

• **Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral**

Electronic games, violence and moral development

Los juegos electronicos, la violencia y el desarrollo moral

Diego Moreira Fernandes¹

Luana Carramillo-Going²

Daisy Inocencia Margarida de Lemos³

Hilda Rosa Capelão Avoglia⁴

Hélio Alves⁵

Resumo: O mercado de jogos eletrônicos encontra-se em plena expansão atendendo a enorme público de todas as idades, nacionalidades e classes sociais. Jovens do mundo todo passam cada vez mais tempo entretendo-se com jogos de computador, celulares e vídeo games, ao mesmo tempo em que diminuem o tempo com jogos de rua e brinquedos. O objetivo deste trabalho é verificar os resultados obtidos nas pesquisas entre 2010 a 2016 sobre alguns jogos eletrônicos comerciais e verificar se os jogos promovem a violência durante o julgamento moral das crianças e adolescentes. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com consulta na BVS-PSI, PEPSIC, SCIELO, Biblioteca Digital da USP, entre outros, delimitando o uso de fontes que compreendessem o período de 2010 a 2016. Foram encontrados 56 artigos referentes aos descritores Jogos Eletrônicos, Violência e Desenvolvimento Moral. Dentre os artigos pesquisados, foram selecionados 09 trabalhos pertinentes a este estudo. Nos trabalhos pesquisados não se encontraram indícios teóricos de que qualquer jogo, eletrônico ou não, seja objeto suficiente para levar o jogador a atos violentos na vida real e que a preferência pelo jogo não é a violência, mas o grau de desafio do mesmo. Verificou-se que jogos que priorizam decisões grupais promovem ações de respeito mútuo e cooperação entre os pares.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos; Violência; Desenvolvimento Moral.

Abstract: *The gaming market is in full expansion, attending a huge audience of all ages, nationalities and social classes. Young people around the world spend more and more time engaging in computer games, cell phones and video games, while decreasing time*

¹ Psicólogo. Universidade Católica de Santos. Av. São João, 813 – Vila Atlântica – Mongaguá – SP. diegofernandes001@hotmail.com

² Professora Doutora. Coordenadora do Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos e Professora do Programa de Pós-Graduação Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos - Rua Oswaldo Cruz, 446, apto 241 – Boqueirão Santos. CEP 11045-100. luanagoing@gmail.com

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos.- Rua Augusto Paulino 62- Campo Grande – Santos. CEP 11075-370. daisymlemos@gmail.com .

⁴ Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo. Rua José Benedetti, 237 – apto. 102. São Caetano do Sul/SP. CEP 09531-000.

⁵ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Av. Bernardino de Campos 562, cj 701 – Gonzaga – Santos. CEP 11065-002. prof.dr.helioalves@gmail.com .

with street games and toys. The objective of this work is to verify the results obtained in the surveys carried out from 2010 to 2016 on some commercial electronic games and to verify if they promote violence in moral judgments made by the child and adolescent. A bibliographic research was carried out, with consultation in the VHL-PSI, PEPSIC, SCIELO, USP Digital Library, among others, delimiting the use of sources that comprised the period from 2010 to 2016. We found 56 articles referring to the descriptors Electronic Games, Violence and Moral Development. Among the articles searched, we selected 09 papers relevant to this work. We found no theoretical evidence that any game, electronic or not, is sufficient object to take the player to violent acts in real life and that the preference for the game is not violence but the degree of challenge of it. It was verified that games that prioritize group decisions promote actions of mutual respect and cooperation among peers.

Keywords: *Electronic Games; Violence; Moral Development.*

Resumen: *El mercado de los videojuegos está en auge que atienden a grandes audiencias de todas las edades, nacionalidades y clases sociales. Jóvenes de todo el mundo pasan más tiempo se entretienen con juegos de ordenador, teléfonos móviles y juegos de video, mientras que disminuye el tiempo con juegos de calle y juguetes. El objetivo de este estudio es verificar los resultados obtenidos en las encuestas entre 2010 a 2016 en algunos juegos electrónicos comerciales y comprobar que los juegos promueven la violencia para el juicio moral de los niños y adolescentes. Una búsqueda bibliográfica se realizó en consulta con el BVS-PSI, PEPSIC, SCIELO, USP Biblioteca Digital, entre otros, lo que limita el uso de fuentes de entender el período 2010-2016 encontrado 56 artículos relacionados con los descriptores de juegos electrónicos, violencia y el desarrollo moral. Entre los artículos estudiados fueron seleccionados 09 trabajos relevantes en este estudio. En las obras encuestados no cumplira con las pruebas teóricas que cualquier juego, ya sea electrónico o de otra manera, es objeto suficientes para sacar al jugador en actos violentos en la vida real y que la preferencia por el juego no es la violencia, pero el grado de desafío de la misma. Se encontró que los juegos que hacen hincapié en las decisiones del grupo promueven acciones de respeto mutuo y la cooperación entre pares.*

Palabras clave: *juegos electrónicos; la violencia; El desarrollo moral.*

Introdução

O mercado de jogos eletrônicos cresceu exponencialmente nos últimos anos em todo o mundo, de quebra-cabeças a jogos de aventura com verdadeiras obras cinematográficas e narrativas épicas, os estúdios de programação de games têm atendido um público crescente de todas as idades e interesses, principalmente de adultos. Tal diversificação nos títulos disponíveis no mercado gera uma discussão sobre a influência dos jogos violentos sobre o desenvolvimento moral da criança e, especialmente, a responsabilidade de pais, cuidadores e desenvolvedores de conteúdo a respeito deste problema. O desenvolvimento moral de crianças e adolescentes configura-se parte importante

do futuro de nossa sociedade, sendo que, diversas manifestações de violência e agressividade entre os jovens são frequentemente associadas a manifestações culturais de violência consumidas pelos jovens como filmes, histórias em quadrinhos (HQ's), música e *videogames*. A expressividade que o mercado de jogos vem ganhando ao longo dos anos faz deste ramo da cultura algo especialmente interessante para a sociedade em seu questionamento sobre o desenvolvimento infantil.

Com base nessas constatações, o objetivo deste trabalho é verificar os resultados obtidos nas pesquisas realizadas entre 2010 e 2016 a respeito de alguns jogos eletrônicos comerciais e verificar se, e em que medida esses jogos promovem a violência e afetam o julgamento moral das crianças e adolescentes, por meio das decisões que os jogadores devem tomar, individualmente ou em grupo, para a resolução dos desafios apresentadas no jogo.

Algumas definições sobre ética e moral e os conceitos de juízo moral para Piaget

Antes de abordarmos a pesquisa de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral faz-se necessário compreender a definição de moralidade construída pelo filósofo alemão Immanuel Kant, a cerca de aproximadamente dois séculos antes de Piaget, mais precisamente em 1785, quando Kant publica o livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (Kant, 1785/2009), abordando a ética. A referida obra irá influenciar os estudos do século XX, e continua sendo citado até o momento. Nesse estudo verifica-se a ética regulada pelo princípio do dever e determinada por uma razão prática na qual, *a priori*, de acordo com uma lei universal, determina como a vontade deve ser regida. Para Kant esta é a condição necessária ao ser humano, o *imperativo categórico* que rege o princípio da moralidade.

