
Artigo Científico

Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética

Moral trial and cheating in a psychogenetic perspective

Alice Melo Pessotti[✉], Antonio Carlos Ortega[✉] e Heloisa Moulin de Alencar[✉]

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Resumo

Este estudo tem por objetivo investigar, em uma perspectiva psicogenética, a trapaça no que diz respeito ao juízo moral 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. A pesquisa foi realizada em uma fase, na qual procurávamos conhecer o juízo moral da criança a respeito da trapaça. Os resultados nos permitiram observar que a totalidade dos participantes, ao ser solicitado que expressassem um juízo a respeito da atitude narrada, disse que a atitude de trapacear estava errada, sendo que o maior número de justificativas mencionadas entre as crianças de 5 anos foi baseada em ‘*argumentos circulares*’. Em contrapartida, a categoria citada mais vezes pelos participantes de 10 anos foi ‘*desobedeceu à regra do jogo*’. Por meio destes resultados, foi possível notar que as crianças de ambas as idades pesquisadas julgavam a trapaça como algo errado. Além disso, associaram as suas concepções a vários aspectos morais já conhecidos, como o roubo e a mentira. © Cien. Cogn. 2011; Vol. 16 (3): 167-185.

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

Abstract

This study aims to investigate, in a psychogenic perspective, cheating regarding children's moral judgment in a situation of games with rules, based on Piaget's theory. 40 children from two private schools in Linhares town – ES participated, with ages between 5 and 10 years, equally distributed according to age and sex. This research was conducted using the following instruments: a story and a structured interview involving cheating on Tic Tac Toe. The survey was conducted in a phase in which it was sought to know the child's moral judgments regarding the cheating. The results allowed to observe that when being asked to establish an opinion on the attitude reported, all of the participants said that the act of cheating was wrong, with the largest number of justifications mentioned among children 5 years was 'circular argument'. However, the category most often cited by participants of 10 years was 'disobeyed the rules of the game'. Through these results, it was noticeable that the children from both ages that were surveyed think of cheating as something wrong. Besides, they associate their views through various moral aspects, which are already known, such as stealing and lying. © Cien. Cogn. 2011; Vol. 16 (3): 167-185.

[✉] - **A.M. Pessotti** – Av. Alegre, 2080, Bairro Shell, Linhares, ES 29.901-660. E-mail para correspondência: alicemelopessotti@gmail.com; **A.C. Ortega** – E-mail para correspondência: acortega@terra.com.br; **H.M. de Alencar** – E-mail para correspondência: heloisamoulin@gmail.com.

Keywords: *moral trial; moral development; cheating.*

1. Introdução

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. Assim, a moral aristotélica não é baseada no dever, mas na busca da felicidade alcançada por meio de elementos como a generosidade e a solidariedade.

Já 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, emana da razão pura e prática e independe de experiências anteriores ou de consequências externas e internas.

Vários autores se dedicaram ao estudo da moralidade entre os quais destacamos os Araújo (1999), Blasi (1980), Camino (2003), Freitas (2003), Gilligan (1982), Kamii (1991), Kohlberg (s.d./ 1992), Kupfersmid e Wonderly (1980), La Taille (2002, 2006, 2009), Mwamwenda (1992), Nucci (2000), Turiel (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.

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 a se dedicarem a pesquisas que nos levem a compreender esse elemento da constituição humana.

Em nossas experiências com crianças como psicólogos, notamos o quanto os profissionais da educação e os pais se queixam de alguns comportamentos infantis, principalmente quanto aos de indisciplina. Influenciados por essas observações, nos questionávamos sobre o que as próprias crianças pensavam a este respeito. Sendo assim, elaboramos o estudo aqui relatado em busca da compreensão do juízo moral que as crianças explicitam sobre tais comportamentos de indisciplina.

