trapaça é frequentemente associada ao roubo.

Notamos que as categorias *'jogou duas vezes'* e *'venceu'*, prevalentes nos relatos das crianças de 5 anos, retratam descrições da ação narrada. Segundo Reis, Dipe e Manoel (2009), respostas que descrevem a ação narrada são frequentes em participantes dessa faixa-etária devido à dificuldade de análise, característica do egocentrismo, que ainda é presente de maneira muito forte neles.

De acordo com Piaget (1964/2007), as crianças de 5 anos estão geralmente no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Nesse estágio, elas: (a) têm dificuldades de se colocar no lugar do outro, (b) consideram o próprio pensamento como o único possível e (c) desconsideram transformações porque têm um pensamento muito rígido, dominado pela percepção e pela irreversibilidade, o que as prende a tudo o que é concreto e material. Em consequência desse tipo de pensamento, a criança descreve os fatos com os quais se depara por não conseguir elaborar um raciocínio que saia do plano concreto. Além disso, por ter certeza de que seu pensamento é o único existente, não o questiona, portanto, não elabora novos conceitos.

No que concerne à categoria *'desobedeceu às regras'*, verificamos uma proximidade na quantidade de respostas em relação a cada idade. Consideramos que esse resultado sofreu influências do tipo de história narrado, uma vez que o assunto central foi a justiça entre crianças, conforme descrito na capítulo sobre o método. Assim, obedecer à autoridade ou a uma regra não seria o principal ponto de análise, mas, sim, a relação entre as crianças, numa situação na qual uma autoridade não está envolvida.

Quanto à resposta ‘*errou*’, dada predominantemente por crianças de 5 anos, notamos que elas preconizam o juízo da ação devido à crença na imutabilidade da regra. Dessa maneira, o erro sobrepõe-se, ou seja, elas não conseguem chegar ao nível de análise da trapaça porque percebem, antes de tudo, o erro. De acordo com Piaget (1932/1994), até os oito anos, as respostas infantis levam em consideração, primeiramente, o respeito unilateral e aproximam as regras do jogo da regra moral. Dessa maneira, o erro da ação da trapaça prevalece em decorrência das dificuldades de análise das crianças e da intervenção das normas anteriormente estabelecidas pela autoridade, que a coloca como errada e proibida.

A segunda questão (**É certo ou errado o que Cláudio [a] fez?**) versa sobre a opinião das crianças a respeito da atitude narrada na história, que pode ser avaliada como certa ou errada. Os dados obtidos permitiram verificar que a totalidade dos participantes julgou a atitude de Cláudio (a) como incorreta.

Martins (1997) encontrou dados semelhantes a esses num estudo sobre furtos realizado com crianças de 5 a 7 anos. O autor notou que 100% dos seus participantes julgaram a atitude de roubar como errada. Parece existir uma concordância entre a análise que fizemos e a de Martins (1997), já que ambos os dados foram associadas a uma das considerações de justiça retributiva de Piaget (1932/1994), que diz ser comum as crianças menores se basearem nas noções aprendidas como certo ou errado para julgarem uma situação. Trapacear, por exemplo, é errado porque assim as crianças aprenderam e, caso tivessem aprendido de maneira contrária, não julgariam a trapaça desta maneira.

Podemos dizer que, desde muito cedo, aprendemos que burlar as regras, roubar numa partida ou enganar as pessoas são atitudes erradas. Assim, com base no conceito piagetiano apresentado e na hipótese de que os jogos exigem implicitamente que as

regras sejam respeitadas (La Taille, 1992), podemos entender o motivo que leva as crianças a serem tão incisivas diante de uma atitude contrária à regra.

Por sua vez, na justificativa da segunda questão (**Por que Cláudio [a] está certo [a] ou errado [a]?**) foram solicitados os motivos que levaram as crianças a julgar que o personagem da história estava errado, conforme assinala a Tabela 3:

TABELA 3:

Juízo hipotético sobre a trapaça: distribuição das justificativas dos participantes no que concerne à idade.

Justificativa	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	n	%	N	%
Argumentos circulares	10	50	5	25	15	37,5
É obrigatório seguir às regras	7	35	6	30	13	32,5
Desobedeceu à regra do jogo	2	10	9	45	11	27,5
É trapaça	5	25	3	15	8	20
É feio	5	25	2	10	7	17,5
Interfere no resultado do jogo	4	20	1	5	5	12,5
Não conseguiriam jogar	0	0	4	20	4	10
Mudaria a característica do jogo	2	10	1	5	3	7,5
É excluído do jogo	2	10	1	5	3	7,5
Os adversários não gostam	2	10	1	5	3	7,5
É punido	2	10	1	5	3	7,5
Quer ganhar de qualquer maneira	1	5	1	5	2	5
Outros	5	25	5	25	10	25

A categoria ‘*argumentos circulares*’ foi a que obteve o maior número de justificativas, sendo grande parte delas dada pelas crianças menores. A justificativa foi composta, predominantemente, de conteúdos do tipo ‘porque sim’, ‘porque é errado’ e ‘porque está’. O depoimento de Ramon exemplifica essa categoria⁵. “RAMON (5 anos):

⁵ Em todas as citações dos protocolos das entrevistas apresentamos os nomes fictícios dos entrevistados, seguidos das suas respectivas idades, entre parênteses. Ressaltamos que os depoimentos deles, obtidos durante a entrevista, serão sempre destacados em negrito e em itálico.

E é certo ou errado o que o Cláudio fez? *Está errado*. Por que está errado? *Porque não pode*. Não pode fazer o que? *Fazer isso*”.

Martins (1997) e Rizzieri (2008) encontraram dados semelhantes aos que obtivemos. Segundo Martins (1997), as crianças entre 5 e 7 anos que dão justificativas desse tipo não demonstram grande preocupação com o fato descrito, pois simplesmente respondem que não sabem por que é errado o ato. Ao estudar crianças de 6 a 10 anos, Rizzieri (2008), notou que esse tipo de argumento é usado quando elas já compreenderam as regras, porém ainda não conseguem elaborar o motivo que as levou a pensar dessa maneira.

Piaget (1932/1994) atribui essa dificuldade ao pensamento egocêntrico. Uma vez que as regras vêm de fora da criança (ou seja, vêm de um outro que é superior a ela), o pensamento permanece isolado a qualquer tipo de interação, o que leva a criança a acatar cegamente a regra e a não desenvolver o próprio conceito sobre ela. Logo, tem dificuldades em expor os motivos de seus juízos.

Por sua vez, em relação à segunda categoria, ‘*é obrigatório seguir as regras*’, constatamos semelhanças na quantidade de justificativas dadas pelas as crianças das duas idades investigadas. Seu teor faz alusão à pura obrigatoriedade em seguir as regras do jogo porque a criança ora aprendeu que ela é impedida de burlá-las, ora considera que é o certo a se fazer ou que devem segui-las.

Inicialmente, ressaltamos que o tipo de história utilizado como instrumento pode ter interferido aqui novamente. Assim, consideramos que a similaridade na frequência de menções feitas pelas crianças das duas idades pesquisadas nesta categoria pode ter sido resultante do tipo de situação que a história abordou. Como a história não propôs uma análise que retratava puramente igualdade e autoridade, não colocamos em jogo a

relação adulto-criança, mas a analogia de igualdade (criança-criança), que não aborda a questão da autoridade.

Verificamos, porém, que Rizzieri (2008), assim como nós, encontrou pouca discrepância entre as idades em relação à obrigatoriedade da regra. A pesquisadora notou que grande parte das crianças de 7 anos, assim como muitos de 9 anos, deu respostas características da heteronomia, em que qualquer mudança é vista como transgressão.

De acordo com Piaget (1932/1994), a obrigatoriedade é característica do pensamento heterônomo, que impede a criança de ter consciência das normas. Assim, ao constatar que as regras são algo externo a ela, a criança tende a considerá-las como imutáveis e sagradas, o que acarreta a crença de que qualquer mudança é uma falta. Logo, ao preferir não cometer um erro, obriga-se a seguir as leis ao pé da letra.

Em relação à justificativa '*desobedeceu à regra do jogo*', observamos que a maioria delas advém das crianças de 10 anos. Elas enfatizaram que o erro de Cláudio (a) foi não ter seguido a regra ou ter desobedecido a ela e/ou ter desrespeitado o jogo, conforme podemos observar no seguinte relato:

CAMILA (10 anos): Por que você acha que é errado? ***Porque a regra do jogo é jogar uma vez. É uma vez por partida, então é uma vez, é isso.*** E aí ela jogou duas. E por que ela não poderia jogar duas? ***Porque a regra do jogo é jogar uma vez. Então ela desobedeceu à regra do jogo e não pode.***

As justificativas nessa categoria dão prioridade àquilo que Cláudio (a) fez. A hipótese que formulamos diz respeito à maior compreensão do jogo, pois aquele que compreendeu melhor os princípios do jogo percebe a necessidade de respeitar a regra a fim de que uma partida ocorra. Assim, notamos na faixa etária de 10 anos uma maior possibilidade de cooperação, portanto, um posicionamento mais autônomo diante da regra.

A partir dessas considerações, poderíamos formular a hipótese de que, nessa faixa etária, as crianças já começam a pensar usando argumentos característicos da fase da autonomia. Teoricamente, diríamos que, na prática, as ações dessas crianças já se caracterizariam como tipo de cooperação nascente. Mas nos perguntamos: será que elas realmente estão agindo dessa maneira? Se de fato estiverem, poderíamos dizer que diante desses níveis de prática e consciência da regra, a criança já teria possibilidades de compreender o contexto do jogo e perceber a necessidade do consentimento para que ele ocorra. Entretanto, como se tratam de hipóteses, não podemos fazer uma afirmação desse tipo. Dessa maneira, sugerimos a realização de novas pesquisas para investigar melhor esse aspecto.

Por sua vez, constatamos que a categoria '*trapaça*' foi mais frequente entre crianças de 5 anos. Para elas, a atitude narrada está errada por causa da trapaça, exemplificada a seguir: "RICARDO (5 anos): E o que tem de errado nisso? *Está trapaceando*".

No que concerne ao argumento '*é feio*', as crianças justificaram o erro de Cláudio (a) dizendo que trapacear '*é feio*', '*é horrível*' ou que '*é feio não esperar o amigo jogar*'. Verificamos que nesta categoria a frequência de justificativas é similar a da anterior (referente à trapaça); ou seja, a maioria das justificativas foi dada pelas crianças de 5 anos.

Em relação às categorias '*é feio*' e '*é trapaça*', notamos que encontramos dados similares aos de Martins (1997), em seu estudo com crianças com idades entre 5 e 7 anos. O autor chamou esses dois tipos de justificativas de '*resposta estereotipada*'. Da mesma maneira, observamos que os que mais usaram esse tipo de argumento foram os participantes de 5 anos, o que segundo Piaget (1932/1994), era esperado, pois crianças desta idade tendem a apenas descrever uma ação.

No estudo que fez a respeito da trapaça, Piaget (1932/1994) verificou que, entre as crianças de até os oito anos, predominam de respostas influenciadas pelo respeito unilateral e respostas que aproximam o jogo da regra moral, na qual há uma relação entre as regras do jogo e as regras impostas pelos maiores.

Quanto à categoria *‘interfere no resultado do jogo’*, verificamos que os argumentos utilizados giram em torno do resultado final da partida e são mais frequentes entre as crianças menores. Aqui estão inseridos depoimentos que falam das vantagens e desvantagens quem podem ter os jogares, como assinala a explanação de Aloísio:

ALOÍSIO (10 anos): Por que tem que seguir as regras do jogo? *Ah, sei lá. Para não dar errado.* Por que o jogo dá errado se a gente não seguir as regras dele? *Sei lá.* O que você acha que acontece se a gente não seguir as regras do jogo? *Que para um vai ficar mais fácil e para o outro perder.* Como? *Que quem roubou vai ficar mais fácil de ganhar.*

Por esses resultados, podemos dizer que foram poucas as justificativas para esta categoria, o que vai de encontro às considerações teóricas piagetianas, segundo as quais, para a criança pequena, o resultado do jogo é indiferente, pois ela joga não para ganhar, mas apenas por jogar (Piaget, 1932/1994). Posteriormente, retomaremos a discussão em torno desse aspecto, porém, ressaltamos desde já que o assunto deve ser aprofundado por meio de novas pesquisas.

A justificativa *‘não conseguiriam jogar’* foi citada somente pelos participantes de 10 anos. Seu conteúdo afirmava que a trapaça provocaria confusões e erros durante o jogo, bem como impediria o adversário de jogar, uma vez que lhe tiraria a possibilidade de vitória. O fragmento da entrevista de Camila ilustra esse aspecto. “CAMILA (10 anos): E por que a regra do jogo não pode ser desobedecida? *Porque senão vira a*

maior confusão no meio do jogo. Já pensou no jogo de futebol a falta não ser cobrada? Vira a maior confusão.”

A respeito dessa categoria, podemos dizer que o que está em jogo é a relação de cooperação com o outro. Como já mencionado em parágrafos anteriores, quando a criança considera a cooperação com o outro, começa a ter grande preocupação com as atitudes e suas consequências nessa relação. Portanto, elas compreendem e vêem a necessidade da regra entre os participantes do jogo para que ele seja bem sucedido (Piaget 1932/1994).

As categorias ‘*mudaria a característica do jogo*’, ‘*é excluído do jogo*’, ‘*os adversários não gostam*’ e ‘*é punido*’ foram citadas poucas vezes, o que não permite fazer uma análise psicogenética dos dados obtidos. Descreveremos, a seguir, cada uma destas categorias.

No que se refere à justificativa ‘*mudaria as características do jogo*’, os aspectos contidos no seu conteúdo indicam que, caso a regra seja desobedecida, o jogo muda e, logo, não será o mesmo. De acordo com os relatos, constatamos que essa mudança é de ordem estrutural, ou seja, os participantes referem-se a uma estrutura de jogo que não seria mais a mesma diante de uma trapaça. Cecília ilustra bem o que os participantes querem dizer com isso:

CECÍLIA (10 anos): Por que logo no início estaria errada? *Eu acharia errado, assim, porque (. . .) se você tem uma regra e se essa regra for... for desobedecida, não vai ser a mesma coisa, assim... porque o objetivo do jogo é quem faz mais...⁶*

⁶ É preciso esclarecer que o sinal “(. . .)” representa a supressão de um trecho da entrevista e “...”, por outro lado, significa os momentos de silêncio em que, durante a entrevista, a criança interrompe a sua explicação, a fim de pensar melhor no conteúdo que deseja transmitir.