La Taille (2010) enfatiza que a ação moral para Kant é a que é impelida por um imperativo categórico, sendo portanto, a ação moral para o indivíduo, a única ação a ser tomada, tratando-se assim, de algo carregado com intensa carga de obrigatoriedade. O desafio da Psicologia, para o referido autor, é justamente explicar esse sentimento de dever e elucidar sua origem. Kant utiliza os termos *heteronomia* (para definir a ação moral conduzida por imposição exterior ao indivíduo) e *autonomia* (para definir a ação moral gerada e impulsionada pela própria vontade do indivíduo) e, afirma ainda que, somente uma moral autônoma pode ser chamada de verdadeira moral. Afirma ainda que esses conceitos têm como natureza, *a priori*, a razão, na qual, na pureza de sua origem, reside sua dignidade como princípios práticos supremos

Como afirma Pascal (2005) em sua pesquisa, Kant elege como base para a moralidade a ideia de *boa vontade*, uma vez que as qualidades particulares de

cada ser humano não são coisas boas *a priori*, as virtudes, capacidades, conhecimentos e habilidades que cada um adquire e desenvolve ao longo da vida podem ser usadas para um bem comum ou para proveito próprio, sem que haja qualquer consideração pelo bem-estar do outro e, por isso, não garantem ser um bem em si mesmo.

A expressão *bons costumes* é utilizada com frequência como sinônimo de moralidade ou moral. Segundo o dicionário *online* de Aurélio Buarque de Holanda, disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/etica>, recuperado em 03 de fevereiro de 2017, o significado de Moral é o conjunto dos princípios e valores de conduta do homem. Além desta definição, o dicionário indica que se trata de um conjunto de regras e princípios que regem determinado grupo. Considera ainda que Moral é um tratado sobre o bem e o mal, sendo que a suscetibilidade no sentir e no proceder é relativa à moral, que procede com justiça, conforme as regras éticas e dos bons costumes. No que se refere ao conceito de Ética, encontra-se o significado de índole e natureza das coisas; algo ligado ao caráter e à forma de ser da pessoa humana. Esse conceito visa refletir a teoria utilizando a prática da moral no cotidiano, legitimando-o ou criticando os fundamentos que determinam um sistema moral.

Mas o que é ética? Pode-se recorrer às inúmeras conceituações defendidas por Cortella (2010) e, entre elas, encontra-se a que diz que ética é “[...] a capacidade de protegermos a dignidade da vida coletiva. [...]” Refletirmos sobre os valores e princípios para existirmos juntos. “Aliás, para seres humanos não existe vivência, existe apenas convivência [...]” Para ele “a nossa humanidade é compartilhada” (p. 117). O autor esclarece que *ethos*, tem a origem no grego e até o sec. VI A.C. significava ‘morada humana’ (2010, p. 106, grifos do autor).

A ética pertence ao humano, como explica Cortella (2010), pois envolve a capacidade de julgar, avaliar, decidir e ter liberdade de escolha. Afirma que temos autonomia, mas não soberania e apresenta três questões da vida humana: *Quero? Devo? Posso?* Sendo que, tais questões podem ser transformadas em três dilemas éticos: *O que quero fazer? O que devo fazer? E o que posso fazer?* É impossível falar de ética sem envolver a liberdade, pois a ética é um conjunto de princípios e valores, enquanto a moral refere-se à conduta e normas do cotidiano, a ética é a reflexão ou os princípios para essa conduta diária. “Se você tem autonomia e liberdade, vive dilemas éticos. Não há como não vivê-los. E você a eles vai sobreviver melhor quanto mais tiver claro quais são seus princípios e valores” (Cortella, 2010, p. 111).

Um dos estudos pioneiros sobre o desenvolvimento do pensamento moral, como descreve La Taille (2006b, p. 96), foi Jean Willian Fritz Piaget que, entre 1920 e 1930 começa a publicar pesquisas sobre uma série de estudos que abriram um caminho totalmente novo para o tema e influenciaram a maioria das

pesquisas seguintes, pois se preocupou não com a definição de moralidade, mas buscou mapear e explicar os processos de aquisição do conhecimento, e mais tarde, os processos que levam o indivíduo a adquirir o pensamento moral.

De acordo com Freitas (1999, 2002), Ramozzi-Chiarottino (1988) e Wadsworth (1997) Piaget tinha como projeto construir uma teoria do conhecimento considerando os aspectos da moralidade. Para ele, ao estudar a evolução biológica do ser humano, seria impossível não descobrir também como se constitui a moral humana (Freitas, 2002). Ramozzi-Chiarottino (1994), por exemplo, nos apresenta uma passagem escrita pelo próprio Piaget em um dos seus artigos autobiográficos, no qual ele mesmo caracteriza sua obra como um “kantismo evolutivo”. Freitas (2002) também se refere a esse termo. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1988, 1994) pode-se compreender a obra piagetiana como um retorno à tese kantiana que se esclarecerá graças à biologia e ao seu entendimento do Homem como um animal simbólico (Queiroz; Ronchi & Tokumaru, 2009, p.69)

Sobre a Teoria do Desenvolvimento Moral, La Taille (2006b, p. 96) enfatiza que a ideia de que o julgamento moral infantil se desenvolve, proposta por Piaget, é uma ideia completamente nova para sua época. Acreditava-se que a moral infantil era uma questão de aprendizagem linear em que bastava a transmissão eficiente dos valores e regras sociais às crianças para que estas pudessem julgar seus atos de forma moral. Neste pensamento a moralidade pode ser descrita em apenas dois momentos, sendo o primeiro momento o da completa ignorância quanto às regras na qual a moralidade não existe, e o momento seguinte, em que ocorre a instrução e a criança é capaz de emitir julgamentos morais, conforme foi ensinada. Nesse sentido, a moralidade é heterônoma baseada unicamente em instrução e é uma moralidade alheia ao sujeito.

O autor cita que Piaget não considera que o conhecimento como algo estático ou que o pensamento humano é a mera redistribuição de informações recebidas. Para Piaget o ser humano se desenvolve através de sua capacidade natural de se adaptar ao ambiente, somando as informações novas que recebe e gerando respostas mais complexas e eficazes. A estrutura destas respostas depende dos estímulos ambientais em relação às interações sociais, dentro da capacidade neurológica presentes naquele momento.