Como nosso intuito foi o de investigar o juízo moral, baseamo-nos em trabalhos de Piaget (1932/1994) sobre justiça entre crianças, para criarmos uma história que envolvia a trapaça em uma situação de jogo. Escolhemos estudar a trapaça por ser essa uma ação comum ao contexto ao qual nos retratamos acima e ainda e por esta proporcionar a oportunidade do acompanhamento do caráter evolutivo do desenvolvimento, uma vez que, como assinalado por Piaget (1932/1994) nos seus apontamentos sobre “cola” na escola, as concepções das crianças em torno da trapaça se modificam de acordo com este processo. Além disso, o estudo deste comportamento nos possibilitaria também investigar vários aspectos do desenvolvimento humano, como o roubo, a mentira, a igualdade e autoridade, a justiça e as sanções.

Assim, objetivamos, com essa pesquisa, investigar, em uma perspectiva psicogenética, o juízo moral de crianças de 5 e 10 anos a respeito da trapaça, com base na teoria de Piaget. Para essa investigação, criamos um dilema moral em que a justiça entre crianças era discutida e a trapaça era o tema central. A história retrata uma situação prática de jogo, em que cabia à criança descrever a ação narrada, julgá-la como correta ou não e justificá-la.

Neste contexto, estudamos o caráter teórico da trapaça e, para isso, recorremos a trabalhos da moralidade para pesquisarmos a relevância desse tema. Como realizamos uma análise de aspectos psicogenéticos abordaremos a seguir os principais aspectos do desenvolvimento moral, segundo Piaget (1932/1994) relacionados à trapaça e, logo em seguida, alguns trabalhos que investigaram a trapaça com crianças também nessa perspectiva.

2. Referencial teórico

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 importantes para o desenvolvimento moral. Estas pesquisas, bem como sua análise, 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 considerado um teórico de grande importância para a pesquisa no campo da moralidade.

Em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) estudou vários aspectos importantes do desenvolvimento moral. Porém, tendo em vista que o foco do presente trabalho é a trapaça, abordaremos somente os aspectos relacionados à sua análise, ou seja, a prática e consciência das regras, o roubo, a mentira, o problema da sanção e da justiça retributiva, a justiça imanente, a justiça entre crianças, as noções de justiça, de igualdade e de 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. 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, porém, abordaremos de maneira detalhada apenas o desenvolvimento da *consciência das regras*, uma vez que nosso foco será o juízo moral. , Sobre a *prática das regras*, somente destacaremos que esta possui quatro estágios de desenvolvimento, a saber: (a) motor e individual, (b) egocêntrico, (c) cooperação nascente e (d) codificação das regras (Piaget, 1932/1994).

Segundo Piaget (1932/1994), o primeiro estágio da consciência das regras, denominado *anomia* e vivido até por volta dos dois anos, é puramente individual. Nesse, a criança pequena adquire hábitos que compõem todo um código de regras individual, inventando estes rituais para o seu próprio prazer. Estes esquemas individuais não correspondem a regras pensadas a priori, mas a situações que exigem regularidade de comportamento.

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, nesse estágio, a criança imita o comportamento do adulto porque 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, pois não existe interação de fato entre as crianças, o que existe é pura imitação (Piaget, 1932/1994).

Por volta dos dez anos, a criança atinge o terceiro e último estágio da consciência das regras (a *autonomia*), quando a regra é vista como resultado de uma livre decisão, digna de respeito quando mutuamente consentida (Piaget, 1932/1994).

Piaget aponta três importantes mudanças que ocorrem quando a criança alcança este estágio: (1) ela aceita a mudança da regra, desde que todos obedeçam à decisão; (2) acredita que as regras são temporais e que, por isso, não são mais eternas; e (3) assim como os adultos, acredita que as regras são estabelecidas pouco a pouco. A partir do momento em que esse 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.

Como autonomia pressupõe a descentração cognitiva¹, o autônomo se afasta das regras morais impostas a fim de avaliar seu valor. A criança heterônoma realiza um movimento contrário, pois ainda está com o pensamento centrado, ficando impedida de que ela tome consciência de sua individualidade (Reis, Dipe & Manuel, 2009).