Sobre o argumento ‘*é excluído do jogo*’ apenas um dos participantes fez referência à trapaça. Os outros mencionaram a possibilidade de que uma pessoa externa ao jogo exclua o trapaceiro da partida, caso a trapaça seja descoberta.

De acordo com Piaget (1932/1994), pensar dessa maneira é fazer referência à sanção por reciprocidade, comumente aplicada pelas crianças. Conforme explicado no capítulo 2, seção 2.2, ao excluir o trapaceiro da partida, rompe-se o elo de solidariedade e, ao sofrer com essa sanção, a criança sente na própria pele a consequência dos seus atos.

Quanto à categoria ‘*os adversários não gostam*’, verificamos que os argumentos utilizados referem-se à possibilidade de o trapaceiro desagradar o outro jogador caso este descubra a trapaça, pois as crianças consideram que o adversário não gostaria de ser enganado. Podemos observar um desses casos na ilustração a seguir:

ROBERTO (5 anos): E trapacear é errado por quê? ***Isso o oponente nunca gosta, ele nunca joga com quem trapaceia.*** O oponente nunca joga com quem trapaceia? É isso? ***Sim.*** E o que acontece? ***Ele nunca mais joga. Ele não vai querer jogar com o trapaceiro nunca mais.***

Os dados também nos mostram que alguns participantes destacam a necessidade de se punir o trapaceiro, conforme podemos observar no argumento ‘*é punido*’.

Piaget (1932/1994) afirma que as crianças pequenas evidenciam as sanções severas como as mais eficazes e restitutivas da ordem. Elas preferem as sanções arbitrárias, porque acreditam que a repreensão e o castigo doloroso são os dois únicos meios de recolocar ordem e a obediência. De acordo com esse raciocínio, a categoria ‘*é punido*’ poderia, teoricamente, ser classificada como uma sanção expiatória, uma vez que esse tipo de sanção é arbitrário e característico das crianças da faixa etária de 5 anos. Porém, nossos dados não nos permitem fazer essa afirmação, pois além de termos obtido poucas respostas desse tipo, não houve uma clara menção a respeito de a punição

ser expiatória ou por reciprocidade. Assim, faz-se necessário a elaboração de novas pesquisas para que esta relação possa ser mais bem esclarecida.

No que diz respeito à categoria '*quer ganhar de qualquer maneira*' evidenciamos, primeiramente, que foi mencionada poucas vezes, mas de maneira igualitária entre os participantes das idades investigadas. Constatamos nesta, que as crianças ressaltaram que o erro de Cláudio (a) está em querer ganhar a partida independentemente do meio utilizado para chegar à vitória.

Na categoria '*outros*' foi possível observar que houve igualdade na quantidade de justificativas dadas pelas crianças de cada faixa-etária. Esta é composta por relatos que possuem frequência inferior a dois e por diversos conteúdos. Desses conteúdos, foram citados uma vez pelos participantes de 10 anos os seguintes: '*desrespeito às leis*', '*consentimento*', '*educação*', '*interferências no tempo*' e '*interferências no funcionamento do jogo*'.

Dessa maneira, verificamos que o desrespeito e o consentimento foram citados somente por crianças de 10 anos. Aqueles que se referiram ao consentimento, apontaram também para a necessidade de acordo mútuo, característica de um pensamento mais cooperativo. A partir do momento em que esse tipo de acordo é considerado como importante pela criança, ela já se sente capaz de legislar a regra. Assim, já se coloca como legisladora da regra e diz que respeitar as regras estabelecidas é essencial para se manter uma boa relação no grupo (Piaget, 1932/1994).

Por outro lado, as crianças de 5 anos também mencionaram uma vez os argumentos: '*grau de dificuldade do jogo*', '*maldade*' e '*não sei*'. Duas delas fizeram alusão ao argumento '*autoridade*'

Essas colocações remetem-nos à importância que a autoridade tem na vida da criança pequena. Segundo Piaget (1932/1994), a maneira pela qual as crianças se

referem à autoridade é decorrente da visão que têm sobre o justo e o injusto. Assim, toda ordem recebida de uma autoridade é tida como justa independente de qual seja.

Vejamos alguns exemplos típicos da categoria 'outros'.

ALEXANDRE (10 anos): Ser preso mesmo seguindo... Não seguindo uma regra do jogo? *Está, você não segue uma regra, aí depois você não segue as leis.* (desrespeito às leis)⁷

CARLA (10 anos): Por que é errado? *Porque você pode mudar a regra, mas com a permissão de todos os jogadores que estão jogando.* (consentimento)

CLÁUDIA (10 anos): *Para mim não pode fazer assim.* Por quê você acha que tem que respeitar a regra do jogo? *Porque... é um sinal de educação que a pessoa está tendo e ... sinceridade.* (educação)

RAFAEL (5 anos): O que tem de errado jogar duas vezes? *É malvadeza.* (maldade)

INGRID (5 anos): Por que é feio jogar duas vezes? *Colocar dois xizinhos assim não pode porque senão Deus chora.* (autoridade).

Resumimos a seguir nossas constatações quanto ao juízo hipotético sobre a trapaça. Ressaltamos que na primeira questão, por meio da qual fizemos indagações às crianças quanto ao juízo hipotético da ação de Cláudio (a), a maior parte das respostas dos participantes de 5 anos fez referência a 'jogou duas vezes' enquanto as de 10 anos apontaram 'trapaceou/roubou'.

Na segunda questão, as crianças foram solicitadas a estabelecerem um juízo a respeito da atitude de Cláudio (a). Dessa maneira, verificamos que a totalidade dos participantes disse que a atitude de trapacear é errada.

⁷ Encontram-se em parênteses as categorias às quais cada fala exemplificada pertence.

Quanto à justificativa desta questão, os dados nos possibilitaram constatar que o maior número de menções feitas entre as crianças de 5 anos foi '*argumentos circulares*'. Em contrapartida, a categoria citada mais vezes pelos participantes de 10 foi '*desobedeceu à regra do jogo*'.

Esses dados evidenciaram o grau de importância que as crianças atribuem à obediência às regras do jogo. Diante disso, nos questionamos: na prática, essas crianças agem da maneira que julgaram correta quando foram questionadas hipoteticamente? Foi para observar se os comportamentos julgados hipoteticamente como corretos são mantidos numa situação prática de jogo que nos propusemos a realizar um estudo por meio dos jogos de regras. É o que abordaremos a seguir, na seção 5.2.

5.2. Observação da ação da trapaça

Esta seção abordará a descrição e análise de três aspectos decorrentes da observação de um campeonato com o jogo *Cara a Cara*, a saber: (a) a observação da trapaça na ausência da experimentadora, (b) a observação da trapaça na presença da experimentadora e (c) o resultado final da partida.

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

Inicialmente trataremos da ausência ou presença de trapaça na ausência da experimentadora. Pelos resultados obtidos, constatamos que a incidência de trapaça entre as duas idades pesquisadas apresentou diferenças relevantes: foi maior entre as crianças de 5 anos (n=16; 80%)⁸ e menor entre as de 10 (n=6; 30%).

Dados semelhantes também foram encontrados por Kreb (1968), Leming (1978), Forsyth e Scott (1984), porém, em estudos com jovens e adultos. Segundo esses pesquisadores, é possível observar uma relação entre pessoas mais novas e a trapaça, mas ainda é difícil saber exatamente o que leva os mais novos a trapacearem mais que os mais velhos. Grande parte das hipóteses retrata uma relação entre níveis de desenvolvimento e ação, mas ainda não fica claro se é esse o fator determinante.

Em relação a nossa pesquisa e à dos autores citados anteriormente, existe a diferença de faixa-etária pesquisada. Enquanto a nossa teve como participantes crianças,

⁸ Sempre que mencionarmos dados que não estejam dispostos em tabelas, eles serão citados entre parêntese. O primeiro número corresponderá à frequência de resposta e o segundo, a sua porcentagem.

aquelas estudaram jovens e adultos, portanto trata-se de estudos diferentes, mas com alguma semelhança em seus resultados, a saber, que os mais jovens trapaceiam mais que os mais velhos. Nesse contexto, constatamos que mesmo se tratando de faixas-etárias diferentes, os mais velhos trapaceiam menos que os mais novos, ou seja, crianças de 10 anos trapaceiam menos que as de 5 e adultos trapaceiam menos que os jovens. Por isso, sugerimos a realização de novas pesquisas que levem em consideração a linha evolutiva do desenvolvimento, de modo que a amostra seja composta por crianças, jovens e adultos e que seja possível estabelecer uma comparação entre todas as faixas-etárias.

De acordo com La Taille (2006), o que leva uma pessoa a não violar um dever é o sentimento de obrigatoriedade, presente na vida da maioria dos indivíduos. Algumas vezes, porém, ele não é forte o bastante para dirigir a ação das pessoas e fazer com que elas cumpram os deveres morais. Assim, num ato imoral, como a trapaça, o sentimento de obrigatoriedade não se apresenta forte o bastante para dirigir a ação, o que leva ao não cumprimento do dever estabelecido nessa situação.

Para La Taille (2006), assim como o sentimento de obrigatoriedade, o autorrespeito também é importante quando falamos em cumprimento dos deveres morais. Este corresponde ao sentimento responsável pela união dos planos moral e ético, representando, por um lado, a expansão de si (ou seja, a vida boa colocada pela reflexão ética), e por outro, o sentimento de obrigatoriedade (o elemento motivador para a ação moral). Portanto, o autor propõe que aquele que respeita a moral respeita a si próprio.

Outro aspecto a ser analisado seria os tipos de comportamentos observados durante o experimento, conforme está exposto por meio da Tabela 4.

TABELA 4:
Observação da ação da trapaça na ausência da experimentadora em função da idade dos participantes.

Ação	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	N	%	n	%	n	%
Olhou a carta da adversária	14	70	5	25	19	47,5
Ausência de trapaça	4	20	14	70	18	45
Abaixou as peças do próprio tabuleiro	4	20	0	0	4	10
Trocou a carta a ser descoberta	4	20	0	0	4	10
Levantou as peças do jogo da adversária	2	10	0	0	2	5
Organizou o conjunto de cartas para vencer o jogo	0	0	1	5	1	2,5

No que concerne à categoria *'olhou a carta do adversário'* verificamos que grande parte desse comportamento ocorreu entre crianças de 5 anos. As ações que compõem a categoria são: (a) ir até ao jogo da adversária, (b) ir até à porta e de lá olhar o jogo, (c) pegar a carta da oponente e (d) virar o tabuleiro da adversária para olhar seu jogo.

Por sua vez, notamos que a *'ausência de trapaça'* foi predominante nas crianças de 10 anos. Isso significa que durante o tempo em que ficamos fora da sala, a criança não cometeu ato de trapaça, esperando-nos para recomeçarmos a partida.

Por outro lado, as categorias *'abaixou as peças do próprio tabuleiro'*, *'trocou a carta a ser descoberta'* e *'levantou as peças do jogo do adversário'* estiveram presente na totalidade das ações de crianças de 5 anos, mas ocorreram poucas vezes.

No que concerne à primeira, *'abaixou as peças do próprio tabuleiro'*, os participantes trapacearam abaixando ora algumas e ora todas as peças do próprio tabuleiro. Em alguns casos as crianças olharam a nossa *'carta de adivinhação'* para depois abaixarem algumas peças delas e em outros não olharam, mas mesmo assim abaixaram algumas peças.

Em relação à segunda categoria, *'trocou a carta a ser descoberta'*, as crianças trocavam a própria carta ou a da adversária quando se dirigiam até o jogo (próprio ou oposto), pegavam a 'carta de adivinhação' e a colocavam junto ao conjunto de cartas. Em seguida, pegavam outra carta e colocavam no próprio tabuleiro ou no da experimentadora. Assim, as perguntas e as eliminações relativas à 'carta de adivinhação' feitas até então seriam invalidadas, pois o personagem a ser descoberto havia mudado.

No que se refere à terceira categoria, *'levantou as peças do jogo da adversária'*, observamos que as crianças levantavam as nossas peças que já estavam abaixadas. Desse modo, o jogo da adversária passava por retrocessos, o que possibilitava que as crianças tivessem mais chances de ganhar a partida, uma vez que teríamos que fazer mais perguntas para, mais uma vez, abaixarmos as peças que haviam sido levantadas.

Apenas uma criança de 10 anos *'organizou o conjunto de cartas para vencer o jogo'*. Neste caso, o participante pediu-nos permissão para embaralhar as cartas antes do início da partida, escolheu e colocou algumas delas no início do conjunto e em seguida distribuiu-as. Desse modo, ele sabia qual era a carinha que pegaríamos. Pedimos licença para informar ao leitor que, ao final dos trabalhos com esta criança, os observadores nos relataram o que ela havia feito. Uma vez que o jogo ainda se mantinha da maneira como o havíamos encerrado, olhamos o conjunto de cartas para entender de que o modo a criança o tinha organizado. Notamos que ela havia escolhido e posicionado acima do conjunto as cartas mais fáceis de serem identificadas - mulheres, negras e de cabelos escuros – e as colocou sobre o conjunto. Essas cartas foram classificadas como as mais fáceis devido à quantidade reduzida de personagens com tais características, o que possibilitaria ao participante a fazer perguntas mais direcionadas e assertivas.

Nesse contexto, pudemos observar que o comportamento mais frequente foi *'olhou a carta do adversário'*. Ao agirem dessa maneira, as crianças desta pesquisa cometeram uma trapaça com poucas chances de ser descoberta, pois, ao olharem o jogo quando estavam sozinhas, diminuíram um muito a possibilidade de descobrirmos o que havia sido feito. Do modo como fizeram, elas teriam vários meios de esconder da adversária que haviam trapaceado, desde fazer perguntas específicas, de acordo com a *'carta de adivinhação'* ou então abaixar peças do próprio tabuleiro de uma forma independente da pergunta formulada, mas relacionada com a *'carta de adivinhação'* do adversário.

Também foi possível notar que os comportamentos *'abaixou as peças do próprio tabuleiro'* e *'levantou as peças do jogo adversário'* foram detectados apenas no grupo de crianças de 5 anos. Essas atitudes implicam a tentativa de obter uma vantagem para si própria e/ou colocar o adversário em desvantagem (como qualquer comportamento de trapaça) por meio da alteração do contexto do jogo. McCabe e Treviño (1993), constataram que o discurso dos participantes demonstra as vantagens que existem em trapacear.