Uma estrutura de respostas disponíveis para uma determinada situação é chamada por Piaget de esquema. Sempre que está diante de uma informação nova o indivíduo realiza o que Piaget chama de adaptação, utilizando-se da assimilação, que é a capacidade de receber as informações novas e acrescentá-

las à um esquema existente, e depois realizando a acomodação, o indivíduo modifica a estrutura para que possa incluir novas informações a este esquema. Descobre que não se trata apenas de acrescentar informações novas separadamente, mas de uma transformação na organização e funcionamento mental, que se dá pela aprendizagem. La Taille (2006b, p. 96) afirma que, para Piaget, o pensamento moral é gerado internamente como resposta às interações afetivas sociais, às regras do meio, experiências pessoais e conceitos intelectivos já adquiridos. Uma moral plena, como concebem Kant e Piaget, é uma moral que reside na autonomia, ou seja, é a escolha consciente e pessoal de respeitar as regras que o indivíduo recebeu de outros, mas que atribuiu sentido e valores próprios. A consideração de todas essas variáveis é um trabalho cognitivo complexo que depende de esquemas elaborados que não nascem prontos, portanto, Piaget rejeita a antiga noção de dois tempos na moralidade e propõe três estágios sucessivos do pensamento moral: anomia, heteronomia e autonomia.

Em seu livro *O Juízo Moral na Criança*, Piaget (1932/1994, p. 21) esclarece que a natureza de seu estudo não é investigar quais comportamentos expressos são ou não morais, mas busca a essência da moralidade no respeito à regra que o sujeito adquire durante seu desenvolvimento, afirma que sua pesquisa visa definir o que é o respeito à regra na concepção infantil. Piaget percebe nos jogos infantis complexas instituições sociais, dotados de articulações regras e jurisprudência. Em jogos simples, Piaget encontrou terreno fértil para sua análise, pois as regras nestes jogos são elaboradas pelas próprias crianças, para ele, pouco importa se nestes jogos as regras possam ser consideradas morais ou não pelos adultos, o mais importante é entender o ponto de vista da moral infantil.

Os menores que começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores no respeito à lei, e, além disso, inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar corretamente as normas do jogo. Quanto aos maiores, fica a seu critério a modificação das regras. Se aí não há "moral" – mas onde então começa a moral? – há, pelo menos, respeito à regra, e é pelo estudo de tal fato, que uma pesquisa como a nossa deve começar. (Piaget, 1932/1994, p. 24)

Quando as crianças menores entram em contato com o jogo, as crianças maiores que dominam as regras se responsabilizam por ensinar os mais novos, e estes, por sua vez, as aceitam. É nesse respeito à regra que habita a gênese da moralidade amadurecida e plena descrita por Kant.

Para situar o leitor sobre seu instrumento de estudo, o jogo das bolinhas, Piaget descreve que a ideia geral do jogo é a de que cada jogador ao seu turno atira uma bolinha tentando acertar um alvo dentro de uma área específica, capturando bolinhas, caso tenha sucesso, e assim, vence aquele que no final ganhar mais bolinhas. Contudo, Piaget (1932/1994) dedica o primeiro capítulo a elucidar uma série de regras bem específicas encontradas ao longo das entrevistas, que aparecem em grupos específicos de idade, geração ou localidade e que mesmo em uma determinada localidade existem variações do jogo. As variações compreendem expressões ditas durante o jogo, tamanho das bolinhas, ordem das jogadas, delimitação da área de jogo, disposição das bolinhas, entre outras.

Dentre as muitas regras descritas, ressaltamos duas práticas encontradas entre as crianças entrevistadas na pesquisa de Piaget (1932/1994) que as crianças chamavam de “*glaine*” e “*toumiké*”. A primeira expressão, “*glaine*”, usada para definir a obrigação, por honra, que um jogador que ganhou todas as bolinhas de seu adversário tem de oferecer-lhe revanche colocando de volta todas as bolinhas necessárias para o jogo, dando a chance de que sejam recuperadas, e caso se recuse, ao ser proferida a palavra “*glaine*” (assalto) por um dos jogadores, os outros atacam o ganhador, tomando-lhe todas as bolinhas e as repartindo-as entre si, legitimando pelo consenso social esse ato geralmente imoral, baseados em uma espécie de justiça distributiva. As ideias de justiça, generosidade e honra são temas importantes que abordaremos mais à frente.

A segunda expressão, “*toumiké*”, ocorre quando um jogador que por descuido coloca em jogo uma bola de valor elevado pensando ter colocado uma bolinha de valor comum. Esse jogador pode substituir a bolinha por uma de valor correto, caso perceba seu erro. Nesse caso, as crianças entrevistadas foram unânimes em afirmar que seria um roubo se o adversário se aproveitasse do erro para ganhar em uma jogada a bolinha de valor maior. Contudo, ao pronunciar a expressão “*toumiké*”, o adversário atribui ao distraído à última chance de reparar seu erro, e caso isso não ocorra, todos entendem que se um adversário tomar a bolinha de maior valor em uma jogada, isso não se constituirá em injustiça. A palavra toma, então, aporte de conceito legislador que transforma a ação oportunista em uma ação de direito legal.

Estes dois exemplos demonstram como nos jogos estão presentes não apenas as regras para o funcionamento do jogo, mas regras que regulam as relações sociais do jogo possibilitando à criança experimentar e exercitar suas concepções morais. Os resultados obtidos na pesquisa lhe permitiram delinear quatro estágios de desenvolvimento moral que dizem respeito à prática das regras e três estágios que dizem respeito à consciência das regras. Antes de expor cada estágio, vale lembrar que sua divisão em faixas etárias é apenas didática,

a progressão cronológica do indivíduo não implica no desenvolvimento linear de sua capacidade moral, nem tão pouco implica na ideia que, uma vez atingido certo estágio de desenvolvimento moral, o indivíduo não possa aplicar um julgamento moral típico de outro estágio em situações específicas, afinal, na teoria de Piaget o conhecimento é uma construção que compreende momentos de assimilação e acomodação.

É cômodo, para as necessidades da exposição, distribuir as crianças em grupos de idade ou em estágios, mas a realidade de apresenta sob aspectos de uma continuidade sem interrupção. Além disso, essa continuidade nada tem de linear, e sua direção geral só é percebida quando esquematiza as coisas e despreza as oscilações que complicam indefinidamente o pormenor (Piaget, 1932/1994, p. 34).

A primeira classificação delimita quatro estágios que dizem respeito, segundo Piaget (1932/1994, p. 33), a prática da regra, ou seja, o modo típico de aplicação e uso das regras presentes entre crianças de certas faixas etárias.

O primeiro estágio é “puramente motor e individual, no decorrer do qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores” (Piaget, 1932/1994, p. 33). Neste estágio, não há qualquer regra social, a criança brinca sozinha satisfazendo sua curiosidade analisando o brinquedo como se quisesse conhecer sua forma, peso, cor, como reage às diversas formas de manipulação, os sons que emite entre outros. Destaca-se ainda que, neste estágio se fazem presentes esquemas ritualizados que permitirão no futuro o “fingir” que é a representação simbólica de um esquema motor.

