

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O mentir pró-social em escolares: influências de idade, contexto social e  
consequências**

Daiane Araujo de Arruda

São Carlos, SP

Março de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O mentir pró-social em escolares: influências de idade, contexto social e  
consequências**

Daiane Araujo de Arruda

Texto apresentado para o Exame de Defesa de Mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

**Área de Concentração:**

Comportamento e Cognição

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza

Março de 2018



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
 COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
 Daiane Araujo de Arruda  
 São Carlos, 13/04/2018

Debora de Hollanda Souza  
 Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza (Orientadora e Presidente)  
 Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Karine de Souza  
 Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Elizabeth Joan Barham  
 Prof. Dr. Elizabeth Joan Barham  
 Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância da **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Karine de Souza** e, depois das arguições e deliberações realizadas, a participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Daiane Araujo de Arruda.

Debora de Hollanda Souza  
 Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza (Orientadora e Presidente)

<p>Submetida à defesa em sessão pública realizada às 14h30 no dia 13/04/2018.</p> <p>Comissão Julgadora:          Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza          Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Karine de Souza          Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Joan Barham</p> <p>Homologada pela CPG-PPGPsí na _____          Reunião no dia ____ / ____ / ____</p> <p>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Mazo D'Afonseca          Vice-Coordenadora do PPGPsí</p>
--

Dissertação financiada com Bolsa de Mestrado concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para Daiane Araujo de Arruda. A Pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Interação Social (LIS) do Departamento de Psicologia da UFSCar, com recursos da FAPESP (Processo 2016/23947-1).

Dissertação também financiada com Bolsa de Mestrado pela CAPES e atribuída pelo PPGPsi à Daiane Araujo de Arruda durante o período de um mês (CAPES, Processo 1689455/2017). A Pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Interação Social (LIS) e é parte do programa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino/ INCT-ECCE (CNPq, Processo 465686/2014-1; FAPESP, Processo 2014/50909-8).

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, Marineusa e Cristino, pelo apoio e amor incondicional, por tornarem possível tudo o que eu sempre sonhei. À minha família por sempre desejar o meu sucesso. E ao meu amor, Wilson, por se fazer tão importante na minha vida.

Às crianças que, amavelmente, participaram da minha pesquisa, vocês são a essência desse trabalho. Muito obrigada aos pais por permitirem a participação de seus filhos. Agradeço muito também aos professores, diretores e demais profissionais das escolas em que realizei minha pesquisa, obrigada pela simpatia e por me receberem tão bem.

À minha orientadora Débora de Hollanda Souza, por me guiar no caminho da ciência em Psicologia desde meu primeiro dia na graduação. Agradeço por todo o conhecimento compartilhado, por ser uma professora e profissional tão admirável.

Aos meus amigos mais próximos, pela amizade, alegria e ótimas experiências. Agradeço, especialmente, à Malu, por me entender tão bem, estar sempre comigo, e por ser a artista responsável pelos desenhos utilizados nessa pesquisa.

Às professoras Elizabeth Barham, Luciana Souza, Zilda Del Prette e Cláudia Martinez, por serem membros das minhas bancas de qualificação e defesa do mestrado. Agradeço às enormes contribuições em meu trabalho.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar, por toda contribuição em minha carreira profissional.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e à FAPESP pelo apoio financeiro e estrutural ao trabalho.

Arruda, D. A. (2018). *O mentir pró-social em escolares: influências de idade, contexto social e consequências*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 69 pp.