No que concerne à ação *'trocou a carta a ser descoberta'*, categoria analisada exclusivamente com crianças de 5 anos, notamos que três delas trocaram a própria *'carta de adivinhação'*, enquanto uma trocou a nossa carta. Dessa forma, podemos fazer referência a dois tipos de trapaça, sendo uma mais e outra menos elaborada. Chamamos de trapaça mais elaborada aquela que parece ter sido mais bem planejada pela criança (ou seja, ela leva em consideração vários aspectos para vencer o jogo e não ser descoberta) e de trapaça menos elaborada aquela em que a criança só se preocupa em trapacear e ganhar, sem considerar a possibilidade de ser pega.

Ao trocar a própria ‘carta de adivinhação’, a criança diminui a chance de a adversária descobrir qual foi essa carta, uma vez que, na continuação do jogo, as perguntas formuladas se referem a características de uma carta anterior e as respostas são dadas de acordo com a atual ‘carta de adivinhação’ trocada. Além disso, trocar a própria carta não dá margens para a nossa desconfiança, pois mudam o contexto do jogo de maneira imperceptível para o adversário. Logo, teríamos maior dificuldade em descobrir a nova peça, o que aumentaria a probabilidade de a criança ganhar o jogo. Contrariamente, trocar a carta adversária seria uma trapaça facilmente descoberta, pois interfere diretamente no jogo.

Em nosso trabalho, porém, estas três últimas ações destacadas (*‘abaixou as peças do próprio tabuleiro’*, *‘levantou as peças do jogo adversário’* e *‘trocou a carta a ser descoberta’*, quando a ‘carta de adivinhação’ trocada é a da experimentadora) apresentam uma particularidade: é possível perceber a alteração feita pela criança, ou seja, ao chegarmos à sala, poderíamos ter notado que a criança modificou o próprio jogo ou até mesmo o nosso. Trata-se, portanto, de um comportamento desonesto menos elaborado, que visa apenas à vantagem a ser adquirida em relação ao adversário, comportamento em que a criança não atenta à possibilidade de sua ação ser descoberta.

Por outro lado, uma das trapaças mais elaboradas, cometida apenas por uma criança de 10 anos, foi aquela em que o participante *‘organizou o conjunto de cartas para vencer o jogo’*. Inversamente às crianças de 5 anos, que na maior parte das vezes interferem no contexto de jogo de maneira perceptível, as de 10 intervêm sorrateiramente, demonstrando comportamentos de trapaça mais sofisticados, que dificilmente seriam descobertos.

Luna (2008), em seu trabalho com oficina de jogos, no qual estudou crianças de 6 a 10 anos, observou os seguintes comportamentos de trapaça: mudar as peças do jogo

de lugar sem que o colega perceba (2 vezes), tentar ver cartas que ainda não poderiam ser vistas (2 vezes) e tentar roubar do adversário (3 vezes). Podemos perceber certa semelhança entre a observação dessa pesquisadora e as obtidas nesta pesquisa, pois também catalogamos comportamentos em que as crianças mudaram o contexto do jogo – do próprio jogo ou do jogo adversário – e em outras que tentaram ver a ‘carta de adivinhação’.

De acordo com Macedo (1994/2002), as regras do jogo são leis as quais os jogadores devem submeter-se. Caso essas leis sejam desrespeitadas, o contexto do jogo fica comprometido. Assim, desrespeitar a regra significa quebrar um contrato prévio já estabelecido, o que acarreta consequências negativas para o trapaceiro, como a exclusão (Macedo, 1996/2003). Logo, esconder a trapaça seria um meio de obter vantagem sobre o adversário e ser bem sucedido na partida, mantendo uma boa relação com os demais jogadores.

Esses dados também nos possibilitaram verificar em que medida as crianças usam a criatividade para trapacear. A esse respeito é necessário comentarmos um fato ocorrido: grande parte dos participantes não trapaceou assim que saímos da sala, mas, sim, um tempo depois de se encontrarem sozinhos. Duas hipóteses podem ser formuladas em torno dessa constatação: (a) as crianças se sentem mais tentadas a trapacearem devido ao tempo em que permanecem sozinhas e/ou (b) elas têm tempo para planejar a trapaça.

Concordamos com Kohn (2007) no que diz respeito a essas duas possibilidades. O autor percebeu que a maioria dos estudantes universitários se ocupa em planejar comportamentos desonestos de uma forma ou de outra, isso porque esse é um comportamento frequente nesse contexto. Portanto, avaliamos nessas duas vias a intencionalidade do ato: na da oportunidade e na da intenção prévia de sair na frente.

Sugerimos que novas pesquisas investiguem empiricamente esse aspecto. Afinal, seria importante saber se as crianças realmente trapaceiam depois de um tempo sozinhas ou se o fazem imediatamente, após a saída da experimentadora, bem como conhecer os motivos pelos quais agem dessa maneira. A respeito deste último aspecto, teceremos algumas considerações a este respeito no próximo capítulo.

O segundo aspecto a ser destacado diz respeito à **observação da trapaça na presença da experimentadora**, ou seja, o que os participantes fizeram quando o jogo foi reiniciado? Eles continuaram jogando normalmente? Eles trapacearam novamente? Os dados observados sobre esse aspecto estão reunidos na Tabela 5.

TABELA 5:
Observação da ação da trapaça na presença da experimentadora de acordo com as idades dos participantes.

Ação	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	n	%	n	%
	Ausência de trapaça	12	60	15	75	27
Perguntou de acordo com a carta da experimentadora	5	25	4	20	9	22,5
Mencionou imediatamente a carta da experimentadora	2	10	0	0	2	5
Outros	1	5	1	5	2	5
Total	20	100	20	100	40	100

A categoria '*ausência de trapaça*' diz respeito aos comportamentos das crianças que não trapacearam durante nossa ausência ou dos que não fizeram uso da vantagem que tinham. Foi grande o número de ausência de trapaça nesta situação. Esse comportamento pronunciou-se mais entre as crianças de 10 anos, mas que a diferença entre as idades também não foi relevante.

A ação '*perguntou de acordo com a carta da experimentadora*' ocorreu quase que na mesma proporção nas faixas-etárias. As crianças iam fazendo as perguntas de acordo com a '*carta de adivinhação*' que elas tinham visto no tabuleiro da adversária,

com vistas que ficasse apenas uma peça de pé no tabuleiro, o que caracterizaria o fim da partida por meio de descoberta.

Pelos resultados apresentados anteriormente, constatamos que, no caso de continuação do jogo, a trapaça considerada como mais elaborada seria a de fazer perguntas de acordo com a carta do outro jogador, pois, além de trapacear em nossa ausência, a criança continuaria a fazer isso de alguma maneira, quando omitisse a verdade e fizesse uso discreto dela. As demais ações, inclusive aquelas citadas na categoria '*outros*' (na qual retrataremos a diante), parece-nos que seriam facilmente descobertas pela adversária.

Diante desses dados, perguntamo-nos: não seria esse comportamento (fazer perguntas de acordo com a 'carta de adivinhação' da adversária) um meio para trapacear? Avaliamos que sim. A criança utiliza de uma regra do jogo, que é fazer perguntas, para ganhar por meio da trapaça. Dessa maneira, ela se aproveita de uma vantagem, por meio das próprias regras do jogo, para sair à frente do adversário.

Ao estudarem os comportamentos desonestos na academia, McCabe e Treviño (1993) detectaram nas falas dos universitários, que participaram de sua pesquisa, a crença em que não trapaceiros estariam em desvantagem em relação aos demais. Os participantes desse estudo afirmaram que a trapaça ocorre com muita frequência em contextos escolares e que trapacear seria, além de um meio eficiente, um meio necessário para sair à frente dos outros.

Mais uma vez notamos uma semelhança entre os dados encontrados por McCabe e Treviño (1993) em estudos realizados com adultos e jovens e os que obtivemos nesta pesquisa, embora consideremos impossível compará-los, pois se trata de estudos diferentes. Porém, podemos notar que, ao fazerem perguntas relacionadas à 'carta de adivinhação' do outro jogador, nossos participantes tiveram a intenção de tirar

proveito da situação por meio de uma trapaça mais elaborada. Da mesma forma, os resultados de McCabe e Treviño (1993) demonstram que, para os adultos, a trapaça é importante por trazer vantagens ao trapaceiro.

Por outro lado, a categoria *'mencionou imediatamente a carta da experimentadora'*, relatada apenas por crianças de 5 anos que diziam ter descoberto nossa carta ora do pensamento e ora de mágica. Desse modo, assim que começávamos a partida, as crianças já mencionavam a *'carta de adivinhação'* da adversária e vencia. Ao dar a resposta correta assim que reiniciamos o jogo, elas deixam margem para concluirmos que trapacearam em nossa ausência. Portanto, mesmo que tentem esconder a trapaça, simulando uma vitória de acordo com as regras do jogo, não conseguem elaborar sua ação de maneira disfarçada, conforme fazem os mais velhos.

Em relação à categoria *'outros'*, constatamos uma participação igualitária entre os dois grupos de idades pesquisados. Foi observado o comportamento de uma criança de 10 anos, que tentou iniciar a partida em nosso lugar, e o de uma de 5 anos, que abaixava as próprias peças do tabuleiro no decorrer do jogo.

Quanto à criança de 10 anos, podemos notar que começar o jogo em nosso lugar foi uma tentativa de enganar, uma vez que tirar a vez do outro no jogo *Cara a Cara* pode dar a vitória àquele que trapaceia, dada a oportunidade que teria de descobrir a resposta correta no decorrer do jogo. No que concerne aos participantes de 5 anos, notamos que, novamente, a criança tentou mudar o contexto da partida de maneira muito clara e fácil de ser percebida, não conseguindo disfarçar a trapaça.

Ao assinalar o ato de optar por continuar com a trapaça, evidenciamos a questão da intencionalidade, aspecto estudado por Piaget (1932/1994). As crianças que continuaram a praticar ações para enganar o adversário e tirar vantagem frente dele tiveram clara intenção de trapacear.

Segundo Piaget (1932/1994), quando a regra deixa de ser exterior à criança, apresenta-se como o resultado de uma livre decisão e é digna de respeito mútuo. Assim, o cumprimento da regra depende da própria vontade do sujeito, incorporando-se à consciência e a obediência individual. Logo a regra deixa de ser algo natural, pois a criança opta por segui-la ou por burlá-la. Portanto, podemos inferir que aqueles que escolheram continuar trapaceando diante da nossa presença, assim fizeram por uma livre decisão em relação à regra.

Quando comparamos os resultados de trapaça registrados tanto na situação de ausência da experimentadora quanto na sua presença, pudemos notar que, dos 16 participantes de 5 anos (80%) que trapacearam em nossa ausência, metade deles (n=8; 40%) continuaram a trapaça em nossa presença. Entre os maiores, porém, dos que trapacearam na ausência da experimentadora (n=6; 30%), a maior parte deles (n=5; 25%) manteve o comportamento durante o retorno ao jogo, ou seja, continuou a trapacear no decorrer do jogo. Acreditamos que essa diferença dos resultados entre as idades deveu-se à nossa presença, que pode ter inibido a continuação da ação nas crianças de 5 anos. Se naquele momento o adversário fosse um colega da mesma idade, talvez os participantes tivessem trapaceado mais. De acordo com Piaget (1932/1994), numa situação de jogo como essa, a disputa ocorre entre o adulto e a criança, e esta (a criança) nos coloca em um lugar de superiores a elas, portanto uma autoridade perante elas.

Como afirma Piaget (1932/1994), as crianças pequenas agem de maneira particular diante de uma autoridade. Entre os 5 e os 7 anos, elas defendem a obediência cega aos mais velhos, acreditando que justo é tudo aquilo que é imposto pela autoridade. Assim, ela submete suas atitudes a esse princípio, de modo que evita ações contrárias ao que a autoridade impõe. Desse modo, a criança sente-se coagida pela

autoridade antes mesmo de ser repreendida. Ou seja, antes mesmo de vencer o jogo por meio da trapaça, ela não continua a trapacear provavelmente por medo da autoridade que representamos. Assim, nos questionamos: se esses participantes estivessem entre iguais, trapaceariam da mesma maneira? Nossa hipótese é que o índice de trapaça seria maior, porém, somente um novo estudo no qual uma criança jogasse contra a outra poderia responder a essa pergunta.

Mas o que levaria uma pessoa a agir moralmente? Para La Taille (2006), essa discussão é muito ampla e engloba o plano ético e o plano moral. Somente age segundo um dever aquele que o concebe como expressão de valor de si próprio. Assim, quando não trapacear é um valor próprio, atribuído como necessário para a expansão de si e sendo fundamental para a ‘vida boa’, a criança não trapaceará, pois, além do outro, ela estará respeitando a si mesma. Para este autor, em cada querer encontra-se a busca da autoafirmação em prol da expansão do eu, porque o autorrespeito é a autoestima regida pela moral. Logo, se o autorrespeito não foi forte o bastante para impor-se sobre os outros valores da autoestima, a pessoa agirá contra a moral.

Além disso, contrapondo a trapaça na ausência e na presença da experimentadora, notamos que houve maior diversidade entre os comportamentos na nossa ausência que na presença. Nossa hipótese é a de que inibimos a continuação da trapaça, principalmente quando retratamos as crianças menores.

Ainda de acordo com essa relação (entre ausência e presença da experimentadora), notamos que a maioria dos comportamentos apresentados tanto na ausência da experimentadora (abaixou as peças do próprio tabuleiro; levantou peças do jogo da adversária e trocou a ‘carta de adivinhação’ da adversária) quanto em sua presença, ou seja, na continuação do jogo (mencionou imediatamente a carta da experimentadora e os outros [iniciar a partida e abaixou as próprias peças]) poderiam

ser classificadas como ações menos elaboradas, pois poderiam ser descobertas com maior facilidade pela experimentadora.

De maneira geral, poderíamos dizer que os comportamentos de trapaça observados foram os meios que os participantes se utilizaram, quando estávamos tanto presentes quanto ausentes, para atingir o objetivo buscado – a vitória na partida. Segundo Kohn (2007) a incidência de trapaça tem aumentado na academia e esse movimento segue influenciado tanto por mudanças culturais quanto por tolerância aos comportamentos desonestos. De acordo com esse pesquisador, muitas vezes procuramos relevar as ações imorais colocando-as como um meio legítimo, quando algumas circunstâncias trazem dificuldades em realizar as metas desejadas por meio dos comportamentos honestos. Dessa maneira, o ato de comportar-se desonestamente é justificado e legitimado por se considerar que o fim não seria atingido de maneira honesta. Assim, para Kohn (2007), os fins (por exemplo, ganhar o jogo) justificam os meios (trapacear porque o adversário é maior)

O terceiro e último ponto a ser analisado nesta seção diz respeito ao **resultado final da partida**. Neste estudo, notamos que mais da metade dos participantes perdeu o jogo, e a derrota aconteceu mais no grupo de crianças de 5 anos (n=13; 65%) do que no de 10 anos (n=9; 45%).