O segundo estágio denominado egocêntrico por Piaget (1932/1994, p. 33) é encontrado em crianças com idades geralmente entre 2 a 5 anos. Inicia-se quando a criança que já recebeu regras codificadas, as imita, considerando-as como ritual, mas não por entender que são funções reguladoras das ações entre os jogadores. Outra característica deste estágio é que cada jogador joga sozinho sua própria partida mesmo tendo outros jogadores ao seu lado, ou dividem a mesma partida sem procurar vencer os adversários.

O terceiro estágio denominado por cooperação nascente surge segundo Piaget (1932/1994, p. 44) por volta dos 7 ou 8 anos de idade, quando há na criança a vontade de vencer os demais e, portanto, há uma necessidade de entendimento por parte dos participantes. O autor afirma que neste estágio as crianças de uma mesma escola ou região apresentaram regras muito diferentes quando inquiridas separadamente, mas quando jogam juntas acabam nivelando as diferenças seguindo o colega que parece saber mais ou ignorando pormenores

que dariam lugar às divergências. Nesse contexto, o jogo passa a ser, então, uma prática social.

O quarto estágio que surge por volta dos 11 ou 12 anos de idade, chamado codificação das regras é quando “Não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores do procedimento, como também o código das regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade” (Piaget, 1932/1994, p. 33).

Quanto à consciência das regras, Piaget (1932/1994, p. 34) pôde diferenciar três estágios. No primeiro estágio a regra não é vista como uma obrigação, a regra é experimentada de forma puramente motora ou como um exemplo a ser imitado. Esse primeiro estágio abrange o estágio motor, o sujeito se interessará somente em satisfazer necessidades motoras e ou simbólicas, se apresentado passível de coação, tendendo a não cooperação, marcando o início do estágio egocêntrico até aproximadamente os 5 anos de idade.

Piaget (1932/1994, p. 34) define que o segundo estágio tem seu início no auge da fase egocêntrica e vai até a metade do estágio da cooperação. Nele as regras são concebidas como sagradas, são criadas pelos adultos e nunca devem ser modificadas. Carramillo-Going (2000, p. 21) destaca que nesse estágio, se inicia por volta dos 6 anos de idade e dura até por volta dos 10 anos, quando a criança considera que as regras emitidas pelos adultos são consideradas regras mais verdadeiras e, portanto, mais sagradas, sendo que isso pode ocorrer pela relação afetiva com o adulto e por não se ver em posição de igualdade com o adulto, já em relação a outras crianças existe a possibilidade de cooperação e discussão. Segundo a autora, a coação do adulto possibilita o surgimento na criança do sentimento do dever típico da heteronomia, já a cooperação entre companheiros resultará na autonomia.

O terceiro estágio inicia-se o estágio da cooperação e todo o estágio da codificação de regras. O consentimento social da regra passa a ser considerado pelas crianças que, reconhecendo que, para serem leis é imprescindível respeitar as regras. As modificações das regras são permitidas desde que exista o consenso de todo o grupo. Piaget (1932/1994, p. 60) ressalta que nesse estágio, aproximadamente a partir dos 10 anos, a heteronomia passa a dar lugar à autonomia, à medida que a criança passa a compreender que as regras podem ser mudadas desde que os participantes envolvidos concordem entre si, a criança passa a exercitar a democracia no jogo. O respeito às normas está ligado à consciência, é um processo construído e não mais um dever vindo como exigência do exterior. O respeito mútuo levará a criança a atingir a autonomia, tanto intelectualmente como moralmente. Intelectualmente, essa autonomia a liberta dos juízos impostos pelos adultos, permitindo espaço para construir uma coerência interna e relacionar-se dentro de um controle recíproco. Moralmente,

as normas impostas pelas autoridades são substituídas pelas que levam em conta a reciprocidade das relações.

A sucessão de estágios morais segundo Carramillo–Going (2000) é uma construção que ocorre desde o nascimento, essa construção vai do mais simples e primitivo ao mais complexo e elaborado à medida que o cérebro do indivíduo vai se desenvolvendo, permitindo-lhe assimilar mais informações recebidas do meio, mas o desenvolvimento moral não ocorre simplesmente por maturação neurológica, embora dela dependa. O ser moral é obrigatoriamente um ser social e, portanto, a qualidade das relações sociais do indivíduo é tão importante quanto à capacidade individual de entendê-las. Além disso, não significa que um adulto, por ser adulto, terá garantida sua autonomia moral, podendo ainda oscilar entre julgamentos morais heterônomos e autônomos dependendo do contexto e das relações diante de cada situação que lhe exija um julgamento.

A autora elucida que a criança em seu cotidiano interagindo com os adultos por meio da cooperação e do respeito mútuo, ao chegar à adolescência tem a possibilidade de pensar formando sistemas e teorias, concebendo-se em uma posição de igualdade perante os demais, pode interatuar com essa realidade moral adulta propondo reformas e transformações. Vale ressaltar que, segundo a autora, o mais importante nesta fase da adolescência, não é a relevância ou a possibilidade de efetivação das propostas de reformas, mas, “[...] o importante nessa etapa é a assimilação social que contrapõe às relações interindividuais características da infância” (Carramillo-Going, 2000, p. 26). Por isso, vale discernir a educação, por coerção social, aquela em que os pais e educadores impõem regras que devem ser obedecidas gerando respeito unilateral, distinta da educação baseada na equidade, na qual a criança é levada a entender o motivo das regras e sente-se parte cooperativa da instituição das regras.

Do ponto de vista pedagógico, a clarificação de valores baseia-se na ação consciente e sistemática do educador, que tem por objetivo estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são realmente os seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. Para estimular este processo, o educador deve proporcionar programas e experiências que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando toda doutrinação ou inculcação (Puig, 1998, p.39).

Além dos conceitos básicos da teoria do desenvolvimento moral de Piaget, vale reservarmos um breve espaço para abordarmos os conceitos sobre alguns valores como o de justiça, generosidade e honra, que segundo La Taille (2006b, p. 61), são alguns conteúdos da moral necessários para regulamentar as buscas pessoais por uma vida boa, legitimando as escolhas pessoais no âmbito social.

A justiça, segundo o autor, é inspirada nos princípios de igualdade e equidade, o princípio da igualdade afirma que todos os seres humanos, sejam quais forem suas características pessoais, trazem em si o mesmo valor intrínseco e, portanto, os mesmos direitos, a igualdade considera o ser humano naquilo que ele tem de comum. A equidade é o princípio que visa nivelar as diferenças individuais sem, contudo, combatê-las no indivíduo, o princípio da equidade leva em conta as diferenças individuais para que a igualdade seja possível.