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 giram 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.

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: 1) regra simples (justificativa baseada no fato de ter-se que pagar para levar o que está à venda nas lojas); 2) respostas estereotípicas (justificativa na qual há apenas a repetição de um estereótipo, como chamar o ator de “ladroão”); 3) evitação de punição (as crianças sabem do erro, mas dizem que não devem cometê-lo porque geraria uma punição); 4) apelo à religião (acreditam que o ato não deve ser cometido por causa de Deus); e 5) 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 isso, uma das pesquisadoras se associou à página na qual o jogo encontra-se disponível e jogou com estes 60 participantes. Por meio dessas observações, elas notaram que o roubo é utilizado como uma estratégia. 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.

Piaget (1932/1994) também se deteve a um breve estudo sobre a *mentira*, outro aspecto considerado relevante quando se trata de trapaça. Considerando 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 a 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.

A partir dos sete anos as crianças começam a pensar na intenção de mentir ou no erro involuntário. Elas, porém, ainda associam esse 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.

Em relação à *sanção e a justiça retributiva*, Piaget encontrou dois tipos de reações: 1) os que acreditam que punir é justo e necessário; e 2) os 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 caracterizadas pela coação e pelas 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. Essa 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 de 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, ou seja, “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 tipo de sanção se refere ao apelo às consequências diretas e materiais 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 tipo de sanção 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, ou seja, 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 se limita 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 dessa maneira não poderia reincidir no ato errado porque compreendeu a autoridade da regra. Por sua vez, a sanção por reciprocidade é observada no discurso dos maiores e suas medidas indicam a ruptura do elo de solidariedade e a necessidade de reposição da ordem. Essas crianças acreditam que a diminuição da reincidência tem relação com o quanto à criança compreendeu o alcance dos seus atos (Piaget, 1932/1994).

Também 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. O autor ainda ressalta que essa 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 essas 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 casos raros, em 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 autor 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, as crianças maiores se referem aos abalos que a trapaça traria aos elos de solidariedade e igualitarismo, portanto a elementos de cooperação e de 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 delinea, 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. Nesse, as únicas sanções consideradas legítimas são aquelas que decorrem da reciprocidade, de modo que o ato moral seja procurado independente da sanção e a igualdade prevalece sobre qualquer outra preocupação.

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 essas noções em Neuchâtel, na Suíça, Piaget (1932/1994) verificou duas posições diferentes quanto à igualdade e a autoridade em relação à idade: (1) 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 (2) entre os 8 e os 12 anos, mudam de opinião e passam a defender a equidade, forma mais refinada de justiça.

Os dados possibilitaram 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.

Piaget também procurou analisar uma situação muito comum no contexto infantil 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: (1) porque é proibido: englobam respostas como “é vilão”, “é uma trapaça”, “uma mentira”, “nos punem”, é feio “colar”, (2) 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 (3) 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, 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 desse tipo e apenas 15% dos participantes 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.

Além das considerações teóricas de Piaget (1932/1994) e das pesquisas citadas acima, gostaríamos de destacar os estudos de Rizzieri (2008), Luna (2008) e Pessotti (2010). Rizzieri (2008) procurou observar, identificar e analisar a consciência e a prática das regras nos jogos, durante as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, de acordo com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget. Para isso, pesquisou escolares com idades entre 6 e 10

anos, utilizando 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.

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. 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: p. 85),

“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 transgrediu, simplesmente deixa de jogar com ele, porque nas regras o que seduz é justamente ganhar o jogo dentro do seu contexto de regras.”

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.

Por último, gostaríamos de destacar a pesquisa de Pessotti (2010) que buscou investigar 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. Para isso, foram utilizados: 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. 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.