A esse respeito, pedimos licença para ressaltamos um dado que foi verificado no decorrer da coleta. Não tínhamos o propósito de observar como as crianças reagiriam diante do final da partida, mas sobressaiu o fato de que a maioria das crianças de 5 anos não notou a própria derrota ou vitória, expressando muitas vezes surpresa quando anunciávamos o resultado da partida.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com Piaget (1932/1994), não há vencedores nas partidas de um jogo quando se trata de crianças mais novas. Esse

raciocínio é decorrente da rigidez de pensamento e do juízo na imutabilidade da regra. Assim, o que importa aos participantes não é vencer o outro, mas jogar com ele. Na verdade, as crianças jogam sozinhas mesmo que cercadas de outras crianças, uma vez que elas não jogam umas contra as outras, mas com as outras.

Rizzieri (2008) observou que, de maneira geral, as crianças pesquisadas em seu estudo agiam de modo que ficam centradas em si mesmas. Assim, jogavam focando a competição e a vitória a todo custo. Apesar disso, a pesquisadora notou que as crianças não se preocuparam em saber quem tinha ganhado a partida.

Resumindo os dados encontrados nesta seção, em que retratamos a observação, destacamos os seguintes resultados: (a) quando os participantes se encontraram sozinhos na sala, a trapaça ocorreu mais entre as crianças de 5 anos (n=16; 80%) que entre as de 10 (n=6; 30%); (b) uma variedade de comportamentos para trapacear na ausência da pesquisadora; (c) entre as crianças de 5 anos, o comportamento mais frequente foi *'olhou a carta do adversário'* (n=14; 70%) enquanto a *'ausência de trapaça'* predominou entre os participantes de 10 anos (n=14; 70%); (d) nesta situação, as ações de trapaça mais elaboradas foram aquelas emitidas pelas crianças de 10 anos, sendo *'organizou o conjunto de cartas para vencer'* a mais complexa. Dentre as menos elaboradas, destacamos *'abaixou as peças do próprio tabuleiro'*, *'trocou a carta a ser descoberta'* e *'levantou as peças do jogo do adversário'*, emitidas somente pelas crianças de 5 anos.

Podemos dizer ainda que as crianças de 5 anos, predominantemente, interferem no contexto de jogo deixando margens para serem descobertas, enquanto as de 10 intervêm sorrateiramente, demonstrando comportamentos de trapaça mais sofisticados, que dificilmente seriam notados.

Em nossa presença, ou seja, na continuação do jogo, em ambas as idades predominou a ausência de trapaça. Salientamos ainda que, entre as crianças que continuaram a trapacear, as de 5 anos foram as únicas que mencionaram a nossa carta assim que recomeçamos a partida. Logo, emitiram um comportamento de trapaça pouco elaborado, que nos permitiria considerar que estas olharam nossa ‘carta de adivinhação’ enquanto estávamos ausentes.

O último dado que gostaríamos de ressaltar diz respeito ao resultado final da partida, no qual observamos que as crianças de 5 anos ($n=13$; 65%) foram derrotadas mais vezes que as de 10 ($n=9$; 45%).

Diante desses dados, observamos o quanto as crianças de 5 anos trapaceiam mais que as de 10. Mas será que elas admitem ter trapaceado? Se lhes fizéssemos perguntas sobre suas ações na sala, as que trapacearam admitiriam ter feito isso, ou, ao contrário, diriam que sabiam qual era a nossa ‘carta de adivinhação’, mas que não a utilizaram no jogo? É o que veremos na próxima seção, que retrata o juízo que os participantes fizeram da própria ação no decorrer da partida.

5.3. Juízo a respeito da ação da trapaça

Esta seção aborda os resultados de uma entrevista que foi aplicada após o jogo *Cara a Cara*. Nela explicitaremos os resultados obtidos por meio das seis questões formuladas aos participantes e expostas a seguir: (a) O que aconteceu quando eu saí da sala?; (b) Você acha certo ou errado o que você fez?; (c) Por que você acha que a sua atitude está certa/ errada?; (d) Você olhou o meu jogo?; (e) Um (a) outro (a) menino (a) que esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ele fez?⁹; (f) Por quê?

Faremos, também, uma análise das respostas e justificativas por meio dos dados obtidos e de aspectos teóricos. Ressaltamos, porém, que não encontramos trabalhos que relatassem a aplicação de uma entrevista pós-jogo voltada para os fatos ocorridos durante as partidas para que pudéssemos compará-los com nossos resultados.

A primeira questão a ser analisada é a seguinte: **O que aconteceu quando eu saí da sala?** Essa questão teve como objetivo verificar se os participantes admitiriam ou não a trapaça (se ela fosse cometida). Os resultados obtidos nela podem ser visualizados na Tabela 6, logo a seguir.

⁹ Conforme mencionado no capítulo 4, esta questão retrata uma contra-argumentação, ou seja, a pergunta feita foi contrária à resposta do participante na questão anterior. Por exemplo, se participante respondeu que não trapaceou, formulamos a seguinte pergunta na questão 4: Outra criança que esteve aqui me disse que olhou o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ela fez?

TABELA 6:

Descrição a respeito da ação da trapaça na ausência da experimentadora: distribuição das respostas no que concerne à idade dos participantes.

Resposta	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	n	%	n	%
	Esperou o retorno da experimentadora	8	40	7	35	15
Pensou no jogo	2	10	8	40	10	25
Interagiu com outros objetos na sala	3	15	6	30	9	22,5
Olhou o jogo da experimentadora	5	25	0	0	5	12,5
Interagiu com o material do jogo	2	10	1	5	3	7,5
Não olhou	0	0	1	5	1	2,5

Em relação à primeira categoria a ser analisada – *‘esperou o retorno da experimentadora’* – notamos que houve uma proximidade na quantidade das respostas dadas pelas crianças das duas faixas etárias. Elas relataram que apenas ficaram sentados esperando-nos, conforme podemos observar no exemplo: IOLANDA (5 anos): “O que aconteceu quando eu saí da sala? **Nada**. Como assim? O que você ficou fazendo? **Eu fiquei sentadinha aqui te esperando.**”

Por sua vez, verificamos que a resposta *‘pensou no jogo’* foi emitida prioritariamente por crianças de 10 anos. Seu conteúdo abrangia depoimentos que dizem respeito a pensar no próprio jogo, observá-lo e/ou verificá-lo, de modo que os participantes pudessem analisar o jogo para elaborar estratégias e, conseqüentemente, formular perguntas mais assertivas. Esse aspecto se presentifica no relato a seguir.

ANDRÉ (10 anos): O que aconteceu quando eu saí? **Eu... eu fiquei procurando as pessoas e pensando assim: qual que eu vou perguntar agora? Aí eu achei. Eu pensei assim: se ele for careca, eu abaixo todos os carecas, porque tem muito careca aqui.**

No que se refere à categoria *‘interagiu com outros objetos da sala’*, salientamos, que esta foi citada predominantemente pelas crianças mais velhas e faz menção às

atividades paralelas ao jogo realizadas pelos participantes enquanto estes nos esperavam. As crianças afirmaram que no tempo em que permaneceram sozinhas observaram a sala (principalmente o espelho), comeram e mexeram no celular ou na porta.

Quanto à resposta *'olhou o jogo da experimentadora'*, evidenciamos que as menções feitas dizem respeito à confissão da trapaça assim que as crianças foram indagadas sobre o momento em que ficaram sozinhas. Ressaltamos também que apenas as crianças de 5 anos tiveram esta atitude, conforme exemplificada no relato a seguir.

ROBERTO (5 anos): O que aconteceu? ***Eu olhei o seu oponente.*** (referiu-se à nossa 'carta de adivinhação')¹⁰. ***Aí quando eu terminei fui... quando eu fui voltando para o meu oponente*** (referiu-se à 'carta de adivinhação' dele). ***E quando você chegou.*** O que aconteceu quando eu cheguei? ***Eu adivinhei seu jogador.*** Então você olhou meu jogo, foi isso? ***Eu te enganei.***

Outra categoria diz respeito a *'interagiu com o material do jogo'*, citada duas vezes por crianças de 5 anos e uma vez pelas de 10. Os relatos a ela relacionados referem-se à manipulação das peças do jogo durante nossa ausência. Os participantes disseram que, em nossa ausência, manusearam o conjunto de cartas ou os tabuleiros do jogo, o que ora pode ser considerado trapaça e ora não. Desse modo, entre as crianças de 5 anos, um desses comportamentos foi avaliado como indicativo de trapaça (quando a criança levantou todas as peças do próprio tabuleiro) e um como não trapaça (o participante empurrou o tabuleiro para trás). Entre as de 10 anos, a única situação incluída nessa categoria foi indicativa de não trapaça, na qual o participante mostrou a carta para a porta.

¹⁰ As anotações entre parêntese correspondem aos comentários da experimentadora com a finalidade de esclarecer os depoimentos dos participantes.

Ainda se faz necessário esclarecer a resposta '*não olhou*', dada apenas por um participante de 10 anos, em que a criança disse não ter olhado nosso jogo, assim que foi indagada sobre isso.

De maneira geral, detectamos que, quando perguntados indiretamente sobre a trapaça (por meio da pergunta descrita anteriormente), 70% das crianças de 5 anos responderam indicando a ausência de trapaça, enquanto 30% delas diziam respeito a trapaça.

Com relação às crianças de 5 anos, caracterizamos a totalidade das respostas na categoria '*olhou o jogo da experimentadora*' e uma na categoria '*interagiu com o material do jogo*' como indicativas de trapaça. Consideramos somente uma resposta nesta última categoria como trapaça porque apenas uma criança (5 anos) nos disse ter abaixado as peças do próprio tabuleiro, o que no *Cara a Cara* seria classificado como trapaça. Outras duas respostas relativas a esta categoria (uma de participante de 10 anos e outra de 5 anos), não são indicativas de trapaça.

Notamos que tanto as cinco respostas de '*olhou o jogo da experimentadora*' quanto uma resposta indicativa de trapaça na categoria '*interagiu com o material do jogo*' foram dadas somente pelas crianças menores. Esse dado nos chamou a atenção e nos fez levantar as seguintes questões: (a) se as crianças menores seguem aquilo que é imposto pela autoridade, por que elas, mesmo quando questionadas indiretamente, admitem ter trapaceado? Se elas se referem de maneira tão incisiva à imutabilidade das regras, por que demonstram que as desrespeitaram mais frequentemente que as mais velhas?

De acordo com Piaget (1932/1994), devido à submissão à autoridade, nesta idade a criança avalia as regras como sagradas e recusa-se a modificá-las, pois considera toda mudança como uma falta. Na prática, porém, elas respeitam ou não a regra tendo

em vista o que desejam naquele momento. Assim, a contradição entre aquilo em que pensa e o que pratica pode não ser percebida pela criança, de modo que ela tem um discurso, mas age de maneira contrária a ele. Desse modo, embora a regra possa ser considerada como imutável, ela também pode ser desobedecida. E se as crianças desobedecem, podem também admitir que assim o fizeram.

Quanto às respostas das crianças de 10 anos, notamos que sua totalidade foi indicativa de ausência de trapaça, sendo a categoria mais mencionada por estes participantes, *'pensou no jogo'*. Essa resposta indica, primeiramente, maiores possibilidades cognitivas para refletir sobre o material e elaborar estratégias melhores e mais eficazes para jogar. Dessa maneira, por terem maior domínio sobre o pensamento e a cognição mais desenvolvida, estas crianças têm maiores chances de pensar estratégias para jogar bem, como priorizar a reflexão (ao invés da trapaça) para ganhar o jogo.

Outro aspecto importante a ser analisado é o fato de essas crianças já terem consciência da importância das regras para o jogo. Para Macedo (1996/2003) antes de iniciar uma partida há, primeiramente, um acordo a respeito das regras do jogo. Assim, as regras devem ser lembradas por todos os participantes, pois esquecê-la pode ser sinônimo de quebra nas relações do grupo. Aplicando as regras nesse contexto, a criança muda sua posição perante as leis, deixando de segui-las por obediência para segui-las por mérito derivado de suas reflexões.

A segunda questão versa sobre o juízo dos participantes quanto à atitude que mantiveram enquanto estavam sozinhos na sala. Para isso, formulamos a seguinte questão: **Você acha certo ou errado o que você fez?** As respostas são apresentadas na Tabela 7.

TABELA 7:

Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das respostas no que se refere à idade dos participantes.

Resposta	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	N	%	n	%
	Certo	10	50	14	70	24
Errado	8	40	4	20	12	30
Outros	0	0	2	10	2	5
Dado perdido	2	10	3	15	5	12,5

Conforme a Tabela 8, os resultados mostraram que a maioria das crianças julgou a própria conduta como '*certa*'. Ao compararmos as respostas considerando os dois grupos de idade, notamos que elas foram mais frequentes entre as crianças de 10 anos (n=14; 70%) do que entre as de 5 anos (n=10; 50%). Outros participantes, 20% (n=4) dos de 10 anos e 40% (n=8) dos de 5, consideraram que a própria atitude estava '*errada*'.

Além disso, compondo a categoria '*outros*' (n=2; 10%) existem as respostas de dois participantes de 10 anos, um que afirmou que a própria atitude estava mais ou menos certa e outro disse que não saberia julgar a ação que realizou quando estava sozinho. Vale destacar ainda que tivemos '*dado perdido*', compreendendo 10% (n=2) das respostas das crianças de 5 anos e por 15% (n=3) das crianças de 10 anos.

Diante dessa diversidade de juízos quanto à própria atitude, principalmente entre as crianças de 10 anos, procuramos verificar quais comportamentos foram julgados como corretos ou incorretos. Entre os participantes mais novos, notamos que foram consideradas como corretas as seguintes respostas: '*esperou o retorno da experimentadora*' (n=5), '*pensou no jogo*' (n=2) e '*interagiu com outros objetos da sala*' (n=3). Por sua vez, esses mesmos participantes avaliaram como incorretos os

seguintes comportamentos: *'esperou o retorno da experimentadora'* (n=1), *'olhou o jogo da experimentadora'* (n=5) e *'interagiu com o material do jogo'* (n=2). Destacamos que obtivemos dois dados perdidos para as resposta de *'esperou o retorno da experimentadora'*.