Piaget (1932/1994, p. 200) diferencia no julgamento moral a justiça distributiva da justiça retributiva, sendo a justiça distributiva definida pela primazia da igualdade e a justiça retributiva definida pela proporcionalidade entre os atos diante das regras e as sanções tomadas para garantir a autoridade e a manutenção da regra. A sanção expiatória é aquela que arbitrariamente impõe algum sofrimento e deve ser proporcional à gravidade da falta cometida, quanto mais severo o castigo mais justo e efetivo é considerado, sem, contudo, ter alguma relação entre o conteúdo da falta e o conteúdo do castigo. Por outro lado, a sanção de reciprocidade é baseada na promoção da igualdade e busca reestabelecer a ordem mostrando ao culpado de uma transgressão, os efeitos de sua transgressão. Esse tipo de sanção não exige punição dolorosa como fundamental para ser eficiente, sua força não está ligada à severidade do castigo, mas sim à possibilidade de mostrar ao indivíduo sua responsabilidade no ato cometido e os efeitos ocasionados por ele.

A generosidade como uma concessão que um indivíduo dirige a outro que dela necessita, mas não tem direito legal de reclamá-la. A generosidade vai além da justiça, que se limita à garantia daquilo que foi delimitado pela lei. “A generosidade é a virtude altruísta por excelência” (La Taille, 2006b, p. 62), o ato generoso demanda um processo de comparação entre as partes envolvidas para identificar a relação entre necessidades, direitos e empatia que vão além da simples sujeição à regra, denunciando um pensamento que vai em direção à autonomia abandonado o egocentrismo.

[...] os atos generosos das crianças menores testemunham de sua capacidade e vontade de levar em conta o ponto de vista alheio (descentração) e, logo, abrem o caminho para as relações de reciprocidade sobre as quais repousam os ideais de justiça (La Taille, 2006b, p. 14).

A palavra honra, neste trabalho, descreve a ideia de auto respeito e dignidade que um indivíduo cultiva em si mesmo para que possa ser reconhecido socialmente como um indivíduo de valor moral como descrito por La Taille (2006b, p. 61), ou seja, não se trata de mera reputação exterior à que se referem os atos violentos de represália diante de um insulto, mas o agir de acordo com um

sentimento de valor moral que, caso não seja respeitado, nos impõe um sentimento de indignidade e vergonha. A honra no tema moral não se refere simplesmente à dignidade, pois a dignidade é direito inerente a cada ser humano, a honra, por sua vez, é a escolha pessoal de agir de forma que se sinta merecedor de tal dignidade.

Em suma, temos com o auto-respeito um sentimento que une os planos moral e ético, e com a honra um valor que tanto inspira a moral quanto a ética. Dito de outra forma, uma vida feliz, para merecer o qualificativo de ética, implica experimentar o auto-respeito, logo, agir com honra (La Taille, 2006b, p. 64).

A pesquisa ação conduzida por Lins (2015) buscou avaliar o ensino da ética durante o nível fundamental apoiado na Filosofia das virtudes de Aristóteles, e através de intervenções estratégicas por parte dos pesquisadores, teve como finalidade avaliar a possibilidade de desenvolver nas crianças a prática das virtudes, como: amizade, honestidade, justiça, perseverança e temperança. Foram observadas, durante dois anos, uma sala em cada uma das seis escolas escolhidas com alunos com idades entre 7 e 9 anos de idade. Durante as observações a autora encontrou escolas que abordavam o ensino da ética de forma curricular com disciplina específica e outras que apresentavam o tema como assunto transversal à várias disciplinas. Mesmo assim, foram observados, em todos os casos, diversas oportunidades de se trabalhar a ética e as virtudes citadas em momentos de interação entre os alunos dentro e fora da sala de aula como na confecção de trabalhos de grupo, brincadeiras e jogos.

A autora reforça a ideia aristotélica de virtude como qualidades humanas que promovem o bem-estar comum e a harmonia social, afirmando que, para Aristóteles, o bem comum é a finalidade da educação. As crianças apresentavam momentos nos quais se aproximavam e se afastavam das virtudes éticas observadas pelo estudo, mas à medida que as intervenções eram feitas, melhoras significativas eram notadas tanto por pesquisadores como por professores. O estudo aponta ainda que todos os professores demonstravam preocupação com o ensino da ética, mas que a maioria carecia de capacitação sobre o assunto, e que mesmo as crianças tendo oportunidades para exercitar suas virtudes éticas, a orientação dos pais e educadores são determinantes para que a aprendizagem ética ocorra rápida e satisfatoriamente.

Jogos eletrônicos, violência e moralidade

O termo *jogo eletrônico* é aqui empregado segundo a definição do Ministério da Justiça que regulamenta classificação indicativa nas produções culturais, na portaria nº 368, Artigo 2º “VIII - jogo eletrônico ou aplicativo: software audiovisual

que permite ao usuário interagir com imagens enviadas a um dispositivo que as exibe, geralmente uma televisão ou um monitor” (2014). Também é frequentemente usado o termo jogo digital, videogame ou simplesmente game. Jogos que comportam vários jogadores ao mesmo tempo são chamados *multiplayer*. Segundo o relatório do Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES, 2014, p. 6) a indústria de jogos eletrônicos no Brasil está crescendo em importância econômica e social.

Apesar desse panorama, os jogos digitais ainda têm que superar preconceitos, relacionados em grande parte à visão de que são atividade restrita a jovens adolescentes que perdem horas preciosas de estudo e são estimulados a atos de violência e perversidade (BNDES, 2014, p. 7).

Como resposta às preocupações relativas ao conteúdo das produções culturais no Brasil, adotou-se o Sistema de Classificação Indicativa.

Segundo Guia Prático de Classificação Indicativa da Secretaria Nacional de Justiça (2012, p.3), no Brasil toda produção cultural e de entretenimento público deve passar pelo Sistema de Classificação Etária instituída e regulada pelo Ministério da Justiça, cujo objetivo é analisar os conteúdos das produções e informar as famílias e responsáveis sobre os conteúdos apresentados nas obras audiovisuais. A classificação é feita, principalmente, observando-se a incidência de conteúdos relacionados à sexo e nudez, violência e drogas levando em conta a quantidade de incidência de cada critério e alguns elementos de seu contexto tais como motivação, consequência e a forma de apresentar. No que concerne à moralidade, sabemos que nem todos os atos imorais são necessariamente sangrentos, sexuais, quimicamente entorpecidos ou ilegais, como também, muitas vezes, atribuem-se que os convívios dos jovens com os pais, familiares e educadores num ambiente favorável ao diálogo, ao respeito e à cooperação podem propiciar além da transmissão cultural saudável, colaborar para a reflexão sobre as próprias ações e escolhas.

Método

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, caracterizada como tendo sido elaborada exclusivamente a partir de material bibliográfico, constituído de livros e artigos científicos, como explica Gil (2010). Neste caso, reuniram-se publicações sobre o tema disponibilizados na BVS-PSI, PEPSIC, SCIELO, Biblioteca Digital da USP, entre outros, delimitando o uso de fontes que compreendessem o período de 2010 a 2016. Para uma consulta bibliográfica mais refinada foram utilizados como descritores: Jogos eletrônicos, Jogos de Regras, Jogos eletrônicos e Desenvolvimento Moral.