### **Resumo**

A mentira que tem por objetivo a aceitação social é chamada de mentira pró-social. Ela serve para evitar constrangimentos, para preservar a privacidade e os vínculos afetivos ou até mesmo para escapar de uma situação embaraçosa. Estudos recentes sobre o mentir pró-social têm demonstrado que as avaliações das crianças sobre esse comportamento variam em função do ambiente social em que a interação ocorre e das consequências do mentir. Nessa direção, o objetivo do presente estudo foi investigar o modo como as crianças de 7, 9 e 11 anos avaliam a mentira pró-social por meio de dois experimentos. Em ambos os experimentos, os participantes ouviram histórias em que o protagonista poderia mentir pró-socialmente; dizer a verdade e magoar os sentimentos do amigo; mentir de forma caluniosa; ou elogiar o amigo. Após ouvirem cada história, as crianças foram solicitadas a avaliar o quanto o comportamento do personagem foi bom ou ruim. No Experimento 1, os participantes ouviram oito histórias, quatro ocorrendo em um ambiente público e quatro ocorrendo em um ambiente privado, criando assim uma possibilidade de analisar se as crianças levam em consideração o ambiente ou contexto social para avaliarem o comportamento dos personagens. Já no Experimento 2, as crianças ouviram também oito histórias, sendo que em quatro delas, a escolha do personagem pode trazer uma consequência importante para o outro no futuro, e nas outras quatro, apenas para o presente momento. Participaram do Experimento 1, sessenta e nove crianças de 7, 9 e 11 anos de idade e, no Experimento 2, setenta e duas crianças, nos mesmos três grupos de idade. Os resultados evidenciam que, no Experimento 1, as crianças mais velhas, mais especificamente de 11 anos, avaliaram que uma verdade que magoa é melhor quando dita em um ambiente privado do que em um ambiente público, mas não houve diferenciação do ambiente quando avaliaram a mentira pró-social. Já no Experimento 2, as crianças de 11 anos avaliaram dizer uma verdade que magoa de forma mais positiva do que mentir pró-socialmente, no entanto, a consequência da escolha feita não afetou suas avaliações. Apesar disso, as crianças de 11 anos avaliaram de forma mais negativa mentir quando havia consequência posterior, do que quando a consequência era só no momento da interação, sugerindo que essas crianças estariam pensando na possibilidade

de o ouvinte ter problemas depois. O presente trabalho traz uma contribuição importante para as pesquisas relacionadas ao mentir pró-social e, de um modo mais abrangente, para a pesquisa sobre desenvolvimento moral e efeitos da cultura, em especial, ao fornecer dados inéditos sobre o papel de variáveis contextuais para a avaliação moral de mentiras e verdades em uma amostra de crianças brasileiras.

*Palavras-chave:* mentira pró-social, crianças, cultura.

Arruda, D. A. (2018). *Prosocial lying in school-aged children: effects of age, social context and consequences*. Master's thesis. Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP. 69 pp.

### **Abstract**

Lying with the purpose of gaining social acceptance is called prosocial lying. It serves to avoid embarrassment, to preserve privacy and affective bonds or even to escape from an embarrassing situation. Recent studies on prosocial lying have shown that children's assessments of this behavior vary depending on the social environment in which the interaction occurs and on the consequences of lying. Following this direction, the goal of the present study was to investigate how 7-, 9- and 11-years-old children evaluate prosocial lying in two experiments. In both experiments, participants heard stories during which the protagonist would either tell a prosocial lie; tell the truth and hurt the feelings of one friend; slander; or praise a friend. After hearing each story, children were asked to rate how good or bad the character's behavior was. In Experiment 1, participants heard eight stories, four taking place in a public setting and four in a private setting, thus creating a possibility to analyze whether children take into account the environment or social context to assess the behavior of others. In Experiment 2, children also heard eight stories; in four of them, the choice of the character would bring an important consequence to the other person in the future, whereas in the other four stories, for the consequence would be provided in the present moment. Sixty-nine children aged 7, 9 and 11 participated in Experiment 1; in Experiment 2, 72 children from the same three age groups. Results from Experiment 1 show that older children, more specifically 11-year-olds, considered that a blunt truth is better when spoken in a private setting than in a public setting, but there was no effect of environment when they evaluated prosocial lying. In Experiment 2, 11-year-olds rated a blunt truth more positively than a prosocial lie, however, the consequence of the choice made did not affect their assessments. Nevertheless, 11-year-olds rated more negatively lying when the consequence came later than when the consequence immediately followed the interaction, suggesting that these children were thinking about the possibility of the listener having problems later. The present work makes an important contribution to research on prosocial lying and, more comprehensively, research on moral development and cultural effects, in particular, by



providing new evidence on the role of contextual variables for moral evaluation of lies and truths in a sample of Brazilian children.

*Keywords:* prosocial lie, children, culture.