No que concerne ao juízo das crianças maiores, identificamos certa divisão entre as concepções de correto e incorreto, uma vez que os relatos foram considerados por alguns participantes como certos e por outros como errados. Desse modo, em todas as categorias encontramos respostas que avaliam o comportamento emitido ora como certo e ora como errado, mas, mesmo assim, notamos que a maioria dos participantes considera a própria atitude como correta. Foram avaliadas como corretas por crianças de 10 anos quatro comportamentos na categoria *'esperou o retorno da experimentadora'*, seis, na categoria *'pensou no jogo'*, três, na categoria *'interagiu com outros objetos da sala'* e uma da categoria *'não olhou'*. Quanto aos comportamentos analisados como incorretos, salientamos que todos os que dizem respeito a esse juízo foram citados apenas uma vez. São eles: *'esperou o retorno da experimentadora'*, *'pensou no jogo'*, *'interagiu com outros objetos da sala'* e *'interagiu com o material do jogo'*.

Conforme mencionado, as ações descrições descritas acima, ao mesmo tempo em que foram julgadas como corretas por uns, foram avaliadas como incorretas por outros. Cada participante fez esse juízo uma vez. Porém, a ação *'interagiu com o material do jogo'* (n=1; 4,3%) foi citada apenas por um participante de 10 anos e considerada por ele como incorreta.

Salientamos o fato de as categorias *'pensou no jogo'* e *'interagiu com objetos da sala'* terem sido consideradas como corretas por uns e incorreta por outros. Ponderamos que essa diversidade de juízos pode ser consequência da dificuldade de análise de algumas situações de nosso cotidiano, pois alguns comportamentos facilmente avaliados

como certos ou errados, enquanto outros oferecem maior dificuldade de análise ou envolvem divergência de opiniões. Assim, para uns pensar no jogo na ausência do adversário pode ser considerado um erro e para outros, poderia ser considerado como uma oportunidade de elaboração de estratégias. Vejamos de agora em diante quais as justificativas que os participantes deram para os juízos emitidos.

No que concerne à justificativa para a segunda questão (**Por que você acha que a sua atitude está certa/errada?**), solicitamos aos participantes que apontassem os motivos que os levaram a julgar a própria atitude como certa ou errada. Os resultados podem ser verificados na Tabela 8:

TABELA 8:

Juízo a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas de acordo com a idade dos participantes.

Justificativa	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	n	%	n	%
Não trapaceou	5	25	6	30	11	27,5
Argumentos circulares	7	35	0	0	7	17,5
Ficou mais divertido	2	10	3	15	5	12,5
Faria/fez algo que não é permitido	1	5	3	15	4	10
Foi importante criar uma estratégia	0	0	3	15	3	7,5
Outros	2	10	4	20	6	15
Dado perdido	4	20	1	5	5	12,5

Podemos verificar, de uma forma geral, que a maioria dos participantes justificou o juízo sobre a própria atitude pela ausência da trapaça, conforme exposto na categoria '*não trapaceou*'. Os argumentos mencionados dizem respeito à injustiça que seria cometida caso a trapaça ocorresse, à proibição da trapaça e a possibilidade do jogo ser invalidado em virtude da trapaça.

Por outro lado, apenas crianças de 5 anos apresentaram justificativas relacionadas a '*argumentos circulares*'. Constatamos que predominaram nessa categoria justificativas do tipo de 'porque sim' e 'porque eu quis', que atestaram a dificuldade que os participantes tiveram em dizer o que os levou a julgar a atitude como certa ou errada.

Conforme explicitado na seção 5.1, para Martins (1997), as crianças de 5 a 7 anos, que se remetem a esse tipo de justificativas, simplesmente respondem que não sabem por que é errado o ato. Para Rizzieri (2008), que pesquisou crianças entre 6 e 10 anos, esse tipo de argumento aparece quando elas já compreenderam as regras, porém ainda não conseguem elaborar o motivo que as levou a pensar dessa maneira.

Piaget (1932/1994) atribui essa dificuldade de pensamento ao egocentrismo, uma das características presente durante o estágio da heteronomia moral. Neste estágio do desenvolvimento, a criança não consegue perceber a real dimensão que as normas tem na vida dos seres humanos. Além disso, para elas o código de regras é algo que vem de fora, transmitido por uma autoridade e, por isso, não pode ser mudado. Logo, a criança não se reserva o direito de gerir a regra e anula qualquer possibilidade de raciocinar sobre ela por acreditar em sua rigidez. Assim, acata as ordens advindas dos adultos sem considerar os próprios motivos.

No que se refere aos argumentos '*ficou mais divertido*' e '*faria/fez algo que não é permitido*' notamos que a quantidade de menções feitas pelos participantes das idades pesquisadas foi similar, apesar destas justificativas terem sido citadas poucas vezes. As explicações de cada uma delas estão dispostas a seguir.

A categoria '*ficou mais divertido*' compreendem relatos que dizem respeito ao quanto seria envolvente e empolgante jogar de maneira honesta. Por sua vez, o argumento '*faria/fez algo que não é permitido*' foi mencionado por crianças que

olharam e que não olharam o jogo, mas que mesmo assim fizeram alusão a como é errado olhar o jogo do outro.

Evidenciamos, ainda, a explicação *'foi importante criar uma estratégia'*, dada somente pelos participantes mais velhos. A este respeito, as crianças disseram que sua atitude foi correta porque pensar no jogo antes de agir é importante e não haveria nenhum problema nisso.

De acordo com a hipótese elaborada em questões anteriores, consideramos, mais uma vez, que a cognição tenha exercido influência sobre o juízo moral. Criar uma estratégia significa elaborar melhor as ações que podem ocorrer no decorrer do jogo, aspecto característico de uma estrutura de pensamento mais complexa. Para Piaget (1964/2007), as crianças de 10 anos poderiam ter estruturas suficientes para que seu pensamento seja considerado de acordo com o estágio operatório concreto, no qual as operações lógicas são desenvolvidas. Esta estrutura permite que elas raciocinem logicamente e substitua a percepção pela atividade cognitiva. Assim, a capacidade de pensarem racionalmente unida à consciência que adquirem da importância das regras unem-se e permitem que a criança reflita sobre as regras, o jogo e suas implicações. Dessa maneira, apenas as crianças maiores (10 anos, no nosso caso) poderiam ter condições cognitivas apropriadas para perceberem a importância de elaborarem estratégias para vencer.

No que se refere à justificativa *'outros'* (n=6; 14,6%), evidenciamos que todos os argumentos descritos a seguir foram citados apenas uma vez e que grande parte deles foi decorrente de relatos de crianças de 10 anos. Estes participantes fizeram menção a temas ligados a 'injustiça', ao 'medo de ser pego', a 'falta de ocupações na sala', além do jogo, e à 'dúvida sobre o é permitido ou não' no contexto da sala, enquanto os participantes de 5 anos referem-se a 'é feio' e 'não sei'.

Observamos novamente o argumento ‘é feio’, mencionado por crianças de 5 anos. Conforme citado na seção 5.1, Martins (1997), em seu estudo com crianças de 5 a 7 anos, encontrou este tipo de justificativa e classificou-a como resposta estereotipada. Piaget (1932/1994) aponta que esse tipo de relato é esperado até os oito anos, uma vez que estas crianças tendem a descrever as ações por razões como o respeito unilateral.

Ressaltamos, ainda, a existência da categoria ‘*dado perdido*’, incidente, principalmente entre os participantes mais novos. Dentre as cinco respostas que a compõem, três foram decorrentes de erros durante a coleta e duas oriundas de perguntas não respondidas pelos participantes.

A terceira questão objetivou indagar, de maneira direta, se a criança havia trapaceado ou não (**Você olhou o meu jogo?**). No que se refere à resposta ‘*sim*’, constatamos que predominou entre as crianças de 5 anos (n=7; 35%), e foi a menor possível entre as de 10 anos (n=1; 5%). Verificamos que os mais velhos mencionaram de maneira mais acentuada (n=19; 95%) em relação aos menores (n=13; 65%) que não olharam o jogo adversário.

Como é possível notar no decorrer desta seção, a primeira questão faz referência a uma pergunta indireta a respeito da trapaça, enquanto esta, ao qual nos referimos agora, buscou indagar diretamente este aspecto. Conforme exposto anteriormente, 30% (n=6) dos participantes de 5 anos disseram ter olhado o jogo quando perguntados sobre o que fizeram na sala na ocasião em que estavam sozinhas, enquanto nenhum de 10 anos fez menção a trapaça. Ao serem indagados diretamente, oito participantes admitem ter trapaceado. Desses, 35% (n=7) eram crianças de 5 anos enquanto 5% (n=1), as de 10 anos.

A quarta questão diz respeito à contraposição. Por meio dela, pedíamos aos participantes que julgassem a seguinte situação: **Um (a) outro (a) menino (a) que**

esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ele (a) fez?

No que tange a essa situação, constatamos que 65% (n=13) dos participantes de 5 anos e 95% (n=19%) dos de 10 anos responderam a uma questão que retratava uma situação de trapaça, ou seja, que o (a) outro (a) menino (a) olhou o jogo, pois nos disseram que não trapacearam em nossa ausência. Entre aqueles que analisaram uma situação contrária (de não trapaça), ou seja, que respondeu a questão que dizia respeito a uma situação na qual o (a) menino (a) não olhou o jogo, encontram-se 30% (n=6) das crianças menores e 5% (n=1) das maiores. Além disso, destacamos que uma resposta de criança de 5 anos foi considerada como *'dado perdido'*.

Estabeleceremos agora uma relação entre as situações analisadas na contraposição, ou seja, de trapaça ou não trapaça, e o juízo das crianças a respeito da situação analisada.

Desse modo, quando solicitados a fazerem um juízo sobre a atitude do (a) menino (a), 75% (n=15) dos participantes de 5 anos e 80% (n=16) de 10 anos disseram que ele (a) estava errado (a). Entre as crianças de 5 anos, 65% (n=13) delas analisaram uma situação de trapaça enquanto 10% (n=2) elaboraram um juízo sobre uma circunstância de não trapaça. Quanto aos de 10 anos, a totalidade dos participantes julgou um contexto de trapaça.

Entre aqueles que julgaram a atitude do (a) menino (a) como certa, 20% (n=4) das avaliações diziam respeito a juízos de crianças de 5 anos e 5% (n=1) juízo de crianças de 10 anos. Evidenciamos tanto os participantes de 5 anos quanto os de 10 anos avaliaram uma ocasião de não trapaça.

Ao avaliarem uma situação de trapaça, 15% (n=3) das crianças de 10 anos elaboraram um juízo em que a criança estaria, ao mesmo tempo, certa e errada. Além

disso, uma resposta (5%) de uma criança de 5 anos foi tida como ‘dado perdido’; ou seja, não obtivemos o seu juízo a esse respeito.

No que concerne à justificativa da quarta questão (**Por que o (a) menino (a) está certo (a)/errado (a)?**), indagamos sobre os motivos que levaram os participantes a julgarem a atitude da outra criança como certa ou errada. As justificativas mencionadas estão dispostas na Tabela 9.

TABELA 9:
Juízo hipotético a respeito da ação da trapaça: distribuição das justificativas em relação à idade dos participantes.

Justificativa	Crianças 5 anos		Crianças 10 anos		Geral	
	n	%	n	%	n	%
Não pode trapacear	10	50	9	45	19	47,5
Roubou/ trapaceou	4	20	7	35	11	27,5
Seria feio	3	15	3	15	6	15
Admitiu o erro	2	10	4	20	6	15
Ganharia o jogo fácil	2	10	0	0	2	5
O jogo não valeria	1	5	1	5	2	5
Argumentos circulares	2	10	0	0	2	5
Outros	2	10	3	15	5	12,5

A categoria ‘*não pode trapacear*’ foi citada em quantidade similar entre os participantes de 5 e 10 anos. Elas explicaram que trapacear é errado, é desonesto e que é uma atitude que não pode ser cometida e que, por isso, a outra criança estaria incorreta. Podemos observar um exemplo a seguir.

ANDRÉ (10 anos): Por que é errado olhar o meu jogo quando eu saí? *Porque ele... não pode trapacear, é contra lei. É um jogo, um campeonato, entendeu (. . .)* Contra qual lei? *É... do jogo... é a lei que é proibida. Pode até estar lá escrito no manual que não pode olhar.*

Em relação à justificativa *'roubou/trapaceou'* notamos uma proximidade entre a frequência de menções em cada idade. Verificamos que o conteúdo abordado diz respeito ao erro em relação à trapaça e ao roubo, ou seja, a criança está errada porque trapaceou durante o jogo.

Inicialmente, podemos notar uma correlação entre o conteúdo mencionado nas duas últimas categorias descritas *'não pode trapacear'* e *'trapaceou/roubou'*, ou seja, ambas fazem menção ao respeito à regra. Ao dizer que não pode trapacear, a criança está afirmando que é proibido desrespeitar as regras.

É possível ponderar que as duas justificativas anteriormente mencionadas remetem diretamente à trapaça, que traz vantagens àquele que burlou a regra, o que, para Piaget (1932/1994), seria um ato de injustiça. Macedo (1996/2003) menciona que o imperativo do jogo seria o respeito pela regra a qualquer custo, portanto, se propor a um jogo significaria jogar uma partida honestamente, de acordo com as regras acordadas pelo grupo. Este autor ainda menciona que é próprio da regra que ela seja respeitada, pois a regra compreende leis que servem para eliminar a trapaça (Macedo, 1994/2002). Como se pode notar, tanto o aporte teórico quanto os relatos dos participantes retratam que o fato de não poder trapacear consiste na obrigação em seguir as regras e no quão incoerente seria transgredi-las.

Em relação ao argumento *'seria feio'*, notamos que foi igualmente mencionado por crianças de ambas as idades. Os participantes assimilaram a atitude julgada com um ato feio, referindo-se a ele como algo errado. Podemos observar o relato a diante como exemplo: “IOLANDA (5 anos): Por quê? *É feio olhar seu jogo, eu não gosto de fazer isso.*”

De acordo com Martins (1997), Rizzieri (2008) e Piaget (1932/1994), esse tipo de argumento seria mais comum em crianças menores, até os 8 ou 9 anos em média, em

cujo pensamento ainda predomina a heteronomia moral. Porém notamos que tanto as crianças mais velhas (10 anos) quanto as mais novas (5 anos) apresentam essa justificativa. Mas o que levou os maiores a justificarem o juízo que fizeram a respeito de uma ação desta maneira?

Para Piaget (1932/1994), os estágios não podem ser considerados globais, definidores de todo conjunto da vida psicológica do indivíduo, mas como fases sucessivas de processos regulares. Assim, a autonomia e a heteronomia devem ser vistas como fases de um processo, repetidas em cada novo conjunto de regras ou em cada novo plano de consciência ou reflexão. Desse modo, mesmo que predomine na criança o pensamento autônomo, pode ocorrer que ela exiba também um pensamento heterônimo, o que poderia responder à nossa pergunta.