Após esse levantamento, o estudo foi organizado a partir de três partes: a) a definição da moralidade em Kant e Piaget (a prática das regras e a consciência das regras); b) jogos eletrônicos, violência e moralidade (classificação indicativa e os jogos eletrônicos) e; c) alguns estudos psicológicos sobre *games*.

Resultados

Foram encontrados 56 artigos referentes aos descritores Jogos Eletrônicos, *Vídeogames* e Desenvolvimento Moral dentre os artigos pesquisados. Destes, foram selecionados 09 trabalhos cujos objetivos e resultados obtidos foram considerados mais pertinentes ao presente artigo.

A pesquisa *Jogos eletrônicos e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio*, Ramos (2012) teve como objetivo investigar a influência das experiências em mundos virtuais advindas da interação com os jogos eletrônicos têm sobre a competência do juízo moral dos sujeitos. Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se com uma amostra por conveniência composta por três turmas do ensino médio. Aplicou-se um questionário para identificação do perfil e o Teste de Juízo Moral (MJT). Após análise estatística dos dados obtidos a partir dos 72 questionários e testes respondidos, nos resultados obtidos pela autora, não se constataram diferenças significativas com relação ao juízo moral entre alunos jogadores e não jogadores ou de jogadores mais frequentes e de jogadores menos frequentes, porém, identificaram uma diferença entre os jogadores que conversam com outras pessoas sobre jogos eletrônicos e jogadores que não conversam. Os jogadores que conversam sobre os jogos obtiveram escores mais altos em todos os dilemas. Assim, pode-se questionar e relativizar a influência dos jogos eletrônicos sobre a competência do juízo moral dos sujeitos. Esse fato reforça a ideia de que o jogo é apenas mais um elemento que contribui com os processos de subjetivação, mas que não pode ser considerado determinante das qualidades morais dos sujeitos envolvidos no estudo.

Em outro estudo sobre jogos sangrentos, Jones (2004, *apud* Ramos, 2012) compara o impacto na agressividade dos jogadores, entre um jogo sangrento que não apresentava desafio, e outro jogo sem violência, porém desafiador. O estudo demonstrou que a maioria dos jogadores prefere o desafio à violência e que a agressividade está diretamente ligada ao sentimento de competitividade e não à violência propriamente dita. A autora ressalta ainda que conteúdos contraditórios a moralidade e à obediência das regras sociais sempre estiveram presentes nos jogos tradicionais e nas brincadeiras infantis. A criança ao jogar no papel de bandido, agressor, monstro, guerreiro ou vilão, por exemplo, vai assimilando e acomodando conteúdos que a permitirão se apropriar das regras sociais e construir uma moralidade autônoma.

A pesquisa de Sestir e Bartholow (2010) intitulada *Os videogames violentos e não-violentos produzem efeitos opostos sobre resultados prosociais* investigou

a influência que a exposição de conteúdos violentos em jogos eletrônicos pode causar na agressividade dos jogadores. O estudo demonstrou que o comportamento agressivo aumenta exatamente após a exposição a jogos violentos, porém após um período de tempo percorrido, os participantes tinham sua agressividade restaurada ao estado natural. O estudo conclui que a influência do conteúdo violento do jogo tem efeito apenas imediato no jogador.

Parkes, Sweeting, Wight e Henderson (2013), em um estudo longitudinal com duração de 10 anos, acompanhou uma grande mostra de crianças (mais de 13 mil chegaram ao fim da pesquisa) no qual os pesquisadores buscaram encontrar correlação entre problemas de comportamento e dificuldades de concentração entre crianças que passam mais de 3 horas diárias entretendo-se com TV, TV e *videogames* e apenas *videogames*. O estudo concluiu que não há nenhuma correlação entre o uso de *videogames* e comportamento agressivo, porém houve relação entre o aumento de comportamento agressivo e *bullying* em crianças que passam mais tempo se entretendo apenas com a TV. Os pesquisadores deste estudo não propõem uma explicação para isso, mas podemos questionar se a criança diferencia melhor a fantasia de um jogo, da fantasia apresentada pela TV, talvez por entender no jogo eletrônico o caráter lúdico de um produto que já lhe é entregue como brinquedo, ou pelo caráter unilateral e determinista do conteúdo que vem da TV, que não pode ser alterado, produzindo uma única experiência possível.

A revisão bibliográfica desenvolvida por Pereira (2014) buscou conhecer como os jogos eletrônicos, enquanto forma de entretenimento, repercutem na subjetividade de crianças e adolescentes. O estudo identificou tanto produções nacionais e internacionais e concluiu que tais tipos de jogos podem desencadear ecos subjetivos que envolvem a construção da identidade, as relações com o corpo, com o outro e a agressividade, além dos processos de simbolização.

Dolto e Rey (2012) argumentam sobre a possibilidade de jogos eletrônicos serem compreendidos como artefatos que vão além do prazer, ou seja, sendo possível associá-los aos ambientes de saúde, educação e de trabalho, gerando sentidos e significados diversos. Para tanto, os referidos autores desenvolveram uma pesquisa buscando mostrar como as ações e reflexões do cotidiano se manifestam no jogo e como o processo inverso ocorre, de forma que se veem muitos jovens mudando suas ações, na medida em que se tornam mais críticos por meio do uso dos jogos. Desse modo, a pesquisa destaca o papel da Psicologia no estudo da motivação dos jovens diante dos jogos eletrônicos, o que sugere a possibilidade de se criar novas reflexões nessa população.

Um estudo realizado por Retondar, Bonnet e Harris (2016) buscou relacionar a autoimagem corpórea do jogador com o hábito de jogar, para tal foram entrevistados 12 jovens, entre 13 e 21 anos, que declararam jogar de uma a

cinco horas por dia todos os dias da semana sem declarar que tipo de jogos preferiam. Os autores argumentam que no espaço virtual o corpo do usuário dá lugar a uma representação idealizada de si mesmo deflagrando certo conflito do jogador com um corpo “[...] indesejado pelo próprio sujeito, um corpo representado de maneira insuficiente, vergonhoso, com deficiências, no universo virtual se liberta de tais impedimentos (Retondar *et al.*, 2016). Seguindo a mesma lógica, os autores afirmam que dedicar várias horas do dia a jogos cujo tema principal é a violência, é um forte indicio de que o jogador tem em si o desejo de praticar tais atos no mundo concreto por cultivar desejos de assassinato e vingança que surgiram por vivências de privação e sofrimento, ou que em casos específicos, diante das exposições sucessivas de imagens e práticas violentas dentro dos jogos o jogador passe a tornar-se alguém agressivo e insensível ao sofrimento alheio. Os pesquisadores concluem que embora o jogo seja visto por quem não joga como um modo de isolamento social, os jogadores veem os jogos como facilitadores de relações sociais com pessoas semelhantes a si.