Em seus resultados, a pesquisadora destacou que os dados evidenciaram o grau de importância que as crianças de ambas as idades atribuem à obediência às regras do jogo quando solicitadas a formularem um juízo sobre a ação narrada. Porém, ao observar a ação dessas mesmas crianças, foi verificado que os participantes das suas faixas-etárias trapaceiam. Além disso, constatou-se o quanto as crianças de 5 anos trapaceiam mais que as de 10. Porém, ao serem indagadas sobre a própria ação, poucos admitem terem trapaceado e continuam dizendo que trapacear é errado.

Em uma revisão de literatura realizada por nós, notamos a existência de poucos trabalhos que retratam a trapaça. Destes, seis retratam a relação entre juízo, ação e trapaça em experimentos com crianças (Karniol, 1982; Toner & Potts, 1981; Jensen & Bahunan, 1974; Rizzieri, 2008; Luna, 2008; Bianchini *et al.*, 2010; Pessotti, 2010). No entanto, verificamos que existem poucos trabalhos que enfocam a trapaça com crianças por meio do referencial teórico piagetiano (Karniol, 1982; Luna, 2008; Rizzieri, 2008; Bianchini, *et al.*, 2010; Pessotti, 2010), fato este que justifica a realização de novas investigações.

2. Método

Participaram dessa pesquisa 40 crianças, de 5 e 10 anos, provenientes de duas escolas particulares, localizadas na cidade de Linhares, no Espírito Santo, distribuídas igualmente de acordo com a idade e o sexo, conforme a tabela 1.

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

Tabela 1 - Distribuição dos participantes de acordo com a idade e o sexo.

O instrumento utilizado consiste de uma história envolvendo a trapaça no Jogo da Velha, conforme pode ser observado na tabela 2. 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.
Questões: 1. O que Cláudio (a) fez? 2a. É certo ou errado o que Cláudio (a) fez? 2b. Por quê?

Tabela 2 - História e questões envolvendo a trapaça no Jogo da Velha.

Conforme observado na tabela 2 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.

A coleta de dados foi realizada em uma sala do Núcleo de Psicologia Aplicada (N.P.A.) de uma faculdade de psicologia da cidade Linhares, pois a mesma possuía a estrutura desejada para a coleta: salas confortáveis e espaço considerável para acomodarmos a criança.

Para a seleção dos participantes, contatamos um colégio particular de Linhares que possui “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental”. Depois de recebermos a autorização para nossa entrada no colégio, partimos para a abordagem aos possíveis participantes. Contatamos os pais das crianças de 5 e 10 anos da escola e, aqueles que autorizaram, levaram seus filhos

até o N.P.A. Ali, os pais assinavam os termos de consentimentos e as crianças tinham a oportunidade de escolher participar da pesquisa.

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.

3. Resultados e discussão

Esta seção retrata uma história que envolverá uma 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 pelas crianças de acordo com as idades dos participantes são apresentadas na tabela 2.

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

Tabela 3 - Juízo moral sobre a trapaça: distribuição das respostas dos participantes de acordo com a idade.

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, na presente pesquisa, é frequentemente associada ao roubo e este último aspecto não foi o nosso objeto de investigação.

Notamos que as categorias *'jogou duas vezes'* e *'venceu'*, prevalentes nos relatos das crianças de 5 anos, retratam descrições da ação narrada. Segundo Reis *et al.* (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.

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 categoria². "RAMON (5 anos): 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.

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

Tabela 4 - Juízo hipotético sobre a trapaça: distribuição das justificativas dos participantes no que concerne à idade.

Piaget (1932/1994) atribui essa dificuldade ao pensamento egocêntrico. Uma vez que as regras vêm de fora da criança, ou seja, vêm de outro que é superior a ela, e 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 nessa 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*’, 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 dessa 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 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 que os jogadores podem ter, 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 porque 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 vêm 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...³*

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 excluísse 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. 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*’. Para Piaget (1932/1994) 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 tal 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 que as crianças ressaltaram que o erro de Cláudio (a) estava 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 pelo menos 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 seguintes argumentos: ‘grau de dificuldade do jogo’, ‘maldade’ e ‘não sei’; além de duas delas fazerem 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.