Em relação à justificativa ‘*admitiu o erro*’, observamos que a maioria das respostas advém dos participantes de 10 anos. Segundo eles, o ato de a criança mencionada ter revelado que trapaceou foi o que as levou a pensar que sua atitude estaria correta, conforme o depoimento a seguir: “RAFAEL (5 anos): Você acha errado ele ter falado comigo ou ele ter olhado o meu jogo? *Certo por ele ter falado com você*. E você achou errado então o que? *Olhar o seu jogo*.”

Como podemos notar, para estes participantes a confissão surge como algo que remedia a ação desonesta. Para La Taille, Bedoian e Gimenez (1991), a confissão é vista como uma prestação de contas, o reconhecimento de uma responsabilidade e sua importância vai crescendo de acordo com o desenvolvimento da criança. Depois dos nove anos, a confissão se impõe e passa a ter valor de expressão do arrependimento e promessa de conversão. Assim, é possível perceber nas falas destas crianças que a confissão da trapaça passa a ser algo compensador desta falta moral, na qual o trapaceiro ‘*conserta*’ seu erro.

Verificamos que as justificativas ‘*ganharia o jogo fácil*’ e ‘*argumentos circulares*’ foram mencionadas poucas vezes e apenas por participantes mais novos. No que se refere ao argumento ‘*ganharia o jogo fácil*’, as crianças consideraram que trapacear resultaria numa vitória mais fácil; logo, o trapaceiro ganharia do adversário com mais facilidade e de maneira errada. Inês ilustra bem esse tipo de justificativa: “INÊS (5 anos): Por que não podia ter olhado? ***Senão ia ganhar fácil.***(. . .) ***Quem ia ganhar fácil? A menina que olhou.***” Quanto à categoria de ‘*argumentos circulares*’, notamos mais uma vez a dificuldade em expressar um motivo para julgar a atitude narrada. As justificativas destes participantes nos mostraram que, para eles, a atitude do (a) outro (a) menino (a) está certa ou errada simplesmente porque está.

Evidenciamos, ainda, o argumento ‘*o jogo não valeria*’, que apareceu com uma referência nos dois grupos de idade. Neste caso, os participantes mencionaram que a trapaça levaria a invalidação do jogo, ou seja, caso o trapaceiro ganhasse, sua vitória seria baseada em um ato errado, portanto não seria válida. Podemos observar uma ilustração desta justificativa por meio do relato de Alessandro: “ALESSANDRO (10 anos): Por que não é certo? ***É um jogo e nos jogos não vale olhar o jogo adversário, senão o jogo não vale***”.

Por sua vez, a categoria ‘*outros*’ também contou com um número aproximado de justificativas entre as idades. As crianças de 10 anos apresentaram os seguintes argumentos: ‘o jogo fica chato’ (n=2) e vai ocorrer ‘falta de confiança’ (n=1), enquanto as de 5 anos falaram da ‘falta de educação’ (n=1). Ressaltamos que uma resposta de participantes de 5 anos foi considerada como dado perdido (n=1). Seguem, respectivamente, exemplos de cada um desses relatos, exceto do que diz respeito ao dado perdido:

CARINE (10 anos): Por que é errado? *Por que assim o jogo fica chato. Se a pessoa olhar o seu jogo assim, fica chato.* (o jogo fica chato)

CÉLIA (10 anos): Por quê? *Porque essa pessoa que você... em um certo momento você não confiaria nela, entendeu?* (falta de confiança)

RAMON (5 anos): Por quê? *Porque... porque é... assim é criança mal-educada.* (falta de educação)

Diante de tantas argumentações, procuramos fazer um levantamento para averiguarmos quais justificativas foram consideradas como corretas e incorretas pelos participantes de 5 e de 10 anos. Porém, destacaremos apenas três categorias (a saber: *'não pode trapacear'*, *'roubou/trapaceou'* e *'ganharia o jogo fácil'*), uma vez que os outros fundamentos citados estão bastante diversificados, sendo utilizadas tanto para argumentos corretos como para incorretos

Assim, notamos que a categoria *'não pode trapacear'* foi a mais citada pelos participantes das duas idades, sendo também considerada como errada pela maioria deles, a saber: 45% (n=9) entre crianças de 5 anos e 35% (n=7) entre as de 10 anos. Quanto ao argumento *'roubou/trapaceou'*, este foi avaliado predominantemente como errado também por participantes de ambas as idades. Dessa maneira, a totalidade dos participantes de 5 anos e 30% (n=6) dos de 10 anos que utilizaram essa justificativa, disseram que a criança estava errada. Chamamos a atenção também para a categoria *'ganharia o jogo fácil'*, pois foi mencionada apenas por crianças de 5 anos e diz respeito a um argumento utilizado para explicar juízos que avaliaram a ação da outra criança como errada

Para finalizar esta seção, recobramos agora os principais aspectos nela discutidos. Começaremos pela questão em que questionamos indiretamente a trapaça (o que aconteceu quando eu saí da sala?). Por meio dela, constatamos que 70% das

respostas das crianças de 5 anos foram indicativas de ausência de trapaça, enquanto 30% se referiram à trapaça. A resposta que predominou nesta faixa-etária foi *'esperou o retorno da experimentadora'*. Contrariamente ao exposto a respeito das crianças mais novas, entre os participantes de 10 anos não houve menções indicativas de trapaça quando questionados indiretamente sobre o que fizeram na sala. Vale destacar que nesta idade, a categoria mais citada foi *'pensou no jogo'*.

Quando solicitados a fazerem o juízo da própria conduta mencionada na questão anterior, a maioria dos participantes avaliou o comportamento mantido como correto. Destes, 50% (n=10) tinham 5 anos e 70% (n=14), 10 anos. Por outro lado, aqueles que disseram que a conduta estava errada foram, em sua maioria, crianças de 5 (n=8; 40%), e, em menor parte, crianças de 10 anos (n=4; 20%).

Entre essas respostas, as categorias julgadas como errada pelas crianças de 5 anos foram: *'olhou o jogo da experimentadora'* (n=5), *'interagiu com o material do jogo'* (n=2) e *'esperou o retorno da experimentadora'* (n=1). Quanto aos participantes de 10 anos, as ações citadas como errada foram *'esperou o retorno da experimentadora'*, *'pensou no jogo'*, *'interagiu com outros objetos da sala'* e *'interagiu com o material do jogo'*, sendo que cada uma dessas categorias foi citada uma vez como incorreta.

No que concerne à justificativa do juízo da própria atitude, entre as crianças de 5 anos predominaram *'argumentos circulares'* e entre as de 10 anos, *'não trapaceou'*. Além disso, as explicações *'ficou mais divertido'* e *'faria/fez algo que não é permitido'* foram mencionados poucas vezes, mas com frequência similar por ambas as idades. A justificativa *'foi importante criar uma estratégia'* foi manifestada apenas pelos participantes mais velhos, o que atribuímos às características cognitivas, uma vez que estes poderiam ter uma estrutura de pensamento mais complexa que os participantes de 5 anos.

Quando perguntados diretamente sobre a trapaça, por meio de questão ‘você olhou o meu jogo?’, a resposta ‘sim’ foi predominante entre as crianças de 5 anos (n=7; 35%) em relação às de 10 (n=1; 5%). Por outro lado, afirmam que não trapacearam 65% dos participantes de 5 anos (n=13) e 95% dos de 10 anos (n=19).

Em relação à quarta questão, em que o participante avalia uma situação hipotética de contraposição, notamos que a maior parte das crianças julgou a atitude do (a) outro (a) menino (a) como ‘errada’, sendo que 80% (n=16) das crianças de 10 anos e 75% (n=15) das de 5 anos se referiam a uma atitude errada por parte do (a) menino (a). Destes, entre os participantes de 5 anos, 65% (n=13) analisaram uma situação de trapaça enquanto 10% (n=2) fizeram o juízo de uma circunstância de não trapaça. Quanto aos de 10 anos, a totalidade dos participantes julgou um contexto de trapaça.

No que se refere à outra resposta mencionada (‘certo’), grande parte das alusões foram feitas pelos participantes menores (n=4; 20%) e uma minoria delas, pelos maiores (n=1; 5%). Neste caso, tanto os participantes de 5 anos quanto o de 10 anos avaliaram uma ocasião de não trapaça.

No que concerne à justificativa do juízo feito sobre a questão ‘Um (a) outro (a) menino (a) que esteve aqui me disse que olhou (não olhou) o meu jogo. Você acha certo ou errado o que ele (a) fez?’, notamos que os participantes de ambas as idades deram ênfase à proibição da trapaça. Desses, apenas as de 5 anos responderam por meio de ‘argumentos circulares’ ou que em casos de trapaça, o trapaceiro ‘ganharia o jogo fácil’.

Esses e outros dados serão também tratados no próximo capítulo, denominado ‘considerações finais’, no qual faremos uma articulação entre os conteúdos abordados nas três seções que compõem o capítulo de ‘Resultados e Discussão’.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi investigar, em um contexto psicogenético, a trapaça, no que diz respeito à relação entre o juízo hipotético, a observação da ação e o juízo da própria ação. Para tanto, realizamos um estudo que compreendeu três fases: (a) avaliar o juízo hipotético sobre a trapaça por meio de uma história que envolvia uma situação de jogo, (b) observar a ação da trapaça numa situação de jogo e (c) analisar o juízo sobre a ação da trapaça por intermédio de uma entrevista pós-jogo.

Neste capítulo, faremos uma análise com vistas a integrar os dados obtidos nessas três fases. Inicialmente, trataremos das seguintes relações: (a) juízo hipotético sobre a trapaça *versus* observação da ação da trapaça; (b) observação da ação da trapaça *versus* juízo a respeito da ação da trapaça; (c) juízo hipotético sobre a trapaça *versus* juízo a respeito da ação da trapaça. Em seguida, apresentaremos sugestões de pesquisas que consideramos relevantes para a área de conhecimento na qual esta dissertação se insere e apontaremos as implicações práticas do estudo em questão.

No que concerne ao primeiro aspecto – **juízo hipotético sobre a trapaça versus observação da ação da trapaça** –, constatamos que, na situação de juízo hipotético, investigada por meio de uma história, todas as crianças julgaram a trapaça como algo errado. Entretanto, ao se encontrarem sozinhas no contexto da observação, a maioria delas trapaceia. Verificamos, além disso, que, apesar de esse comportamento ter ocorrido nas duas faixas etárias pesquisadas, a trapaça na ausência da experimentadora é mais frequente entre as crianças de 5 anos ($n = 16$; 80%) que entre as de 10 anos ($n = 6$; 30%).

Também foi possível notar, no grupo de crianças de 5 anos, que existe uma diferença considerável entre o juízo hipotético em questão e a maneira como agem as crianças. Verificamos que na situação de juízo hipotético eles fizeram menção, principalmente, ao fato de que *‘é obrigatório seguir as regras’*, o que denota a concepção de imutabilidade da regra. Contrariamente ao discurso, a observação da ação demonstrou que elas não respeitam a regra da mesma maneira como dizem.

De acordo com Piaget (1932/1994), é comum haver, nessa faixa etária, uma dualidade na posição diante das normas, o que nos permite concluir que a criança diz da necessidade de respeitar as regras, mas, na prática, nem sempre as segue. Para o autor, essa contradição entre juízo e ação é característica do pensamento egocêntrico da criança, que ainda não consegue tomar consciência da sua individualidade. Logo, o egocentrismo é um dos impedimentos da cooperação, uma vez que, para cooperar, a criança precisa estar consciente de seu eu e situá-lo no pensamento comum. Além disso, como a lógica operatória ainda não está presente no pensamento infantil e, por consequência, a regra se encontra exterior à da consciência da criança, a contradição entre consciência e prática pode não ser percebida por ela. Desse modo, muitas vezes a criança tem um tipo de juízo, mas age de maneira diferente, desobedecendo às regras.

Por outro lado, evidenciamos que o relação com a autoridade não aparece na situação de juízo hipotético, uma vez que a história narrada retratava uma situação de jogo entre crianças, mas que na circunstância de observação da trapaça esteve presente. Como havíamos mencionado anteriormente, em nossa ausência, durante a situação de observação, uma quantidade expressiva de crianças de 5 anos ($n = 16$; 80%) trapaceou, porém em nossa presença, o que predominou foi a ausência de trapaça em ambas as faixas etárias. Discutimos, então, o modo como uma figura que representa a autoridade, no caso, a experimentadora, pôde interferir no comportamento dos participantes. De

acordo com Piaget (1932/1994), as crianças entre 5 e 7 anos defendem a obediência cega aos mais velhos, pois acreditam que o justo é o imposto pela autoridade. Assim, elas evitam ações contrárias às que a autoridade impõe.

O segundo aspecto a ser analisado diz respeito a **observação da ação da trapaça versus juízo a respeito da ação da trapaça**. Sobre esse aspecto, observamos que, na ausência da experimentadora, a ação ocorreu mais entre as crianças de 5 anos (n = 16; 80%) que entre as de 10 (n = 6; 30%). Ao questionarmos indiretamente os participantes sobre o juízo da própria ação, apenas 30% (n = 6) dos de 5 anos admitiram ter trapaceado, enquanto nenhum dos de 10 anos mencionou a trapaça. Porém, quando perguntamos diretamente se eles haviam trapaceado, 35% (n = 7) das crianças de 5 anos e apenas 5% (n = 1) das de 10 admitiram ter cometido o ato.

É possível então entender como a presença da autoridade inibe as crianças, no que tange à revelação de suas ações no caso da trapaça. Segundo Piaget (1932/1994), o adulto é a referência de autoridade das crianças; é a figura que representa o certo e o errado, o justo e o injusto. Desse modo, tudo o que o adulto transmite às crianças é recebido como ordem. Elas se submetem aos princípios morais ensinados para evitar ações contrárias às que são impostas pela autoridade. Assim, quando não cumprem a ordem, omitem a própria ação ou mentem sobre ela.

Para Piaget (1932/1994), o encontro entre a coação do adulto e o egocentrismo infantil resulta em uma noção exterior à regra, o que implica um conhecimento ineficaz de sua prática, isso porque, quanto mais proibições forem impostas à criança pela autoridade (como, por exemplo, não mentir), mais ela sacralizará a regra, portanto, mais ainda considerará que ela deve ser obedecida. Segui-la, porém, não é uma necessidade da criança, mas algo transmitido pelo adulto. Dessa maneira, muitas vezes a criança poderá aplicar a regra de maneira inadequada, devido ao modo como se relaciona com

ela, o que a levará a burlar a regra ou a mentir sobre ela, conforme observado em algumas partidas.