Em nossa pesquisa não encontramos nos demais artigos pesquisados indícios de que as conclusões propostas por Retondar *et al.* (2016) possam ser generalizadas a todos os jogadores, pois, Jones (2004, *apud* Ramos, 2012) aponta em seus estudos que a violência do jogo é um fator bem menos significativo na preferência dos usuários do que o desafio que o jogo representa, quando os jogadores devem escolher entre um jogo violento sem dificuldade e um jogo desafiador sem violência, a maioria prefere o jogo sem violência porém desafiador, esses dados parecem ainda mais coerentes quando percebemos que a franquia de jogos que mais vendeu títulos desde sua criação, mais de 577 milhões de cópias até dezembro de 2016, tem como personagem principal o encanador baixinho Mário. A lista disponível em http://vg-sales.wikia.com/wiki/Best_selling_game_franchises (recuperado em 02 de abril de 2017) segue com *Sonic* em segundo (350 milhões de títulos) e *Pokémon* (294 milhões de títulos), as franquias *Call of Duty* com temática de guerras e *Grand Theft Auto* com a temática crime aparecem em quinto e sexto lugar sucessivamente e são os únicos títulos violentos da lista que ultrapassaram até 2016 a marca dos 100 milhões de títulos vendidos, seguidos por jogos de esportes, simuladores de vida e quebra cabeças. A preferência dos jogadores pelo desafio independente da exposição à violência indica que jogar é um ato muito mais motivado pela oportunidade de superação e treino da capacidade de resolver problemas do que a necessidade de expurgar uma violência latente.

Frias (2010) em estudo intitulado *Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma*, fundamentado na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1932/1994), teve como objetivo averiguar se o *Roleplaying Game* (RPG), também denominado Jogo das Representações, constitui recurso favorável ao

desencadeamento de atividades relacionadas à cooperação e à capacidade de negociação, entendidas como próprias do desenvolvimento da moral autônoma. Os dados analisados foram coletados no contexto de pesquisa desenvolvida em 2003 e 2004, nas dependências de um Centro Educacional Unificado (CEU), na zona sul da capital de São Paulo. Realizaram-se 12 encontros do grupo com 7 participantes, todos do sexo masculino, com idades entre 11 e 27 anos; dos 12 encontros, 9 foram dedicados a sessões de RPG, sendo a primeira das quais preparatória. Os recursos e instrumentos de coleta de dados incluíram, além do registro em áudio e vídeo e da observação das sessões de jogo, entrevistas realizadas no início e no final do processo. Para a finalidade da referida pesquisa os dados foram submetidos a uma nova leitura, agora sob a ótica das relações entre o RPG e aspectos da moral autônoma, sendo utilizadas como categorias de análise as capacidades de cooperação e negociação e como a participação dos jogadores e sua competência para solucionar problemas. As análises realizadas permitiram concluir que o RPG se mostrou útil como um recurso para a mobilização da cooperação e da negociação entre os pares, além dos aspectos da moral autônoma na atuação do jovem no grupo, como também, para o exercício da resolução dos desafios apresentados no jogo. Com isto, verifica-se que, como afirmara Piaget (1932/1994), a cooperação é de fato um princípio ético e moral e dispõe de um método que pode ser desenvolvido utilizando-se recursos adequados para isto.

A pesquisa de Moreira (2015) voltada para os *Jogos eletrônicos e o desenvolvimento moral*, motivadora desta pesquisa, analisou as regras para as vivências comuns no jogo *League of Legends™* e a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994) para verificar se esse jogo pode fornecer estratégias para a solução de questões que envolvam o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

O autor descreve que, antes de a partida começar cada jogador (chamado dentro do jogo de invocador) deve escolher seu “campeão”. Existem muitas especificidades entre os campeões e para ser bem sucedido em uma partida é essencial ao jogador conhecer as características do jogo, do mapa, os itens mais adequados para cada tipo de estratégia, as vantagens e desvantagens do campeão escolhido e as mecânicas de jogo do campeão escolhido, mas apenas isso, não é suficiente; o jogador deve pensar na equipe e em seu papel diante dos companheiros, como pode ajudar e ser ajudado diante dos desafios que surgirão durante a partida e terá de se ajustar ao comportamento dos companheiros e estabelecer um diálogo efetivo para que se instaure um clima de cooperação e igualdade. Nesse contexto, o objetivo principal de cada jogador é garantir que seus “*minions*” (tropas autônomas que avançam por um caminho pré-determinado) consigam chegar até a base inimiga destruindo-a, ao mesmo

tempo em que defende a própria base das investidas inimigas. Em muitos momentos o jogador deverá escolher entre colaborar com a equipe ou tomar decisões sozinho. A capacidade de “abrir mão” da glória pessoal para pensar no que será melhor para o time é prova da capacidade de descentração cognitiva descrita por La Taille (2006a). Ela demonstra um pensamento capaz de considerar a igualdade de direitos e, portanto, um pensamento moral já desenvolvido. Quando um jogador, ainda imaturo, insiste em escolhas individualizadas e sofre derrotas por esse motivo, podem ocorrer duas situações: a primeira, é que ele atribua aos outros o erro, sem entender o porquê seus companheiros não querem servi-lo, apresenta um respeito unilateral sem compreender o ponto de vista do grupo; a segunda, é que ao incomodar-se com a derrota, comece a considerar a vitória da equipe algo mais importante do que a glória pessoal e com isso passe a perceber equidade no valor dos membros da equipe. Quando essas situações ocorrem em jogos ou fora deles, o sujeito dá um passo adiante na direção de um pensamento moral de reciprocidade.

Moreira (2015) considera essas situações lúdicas, como os jogos de equipes, especialmente favoráveis para que esses momentos de tomada de consciência ocorram, já que a relação de ganho ou perda inerente aos jogos possibilite ao sujeito visualizar a relação que há entre suas interações sociais e os resultados que elas lhe trarão, principalmente crianças que ainda estão no estágio do pensamento operatório-concreto.

O autor descreve que atitudes de desrespeito são chamadas pelos jogadores de tóxicas. A cooperação e o respeito são largamente incentivados pelos desenvolvedores que mantêm estatísticas sobre o comportamento dos jogadores dentro das partidas que comprovam que jogadores tóxicos perdem mais que jogadores cooperativos. Os dados são obtidos por um sistema que permite aos jogadores reportarem comportamentos abusivos dos jogadores após cada partida como racismo, agressões verbais, abandono de partida ou *feeding* (morrer propositalmente para ajudar adversários) e enviados para um tribunal no qual tais jogadores podem receber punições. Também é possível honrar jogadores de seu time ou adversários para recompensá-los por comportamentos positivos, essa prática democrática de punição e recompensa vem ao encontro de um julgamento moral autônomo.