Vejam os 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)⁴

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. 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. Ressaltamos, porém, a necessidade de pesquisarmos mais profundamente o tema em questão, ou seja, a trapaça, bem como as questões levantadas em razão dos resultados obtidos. Conforme discutido em nossos resultados, destacamos que muitos participantes relacionaram a trapaça ao roubo, pois conceituaram ambos como uma falta moral. Essa relação merece ser mais bem estudada, uma vez que esses dois aspectos são frequentemente associados um ao outro.

Diante desses resultados, também nos questionamos quanto à ação moral, ou seja, se as crianças mantêm, em comportamentos, aquilo que julgam como correto. Conforme notamos nos dados expostos, as crianças fazem um juízo correto sobre a ação moral da trapaça, considerando-a ora como errada e ora como comprometidora dos laços sociais. Assim, podemos dizer que elas tem consciência de que trapacear é errado. Mas por que, conforme notado em nossas observações particulares e de outros pesquisadores, como Rizzieri (2008), Luna (2008), Bianchini *et al.* (2010) e Pessotti (2010), elas trapaceiam? Por que não agem conforme pensam? Consideramos que o nível de desenvolvimento moral deva estar associado à ação moral. Nesse sentido, sugerimos que novas pesquisas que contraponham o juízo moral e a ação moral sejam realizadas.

4. Referências bibliográficas

Aristóteles (1992). *Ética a nicômacos* (2ª ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).

Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Editora Moderna.

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.
- 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=S0102-797220033000100002&lng=en&nrm=iso.
- Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. (Caixeiro, N.C., trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.
- 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. Em: Kamii, C.; Devries, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget* (pp. 269-285), (Carrasqueira, M.C.D., trad.). São Paulo: Trajetória Cultural. (Trabalho original publicado em 1980).
- 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.
- Kant, E. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. Em: *Os pensadores* (Vol.2, pp. 101-162), (Quintela, P., Trad.). São Paulo: Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1785).
- 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.
- La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Piaget. Em: La Taille, Y.; Oliveira, M.K.; Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- 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).
- Martins, R.A. (1997). Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação e Sociedade*, 59, 351-366.
- Montanero, J.; Maurice-Naville, D. (1998). *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- 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: Universidade Federal Fluminense (UFF).
- Pessotti, A.M. (2010). *Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos*. Vitória, 152 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Piaget, J. (1994). *O juízo Moral na criança*. (Lenardon, E., trad.). São Paulo. Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2007). *Seis estudos de psicologia*. (Magalhães, M.A., trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).

Puig, J.M. (1998). *A construção da personalidade moral* (Barros, L.G.; Alcarraz, R.C., Trads.). São Paulo: Ática.

Reis, A.C.; Dipe, V.C.; Manuel, 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 http://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.crpsp.org.br/crp/orientacao/legislacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx.

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, MT.

Toner, I.J.; Potts, R. (1981). The effect of modeled rationales on moral behavior, moral choice, and level of moral judgment in children. *Journal of Psychology*, 107 (2), 153-162.

Turiel, E. (1990). Moral judgment, action, and development. *New Directions for Child Development*, 47, 31-49.

Notas

- (1) De acordo com a teoria piagetiana, a descentração seria o processo de mudança de referência, no qual a criança deixa de notar apenas a perspectiva própria e passa a coordenar outras perspectivas. Assim, ela deixa de considerar a si própria como centro a fim de comparar uma ação com outras possíveis, particularmente com as ações de outras pessoas. Portanto, a descentração cognitiva seria o processo de libertação do egocentrismo, em que o sujeito se liberta da submissão da atividade cognitiva à ação própria do sujeito e ao seu próprio ponto de vista (Montangero & Maurice-Naville, 1998).
- (2) 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.
- (3) 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.
- (4) Encontram-se em parênteses as categorias às quais cada fala exemplificada pertence.