Além de mentir, constatamos que algumas crianças confessaram a trapaça enquanto outras a omitiram. De acordo com La Taille (1991), a importância da confissão difere entre crianças de 6 anos e de 9. Para estes últimos, admitir uma ação errada significa prestar contas e reconhecer a responsabilidades sobre os atos, pois consideram a falta de legitimidade do segredo. Para os menores, confessar teria pouco valor porque acreditam que o primeiro delito já aconteceu, e dizer ou não a verdade pouco importa.

Ficou evidente a discrepância entre o número de participantes que trapacearam e a frequência com que admitiram a trapaça, principalmente entre as crianças mais novas. Observa-se aqui uma contradição entre o juízo que fazem da própria ação (o que elas dizem) e a ação propriamente dita. Com base nessa constatação, perguntamo-nos: Quando o juízo se torna uma ação?

De acordo com La Taille (2006), para agir moralmente, o sentimento de obrigatoriedade deve estar presente na vida do indivíduo. Algumas vezes, porém, esse sentimento não é forte o bastante para dirigir a ação das pessoas e fazer com que elas cumpram os deveres morais, o que as leva a burlar as regras. Além disso, o autorrespeito, que corresponde à união do plano moral com o plano ético, também é importante quando falamos em cumprimento dos deveres morais. Ele representa, por um lado, a expansão de si, e, por outro, o sentimento de obrigatoriedade. Desse modo, antes de cumprir um ato moral, é necessário que o indivíduo tenha autorrespeito. Para esse autor, aquele que em seus atos respeita a moral respeita primeiramente a si próprio.

Podemos notar que há uma contradição entre o que dizem as crianças sobre a regra e como a praticam. De acordo com Piaget (1932/1994), essa contradição mostra-

nos que o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação. Para o autor, a incoerência entre juízo e ação é característica do pensamento egocêntrico da criança, que ainda não consegue ter consciência da sua individualidade.

No que concerne ao aspecto **juízo hipotético sobre a trapaça versus juízo a respeito da ação da trapaça**, evidenciamos, inicialmente, duas questões sobre juízo hipotético da trapaça. A primeira é fruto de uma história sobre a situação de trapaça vivida entre duas crianças durante o *Jogo da Velha*. Neste caso, o participante foi solicitado a elaborar um juízo sobre a ação narrada na história. A segunda, por sua vez, compreende uma contraposição: pedíamos ao participante que avaliasse uma atitude evidenciada numa situação, contrária àquela que havia sido mencionada quando o questionamos diretamente sobre a trapaça. Por exemplo: se o participante dissesse que havia trapaceado, solicitávamos que ele fizesse o juízo de um contexto no qual a criança da história não havia trapaceado.

No juízo hipotético sobre a trapaça por meio da história, observamos que a totalidade dos participantes julgou a atitude de Cláudio (a) errada. No juízo por meio da contraposição a respeito da ação da trapaça, em que também foi solicitado aos participantes que elaborassem um juízo hipotético sobre uma atitude contrária àquela que disseram ter mantido, evidenciamos que houve uma variedade de respostas: 75% das crianças de 5 anos ($n = 15$) e 80% das de 10 anos ($n = 16$) consideram errada a atitude do (a) menino (a), enquanto 20% ($n = 4$) das crianças de 5 anos e 5% ($n = 1$) das de 10 anos julgaram que a atitude estava correta. Ainda observamos a existência de um dado perdido entre as crianças de 5 anos e três respostas de crianças de 10 anos, referentes a uma atitude avaliada como certa e errada.

Constatamos que 65% ($n=13$) dos participantes de 5 anos e 95% ($n=19$) dos de 10 anos responderam a uma questão que retratava uma situação de trapaça em que

outro (a) menino (a) havia olhado o jogo, pois nos disseram que não trapacearam em nossa ausência. Em relação ao aspecto ausência de trapaça (o [a] menino [a] não trapaceou), responderam a essa pergunta um participante de 10 anos (5%) e seis de 5 anos (30%).

Observamos, além disso, diferenças entre os dois juízos elaborados pelas crianças de acordo com cada situação. Para Piaget (1932/1994), é comum que crianças menores se baseiem em situações aprendidas para elaborar seus conceitos sobre o certo e o errado. Desse modo, trapacear pode ser, hipoteticamente (por meio de uma história), considerado errado porque as crianças aprenderam assim. Porém, como descrito anteriormente, depois de terem vivido uma situação de jogo e de serem indagadas novamente quanto ao juízo da trapaça (agora por meio da contraposição), ocorreu uma mudança no discurso das crianças. Verificamos que nem todas avaliaram a trapaça incisivamente como errada. Consideramos, entretanto, que esse tema deve ser mais aprofundado em novas pesquisas.

Quanto às justificativas entre o juízo hipotético sobre a trapaça e o juízo hipotético sobre a ação contrária, evidenciamos duas diferenças entre o primeiro e o segundo grupo de argumentos: a primeira refere-se aos argumentos circulares, presentes muitas vezes no juízo hipotético sobre a trapaça, analisado por meio de uma história, ($n = 15$; 37,5%) e quase inexistentes no juízo hipotético sobre a ação da trapaça ($n = 2$; 5%); a segunda diferença diz respeito aos elementos citados: no juízo hipotético sobre a trapaça na situação de contraposição aparecem outros elementos além da regra, como a proibição da trapaça e o argumento “*admitiu o erro*”. Consideramos que essas diferenças entre um juízo e outro podem ter sido influenciadas pela experiência dos participantes durante todo o experimento. Nossa hipótese é que a situação prática talvez tenha influenciado a segunda situação de juízo, pois diz respeito a uma ação próxima

que as crianças vivenciaram. Porém, como nesta pesquisa apenas levantamos essa hipótese, sugerimos que novos trabalhos sejam realizados para investigar a influência de uma ação sobre o juízo que, neste caso, elas fazem de uma situação de trapaça.

Fundamentada nos conteúdos anteriormente mencionados, verificamos, de maneira geral, que entre as crianças de 5 anos, a distância entre o juízo hipotético e a ação é maior, ou seja, elas falam com mais frequência da importância em seguir as regras e da sacralidade das normas. Por outro lado, porém, trapaceiam mais. Ao mesmo tempo, observamos que as mais velhas, de 10 anos, trapaceiam menos, mas escondem com mais frequência a trapaça.

Ao final desta dissertação, constatamos que, além de outros estudos sobre os resultados apresentados anteriormente, há necessidade de pesquisar mais profundamente o tema em questão, ou seja, a trapaça, bem como as questões levantadas em razão dos resultados obtidos. Conforme discutido na seção 5.1, destacamos que muitos participantes relacionam a trapaça ao roubo, pois conceituam ambos como uma falta moral. Essa relação merece ser mais bem estudada, uma vez que esses dois aspectos são frequentemente associados um ao outro.

Também observamos que as crianças de 10 anos já começam a pensar com argumentos característicos da fase da autonomia. Poderíamos então dizer, segundo a teoria piagetiana, que, na prática, essas crianças podem estar agindo de maneira mais cooperativa. Mas perguntamo-nos: Será que elas estão agindo realmente dessa maneira? Se de fato estiverem, seria possível dizer que, nesse nível de consciência da regra, a criança já teria possibilidades de compreender o contexto do jogo e necessidade de obter consentimento para que ele ocorra? A esse respeito, vemos também a necessidade de novas pesquisas para compreender melhor a relação entre níveis de consciência da regra e ação.

Os dados ainda nos possibilitaram constatar que crianças mais jovens trapaceiam em maior proporção que as mais velhas. O trabalho de Kreb (1968) e outros realizados com jovens e adultos apresentaram resultados semelhantes: os jovens trapaceiam mais que os mais velhos. Sugerimos, então, a realização de estudos que englobem todo esse conjunto de participantes (crianças, jovens e adultos), a fim de verificar como essa diferença acontece em relação à idade.

Além do que já foi dito, consideramos importante mencionar que algumas vezes a trapaça não acontecia assim que nos ausentávamos da sala. Duas hipóteses foram formuladas em torno dessa constatação: (a) as crianças sentiam-se mais tentadas a trapacear devido ao tempo em que permaneciam sozinhas e/ou (b) porque puderam planejar a trapaça. Aqui também sugerimos estudos que investiguem essas duas hipóteses.

Por fim, gostaríamos de destacar a importância de pesquisas a respeito da relação entre juízo e ação moral, no que concerne à trapaça. Consideramos que, conhecendo as divergências e aproximações entre os aspectos práticos e teóricos envolvidos nas regras morais, poderemos ser mais bem direcionados em nossas ações em vários âmbitos educacionais: na escola, na família e em programas de educação moral.

Dessa maneira, este trabalho contribui para o estudo da moralidade porque demonstra a importância da dimensão da ação. Consideramos que essa dimensão (da ação) constitui ainda uma grande lacuna no estudo da moralidade, que tem sido investigada prioritariamente em relação ao juízo moral e que, conforme discutimos, deve envolver mais estudos voltados para a relação entre juízo e ação. Partindo dessas considerações, ressaltamos que pesquisas sobre essa temática seriam importantes para a elaboração de trabalhos de intervenção, pois maiores esclarecimentos a respeito desses

dois aspectos permitiriam que os programas de educação moral fossem mais eficientes e, conseqüentemente, as crianças adquirissem mais autonomia.

“Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam” (François Rabelais)

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, H. M. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Araújo, U. F. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 105-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Editora Moderna.
- Aristóteles (1992). *Ética a nicômacos* (2ª ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17 (4), 515-522.
- Baldwin, D. C. Jr, Dougherty, S. R., Rowley, B. D., & Schwarz, M. D. (1996). Cheating in medical school: a survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71 (3): 267-273.
- Bianchini, L. G., Oliveira, F. N., & Niwa, P. G. (2010). Entre a virtude e a regra: o roubo como estratégia no jogo virtual “Colheita Feliz”. *Anais: VIII ANPED Sul - Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação?* Recuperado em 8 de julho de 2010 de <http://www.anpedsul.com.br/anais.php>
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88 (1), 1-45.

- Burrus, R. T., McGoldrick, K. M., & Schuhman, P. W. (2007). Self-reports of student cheating: Does a definition of cheating matter? *Journal of economic education*, 38 (1), 3-16.
- Camino, C. (2003). Angela Biaggio (1940-2003): um percurso na história do desenvolvimento sócio-moral do Brasil. [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), v-viii. Retirado em 24 de maio de 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100002&lng=en&nrm=iso.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2005/2009). *Nos labirintos da moral*. São Paulo: Papirus 7 Mares.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dell'Agli, B. A. V., & Brenelli, R. P. (2007). O jogo "Descubra o Animal": um recurso no diagnóstico psicopedagógico. *Psicologia em Estudo*, 12 (3), 563-572.
- Eckensberger, L. H., & Zimba, R. F. (1997). The development of moral judgment. In J. Berry & P. R. Dasen (Orgs.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (pp. 299-338). Boston: Allyn & Bacon.
- Eisenberg, N. (1983). Children's differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 54, 594-602.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 353-363.
- Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Forsyth, D. R., & Scott, W. L. (1984). Attributions and moral judgments: Kolberg's stage theory as a taxonomy of moral attributions. *Bulletin of the Psychonomic Society*. 22 (4), 321-323.

- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. (N. C. Caixeiro, trad). Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.
- Harkot-de-La-Taille, E., & La Taille, Y. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In M. T. C. C. de Souza (Org.), *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo* (pp. 69-101). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Jensen, L., & Buhanan, K. (1974). Resistance to temptation following three types of motivational instructions among four, six and eight year old female children. *Journal of Genetic Psychology*. 125 (1), 51-59.
- Kamii, C. (1991). A questão da competição. In C. Kamii & R. Devries, *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget* (pp. 269-285), (M. C. D. Carrasqueira, trad.). São Paulo: Trajetória Cultural. (Trabalho original publicado em 1980).
- Kant, E. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. In *Os pensadores* (Vol.2, pp.101-162), (P. Quintela, Trad.). São Paulo: Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1785).
- Karniol, R. (1982). Behavior and cognitive correlates of various immanent justice responses in children: deterrent versus punitive moral systems. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43(4), 811-820.
- Khon, A. (2007) Who's cheating whom?. *Education digest: Essential readings condensed for quick review*. 73 (5), 4-11.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- Kupfersmid, J. H., & Wonderly, D. M. (1980). Moral maturity and behavior: failure to find a link. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (3), 249-261.
- Larousse Cultural: Dicionário da língua portuguesa* (1a ed.). (1992). São Paulo: Nova Cultural.

- La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Piaget. In Y. de La Taille, M. K. Oliveira & Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y., Bedoian, G., & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 7 (2), 91-110.
- La Taille, Y., Duarte, C. S., & Mello, P. C. (1993). A fronteira moral da intimidade: desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar-de-si. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, 9 (1), 51-73.
- La Taille, Y. (1996). A Educação Moral: Kant e Piaget. In Macedo, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral* (pp. 137-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- La Taille, Y. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Editora Ática.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leming, J. S. (1978). Cheating behavior, situational influence and moral development. *Journal of Educational Research*. 71 (4), 214-217.
- Lourenço, O. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten- to eleven- year- old children. *Archives de Psychologie*. 59, 17-30.
- Lourenço, O (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Luna, F. G. (2008). *A (in)disciplina em oficinas de jogos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Macedo, L. (2002). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo (Trabalho original publicado em 1994).

- Macedo, L. (2003). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo (Trabalho original publicado em 1996).
- Martins, R. A. (1997). Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação e sociedade*, 59, 351-366.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522-538.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- McCabe D. L, Treviño, L. D., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219-232.
- Milgran, S. (1963). Influence and reward in structured two-person interactions. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (4), 371-378.
- Mwamwenda, T. S. (1992). Moral development and behavior. *Psychological Reports*, 71, 499-502.
- Nucci, L. (2000). Morality and personal autonomy. *Anais do 3o Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Niterói.
- Nunner-Winkler, G. (1990). Moral relativism and strict universalism. In T.Wren, W. Edelstein & G. Nunner-Winkler. (Orgs.). *The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*. (pp.109-126). Cambridge: Mit Press.
- Perry, A. R., Kane, K. M., Bernesser, K. J., & Spicker, P. T. (1990). Type A behavior, competitive achievement-striving, and cheating among college students. *Psychological Reports*, 66, 459-465.
- Piaget, J. (s.d.). Introdução. Os problemas e os métodos. In: *A representação do mundo na criança*. (pp. 5-28). (R. Fiúza, trad.). Rio de Janeiro: Record (Trabalho original publicado em 1926).