O psicólogo do setor de *design* social da Riot Games, Jeffrey Lin (2015), afirma que a partir da implantação do sistema de tribunal os casos de homofobia, sexismo e racismo caíram para um total de 2% de todos os jogos e abusos verbais diminuíram em 40%. O autor relata que apesar de 91,6% dos usuários punidos não recorrerem mais ao comportamento tóxico, o principal fator de mudança não é a punição, mas a possibilidade de o jogador ver a consequência que seus atos têm sobre os outros e sobre si. Tentativas anteriores de juntar

jogadores tóxicos nas partidas separando-os de outros jogadores apresentaram resultados muito menos promissores do que colocar esses jogadores com outros que apresentam um comportamento com respeito mútuo. Consta-se nesse jogo que as regras e a possibilidade de decisão entre os jogadores, levam o grupo, a enfrentar dilemas que possibilitem decisões que promovam ações de cooperação, respeito e reciprocidade entre os pares.

Dentre as condicionalidades para o desenvolvimento de um pensamento moral, listadas ao longo do estudo, pode-se perceber que é relevante a interação aberta, acolhedora e respeitosa entre as crianças, adolescentes e as figuras de autoridade com que convivem e que não há maiores figuras de autoridade na vida de qualquer pessoa do que seus pais e educadores.

Considerações gerais

Diante das pesquisas destacadas foi possível verificar que a socialização é condição para o desenvolvimento do pensamento moral no sentido de promover e valorizar o pensamento da criança sentir-se responsável, comprometido com o respeito às regras e a interação e respeito mútuo com os pares; esses pressupostos não são possíveis em jogos em que o jogador joga sozinho. Também se observou o fato de mesmo o jogador, não modificando livremente as regras objetivas de um jogo eletrônico como é o caso do jogo multijogador no qual existem outras regras, como as regras sociais, que ele pode ou não obedecer e, nestas situações, pode haver o desafio para o pensamento moral.

Uma pesquisa apenas, afirma que dedicar várias horas a jogos de violência, é um forte indício de que o jogador deseja cometer tais atos no mundo real; as análises realizadas nos demais artigos apontam que a violência do jogo é o fator de menor relevância para os usuários comparada ao desafio que o jogo representa, pois os jovens preferem jogos desafiadores em detrimento a jogos com violência. Outra pesquisa constata o aumento na frequência de comportamentos agressivos e *bullying* em crianças que permanecem muitas horas assistindo televisão e nenhuma correlação entre comportamento agressivo e uso de *videogames*.

Constatou-se que embora o jogo eletrônico seja encarado como um momento de isolamento social, os jogadores os consideram como um instrumento de relações sociais. O estudo mostra também como as ações e reflexões do cotidiano se manifestam no jogo e como o processo inverso ocorre, de forma que se veem muitos jovens mudando suas ações, na medida em que se tornam mais críticos por meio do uso dos jogos.

Nos trabalhos pesquisados não se encontraram indícios teóricos de que qualquer jogo, eletrônico ou não, seja objeto suficiente para converter um indivíduo

em uma pessoa moral ou pervertê-la. Identificamos que as produções lúdicas e culturais de entretenimento são objetos preciosos para promover o convívio entre as pessoas e que possibilitam aos jogadores, tomadas de decisões por meio do raciocínio por reciprocidade, em oposição à simples submissão do outro, além de que estas aquisições lógicas individuais lhes permitam compreender o ponto de vista dos seus pares e agirem por cooperação. Percebemos que existem fatores subjetivos e morais nos jogos que abrem oportunidades para pais e cuidadores estabelecerem o diálogo com os jogadores sobre temas morais e que tais pesquisas científicas possam colaborar para que os profissionais desenvolvedores de jogos possam produzir não apenas entretenimento, mas conhecimento e desenvolvimento cognitivo e ético às crianças e adolescentes.

Referências

- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES; GEDIGames. (2014). *Relatório Final: Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo FUSP.
- Carramillo-Going, L. (2000). *Um estudo piagetiano em crianças de 9 a 14 anos sobre a punição em Contos de As Mil e Uma Noites*. Tese de doutorado, 261 p. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Cortella, M. S. (2010). *Qual é a tua obra: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- Dolto, R. & Rey, F.L.G.B (2012). *A Subjetividade e o Significado dos jogos em gamers*. Monografia, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, DF, Brasil.
- Frias, E. R. (2010). *Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Kant, I. (2009). *Fundamentação da Metafísica dos costumes* (trad.: Guido Antônio de Almeida. Original publicado em 1785). São Paulo: Barcarolla.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. In. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.19, n. 1, p. 9-17.
- La Taille, Y. (2006b) *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ARTMED.
- La Taille, Y. de. (2010). Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 105-114.

- Lin, J. (2015). *Doing Something About the 'Impossible Problem' of Abuse in Online Games*. Disponível em: <<http://www.recode.net/2015/7/7/11564110/doing-something-about-the-impossible-problem-of-abuse-in-online-games>>. Acesso em: 14 de set. de 2016.
- Lins, M.J.S.C. (2015). Avaliação da aprendizagem de ética no Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(88), 763-790.
- Moreira, D. (2015). *Jogos Eletrônicos e o Desenvolvimento Moral*. Monografia, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e da Saúde, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil.
- Pereira, R.A.M. (2014) *Jogos eletrônicos: A brincadeira que veio para ficar e seus registros subjetivos na infância e adolescência*. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/5412>>. Acesso em: 30 de mar. de 2017.
- Parks, A., Sweeting, H. Wight, D. & Henderson, M. (2013). *Do Television and Electronic Games Predict Children's Psychosocial Adjustment? Longitudinal Research using the UK Millennium Cohort Study*. Medical Research Council / CSO Social and Public Health Sciences Unit, University of Glasgow, Glasgow, UK.
- Pascal, G. (2005). *Compreender Kant*. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
- Portaria n. 368. (2014, 11 de fevereiro). *Regulamenta as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, da Lei nº 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e da Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011, relativas ao processo de classificação indicativa*. Brasília, DF.
- Puig, J. M. (1998). *A Construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Queiroz, S.S.; Ronchi, J.P. & Tokumaru, R.S. (2009) Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de piaget: uma reflexão Kantiana. Porto Alegre: *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 22, n. 1.
- Ramos, D.K. (2012) Jogos eletrônicos e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio. São Paulo: *Psicol. teor. Prat.*, v. 14, n. 1, abr.
- Retondar, J.J.M.; Bonnet, J.C. & Harris, E.R.A. (2016) Jogos eletrônicos: corporeidade, violência e compulsividade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 2016;38:3-10 - Vol. 38 Núm.1.
- Secretaria Nacional da Justiça. (2012). *Classificação Indicativa – Guia Prático*. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico/guia-pratico.pdf>>. Acesso em 30 de mar. de 2017.
- Sestir, M.A. & Bartholow, B.D. (2010) Violent and nonviolent video games produce opposing effects on aggressive and prosocial outcomes. *Journal of Experimental Social Psychology* 46(2010) 934–942.

Recebido: 10/04/2017 / Corrigido: 29/05/2017 / Aceito: 29/05/2017.