- Piaget, J. (1994). *O juízo Moral na criança*. (E. Lenardon, trad.). São Paulo. Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). *As formas elementares da dialética* (F. M. Luiz, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1980).
- Piaget, J. (2007). *Seis estudos de psicologia*. (M. A. Magalhães, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964)
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral* (L. G. Barros & R. C. Alcarraz, Trads.). São Paulo: Ática.
- Reis, A. C., Dipe, V. C., & Manoel, E. J. (2009). A importância da construção de regras para o desenvolvimento da moralidade infantil. Anais: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar. Recuperado em 6 novembro 2009, de www.efescolar.pro.br/Arquivos/arq_2009_11.pdf
- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. (1996) Brasília. Recuperado em 5 Janeiro 2009 de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/resol196.doc>
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*.(2000). Brasília. Recuperado em 15 julho 2010, de http://www.crpssp.org.br/crp/orientacao/legislacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx
- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Higher Education*, 50 (3), 293-313.
- Ribeiro, M. P. O. (2001). *Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem: jogando e aprendendo a jogar*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rizzieri, L. (2008). *O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

- Rossetti, C. B. (1996). *O pensamento dialético no jogo de regras: uma abordagem piagetiana*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Shimizu, A. M. (2004). Defining Issues Test-2: Fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 5-14.
- SPSS for Windows – Statistical Package for Social Sciences (1999). Base 10.0. Application Guide. Chicago, IL.
- Supon, V. (2008). Teachers: Recognize important steps to reduce cheating. *Journal of Instructional Psychology*. 35 (4), 376-379.
- Toner, I. J., & Potts, R. (1981). The effect of modeled rationales on moral behavior, moral choice, and level of moral judgment in children. *Journal of Psychology*. 107 (2), 153-162.
- Trevisol, M. T. C. (2009). A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série). *Anais da Reunião anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, 1-17.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1990). Moral judgment, action, and development. *New Directions for Child Development*, 47, 31-49.

Apêndices Impressos

Apêndice A

Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM)

Consciência e prática das regras

1. Qual o jogo que você conhece bem as regras?
 2. Você pode me ensinar como se joga o (nome do jogo mencionado)?
 - 3a. Você pode inventar uma nova regra? (a regra do ----)
 - 3b. Por quê?
 - Você acha que as regras desse jogo podem ser mudadas?
 - 4a. O que aconteceria se você jogasse assim com os seus colegas?
 - 4b. Eles aceitariam?
 - 4c. Por quê?
 - 5a. E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale?
 - 5b. Por quê?
 - 6a. É uma verdadeira regra?
 - 6b. Por quê?
 - 7a. É uma regra como as outras?
 - 7b. Por quê?
-

Justiça entre crianças

História:

Mário (Maria) e Cláudio (Cláudia) estavam jogando o jogo da velha. Em um determinado momento, enquanto Mário (Maria) estava distraído, Cláudio (Cláudia) realizou duas jogadas consecutivas. Desse modo, Cláudio (Cláudia) não seguiu uma das

regras do jogo, que é a de realizar apenas uma jogada por vez. Cláudio (Cláudia) ganhou o jogo.

Questões:

1. O que Cláudio (Cláudia) fez?

- O (a) Cláudio (Cláudia) ganhou o jogo. O que ele (a) fez?

2a. É certo ou errado o que Cláudio (Cláudia) fez?

2b. Por quê?

Responsabilidade objetiva e subjetiva**História:**

A) Um (a) menino (a), que se chamava João (Joana), está em seu quarto. É chamado (a) para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. João (Joana) não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja e “bumba!”, as quinze xícaras se quebram.

História:

B) Era uma vez um (a) menino (a) chamado (a) Henrique (Helena). Um dia, sua mãe, ao sair de casa, disse para Henrique (Helena) não pegar os doces do armário antes do almoço. Depois que a mãe saiu, Henrique (Helena) subiu em uma cadeira e estendeu o braço para pegar os doces. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou em uma xícara, que caiu e se quebrou.

Questões:

1. As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?

2a. Qual das duas é mais culpada?

2b. Por quê?

Roubo

História:

A) Antônio (Antônia) encontra um (a) amigo (a) muito pobre. Esse (a) menino (a) lhe diz que não havia almoçado naquele dia porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Antônio (Antônia) entra em uma padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pãozinho. Sai depressa e dá o pão para o (a) amigo (a).

História:

B) Marcelo (Marcela) entra em uma loja. Vê sobre o balcão um estojo de canetinhas enorme e gosta muito dele. Então, enquanto a vendedora está de costas, Marcelo (Marcela) rouba o estojo de canetinha e foge logo em seguida.

Questões:

1. As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?
 - 2a. Qual das duas é mais culpada?
 - 2b. Por quê?

Mentira

História:

A) Itamar (Thaís) mal conhecia os nomes das ruas e não sabia bem onde era a Av. João Felipe Calmon. Um dia, um (a) senhor (a) o deteve na rua e lhe perguntou onde era a Av. João Felipe Calmon. Itamar (Thaís) respondeu: “Eu acho que é lá”. Mas não era lá. O (A) senhor (a) se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.

História:

B) Manoel (Manoela) conhecia bem as ruas de seu bairro. Um dia, um (a) senhor (a) perguntou a ele (ela): “Onde é a Av. João Felipe Calmon?”. Mas Manoel (Manoela) resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: “É lá”, indicando a rua errada. Mas o (a) senhor (a) não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o caminho.

Questões:

1. As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?
 - 2a. Qual das duas é mais culpada?
 - 2b. Por quê?
-

Sanção expiatória e por reciprocidade**História:**

A₁) Pedro quebrou um brinquedo pertencente ao seu irmão menor.

Questões:

- 1a. O que os pais deveriam fazer com o Pedro?
- 1b. Por quê?

A₂) A mãe do Pedro pensou em três punições/ castigos: (a) Fazer Pedro dar ao menor um de seus próprios brinquedos, (b) Pagar o conserto do brinquedo ou (c) Proibir o Pedro brincar com todos os seus brinquedos por uma semana.

Questões:

- 2a. Qual destas punições/castigo você acha que é a mais justa/correta?
- 2b. Por quê?
- 3a. Com qual dos castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?

3b . Por quê?

Justiça retributiva e distributiva

História:

A₁) Uma mãe passeava com seus (suas) filhos (filhas) às margens da Lagoa Juparanã em uma tarde de feriado. No meio do passeio, os (as) meninos (as) tiveram fome e a mãe deu um pãozinho para cada um (a). Cada um (a) pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixou o pão cair na água.

Questões:

1a. O que a mãe deveria fazer?

1b. Por quê?

A₂) A mãe possui mais um sanduíche na bolsa.

Questões:

2a. A mãe deve dar ou não o pãozinho para o (a) filho (a)?

2b. Por quê?

3a. O que acham os (as) irmãos (as) maiores?

3b. Por quê?

Igualdade e autoridade

História

Uma mãe pediu aos (às) filhos (as) para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico porque ela estava cansada. Paulo (Paula) deveria lavar a louça e André (Andréa) deveria

arrumar as camas. Mas eis que Paulo (Paula) foi brincar na rua. Então a mãe disse ao (a) André (Andréa) para fazer todo o serviço.

Questões:

1a. O que o (a) André (Andréa) respondeu à sua mãe?

1b. Por quê?

2a. E ele (a) deveria ou não fazer a função do (a) Paulo (Paula)?

2b. Por quê?

3a. A mãe estava certa ou errada em mandar o (a) André (Andréa) fazer a tarefa do (a) Paulo (Paula)?

3b. Por quê?

4a. Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer?

4b. Por quê?

Apêndice B

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (instituição)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA (INSTITUIÇÃO)

Título da Pesquisa: Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos.

Pesquisadores: Alice Melo Pessotti (PPGP Ufes), Cleimara Angeli, Hérica Scopel, Rodrigo Niero, Kámoni Silva e Lívia Avila (curso de psicologia da Faculdade Pitágoras)

Telefones para contato: (27) 9974-0399 (pesquisadora Alice Melo Pessotti); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 33357504 (Comitê de Ética em Pesquisa)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: justifica-se este Projeto pela importância de pesquisas na área da psicologia da moralidade sobre novas possibilidades de se analisar o desenvolvimento moral de crianças. Com ele, objetiva-se investigar a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça de crianças em uma situação de jogos de regras. As entrevistas individuais serão gravadas em áudio. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Com a pesquisa, procura-se entender como e quanto o nível de desenvolvimento moral influencia nos comportamentos de trapaça emitidos por crianças.

Esclarecimentos e direitos: A participação da criança na pesquisa será mediante a autorização, por escrito, de seu responsável e a partir de seu próprio consentimento; serão garantidos a liberdade e o direito da criança se recusar em participar da pesquisa; a participação da criança nesta pesquisa não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental; serão fornecidas informações sobre quaisquer etapas desta 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. Os pesquisadores pretendem elaborar, à partir dos resultados encontrados, artigos que possam ser publicados em revistas científicas e especializadas e resumos que possam ser divulgados em congressos na área, a fim de capacitar os alunos de graduação e de pós-graduação em Psicologia.

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 das crianças vinculados a esta instituição.

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

**Identificação do diretor da escola:**

Nome da instituição: Escola Açorçago
Nome do diretor: Carmem Terezinha Pandolfi Gonçalves
RG: 363 705 Órgão Emissor _____

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

Pandolfi
Diretor da escola
Carmem Terezinha Pandolfi Gonçalves
Supervisão Escolar-Reg 1829 - ES
Administração Escolar Dipl. 027/91

Justica
Orientador da Pesquisa

Russotti
Responsável pela coleta de dados

Linhares, 20 de julho de 2009.

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO
DE PESQUISA (INSTITUIÇÃO)**

Título da Pesquisa: Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos.

Pesquisadores: Alice Melo Pessotti (PPGP Ufes), Cleimara Angeli, Hérica Scopel, Rodrigo Niero, Kámoni Silva e Lívia Avila (curso de psicologia da Faculdade Pitágoras)

Telefones para contato: (27) 9974-0399 (pesquisadora Alice Melo Pessotti); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 33357504 (Comitê de Ética em Pesquisa)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: justifica-se este Projeto pela importância de pesquisas na área da psicologia da moralidade sobre novas possibilidades de se analisar o desenvolvimento moral de crianças. Com ele, objetiva-se investigar a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça de crianças em uma situação de jogos de regras. As entrevistas individuais serão gravadas em áudio. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Com a pesquisa, procura-se entender como e quanto o nível de desenvolvimento moral influencia nos comportamentos de trapaça emitidos por crianças.

Esclarecimentos e direitos: A participação da criança na pesquisa será mediante a autorização, por escrito, de seu responsável e a partir de seu próprio consentimento; serão garantidos a liberdade e o direito da criança se recusar em participar da pesquisa; a participação da criança nesta pesquisa não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental; serão fornecidas informações sobre quaisquer etapas desta 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. Os pesquisadores pretendem elaborar, à partir dos resultados encontrados, artigos que possam ser publicados em revistas científicas e especializadas e resumos que possam ser divulgados em congressos na área, a fim de capacitar os alunos de graduação e de pós-graduação em Psicologia.

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 das crianças vinculados a esta instituição.

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

Identificação do diretor da escola:

Nome da instituição: Colegio Cristo Rei
Nome do diretor: Maria Olímpia Dalvi Rampinelli
RG: 362186 Órgão Emissor SP

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

maei

Diretor da escola

Maria Olímpia Dalvi Rampinelli
Diretora Escolar
Aut. Nº 08/10 de 12/03/2010

Assotti

Responsável pela coleta de dados

Juliga

Orientador da Pesquisa

Linhares, 20 de julho de 2009.

Apêndice C

Carta aos pais dos participantes de 5 anos

Senhores pais,

Sou Alice, psicóloga graduada pela Unilinhares e estudante de mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Venho por meio desta expor-lhes a pesquisa que estou desenvolvendo em minha dissertação de mestrado e pedir-vos a autorização para a participação de seu (a) filho (a) na mesma. A pesquisa segue o enfoque do desenvolvimento humano do estudioso Jean Piaget e tem por objetivo investigar o processo de desenvolvimento da noção de regras. O tema é uma novidade na área, pois traz a proposta de estudar o desenvolvimento por meio de jogos de regras, a saber, o jogo Cara a Cara. Para que a pesquisa aconteça, será necessário que a criança compareça a apenas um encontro no Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA) da Faculdade Pitágoras, em um dia marcado previamente com vossa senhoria. Em caso de impossibilidade de comparecimento ao núcleo de psicologia por causa de compromissos dos pais, me disponho a buscar a criança em casa e levá-la ao final das atividades. Nestes episódios, a criança poderá ser acompanhada por um responsável. As atividades do encontro girarão em torno do jogo mencionado acima e de historinhas, durante duas horas em média. Frisamos que seu (a) filho (a) terá toda a atenção da presente psicóloga, de duas estagiárias de psicologia e da secretária do núcleo e que todos os dados da criança serão mantidos em completo sigilo. Caso vossa senhoria permita a participação de seu filho na pesquisa, peço que preencha os dados abaixo e envie-os à escola até o dia XX/XX/XXXX (dia da semana). Para eventuais contatos e possíveis dúvidas, meu telefone pessoal está disposto ao final desta carta.

Desde já, agradeço!

Nome do participante: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Telefone para contato: _____

Endereço: _____

Alice Melo Pessotti

Psicóloga

CRP 16/1922

(27) 9974-0399

Apêndice D

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (responsável pelo participante)



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO
EM PESQUISA (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)**

Título da Pesquisa: Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos.

Pesquisadores: Alice Melo Pessotti (PPGP Ufes), Cleimara Angeli, Hérica Scopel, Rodrigo Niero, Kámoni Silva e Livia Avila (curso de psicologia da Faculdade Pitágoras)

Telefones para contato: (27) 9974-0399 (pesquisadora Alice Melo Pessotti); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 33357504 (Comitê de Ética em Pesquisa)

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Informações sobre o responsável pelo participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei autorizar a participação da criança nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à observação da conduta das crianças durante o jogo.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que a criança participará de um campeonato e de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito da criança poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, responsável legal por _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento para a inclusão da criança como participante deste estudo.

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

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

Responsável pelo participante

Responsável pela pesquisa

Linhares, ____ de _____ de 2009.

Apêndice E

Certificado de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 06 de agosto de 2009.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde.

Para: Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega
Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 a 10 anos”**.

Senhora Pesquisadora,

Informamos a Vossa Senhoria que, o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa registrado no CEP com o nº **098/09**, intitulado: **“Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 a 10 anos”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido acima, em Reunião Ordinária realizada em 05 de agosto de 2009.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,


Prof^a Dr^a Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES

Apêndices Digitalizados