## Sumário

Introdução .....	1
Objetivos .....	24
Experimento 1 .....	26
Método .....	26
<i>Participantes</i> .....	26
<i>Local e Materiais</i> .....	26
<i>Procedimento</i> .....	26
<i>Instrumentos</i> .....	27
<i>Codificação e Análise de Dados</i> .....	30
Resultados .....	32
Discussão .....	36
Experimento 2 .....	39
Método .....	39
<i>Participantes</i> .....	39
<i>Local e Materiais</i> .....	39
<i>Procedimento</i> .....	39
<i>Instrumentos</i> .....	39
<i>Codificação e Análise de Dados</i> .....	42
Resultados .....	43
Discussão .....	48
Discussão Geral .....	50
Considerações Finais .....	54
Referências .....	56
Apêndice .....	65
Histórias do Experimento 1 (Ambiente Público x Ambiente Privado) .....	65
Histórias do Experimento 2 (Consequência Alta x Consequência Baixa) .....	67

## Introdução

Frank Abagnale é considerado um dos maiores mentirosos da história dos Estados Unidos. Ele cometeu fraudes em 26 países, muitos golpes utilizando cheques sem fundo, disfarçou-se de piloto de uma companhia aérea, e até mesmo fingiu ser um pediatra em um hospital do estado da Geórgia. Nesta última situação, Abagnale não foi despedido por pouco, após quase deixar um bebê morrer por inanição de oxigênio, já que, obviamente, não sabia nada sobre medicina.

Frank está entre os grandes mentirosos conhecidos ao redor do mundo, assim como Victor Lustig (o homem que vendeu a torre Eiffel duas vezes) e Marcelo Nascimento Rocha (um dos maiores golpistas brasileiros, com 16 identidades diferentes). A história de vida de Frank serviu de inspiração para o filme "Prenda-me se for capaz" que, assim como na vida real, termina com ele preso na França em 1969, e posteriormente, trabalhando em sua própria empresa de consultoria contra fraudes financeiras. No entanto, cabe avaliar o perigo que esse homem representou para muitas pessoas, e o impacto que as mentiras podem causar em nossas vidas.

A mentira está fortemente relacionada com a desonestidade, tão presente em nosso dia-a-dia. As notícias atuais nos informam sobre inúmeros casos de corrupção política, e entendemos o quanto essa desonestidade pode nos prejudicar. Os americanos, por exemplo, consideram a honestidade de um candidato como o fator mais importante para preferir um candidato à presidência, classificando-a como mais importante do que sua capacidade de liderança, experiência, inteligência e seu posicionamento em assuntos importantes (Fournier & Tompson, 2007). Há inúmeras referências de histórias ou contos populares que pregam a lição moral de não mentir, valorizando a verdade, como em "Pinóquio", a história do boneco

cujo nariz crescia quando ele mentia. No entanto, é impossível encontrar alguém que nunca tenha dito pelo menos uma mentira na vida. Muitas crianças pequenas são encorajadas a acreditar em figuras como o Papai Noel e o coelhinho da Páscoa e entram na brincadeira do “dia da mentira”, primeiro de abril, pregando peças em seus amigos e familiares. Ou seja, somos ensinados que mentir é algo completamente ruim, no entanto, trata-se de um comportamento muito comum, o que, por sua vez, cria um dilema sobre quando esse comportamento deve ser recomendado ou condenado.

Desde cedo, as crianças são ensinadas sobre como se comportar em todos os tipos de situações sociais. Elas estão expostas a normas sobre como devem agir, pensar e responder, sobre o que é certo ou errado de acordo com valores morais, sociais e normas jurídicas presentes em sua cultura. Elas também são ensinadas sobre o que é aceitável ou não na sociedade (Rakoczy & Schmidt, 2013). Quando crianças, desenvolvemos ideias sobre quando deveríamos mentir ou não, e as razões para se fazer isso. Em casa e na escola, adultos explicam para as crianças o que deve e o que não deve ser feito, e, conseqüentemente, esse conhecimento continua se expandindo com o tempo.

De acordo com Lee (2013), desde os primórdios dos estudos em Psicologia, vários autores estudaram a compreensão infantil da mentira. Darwin, Hall, Binet e Piaget discutiram e conduziram estudos sobre a mentira com crianças. Atualmente, vários estudiosos têm se dedicado ao assunto de diferentes formas como, por exemplo, investigando a validade da participação de crianças como testemunhas em tribunais (e.g., Evans, Stolzenberg, Lee, & Lyon, 2014), se as crianças confiam em adultos que mentem (Fu, Heyman, Chen, Liu, & Lee, 2015) e até mesmo na investigação de mecanismos neurais subjacentes ao comportamento de mentir (Ding, Gao, Fu, & Lee, 2012; Ding, Sai, Fu, Liu, & Lee, 2013).

Ademais, vários pesquisadores estudaram possíveis marcos do desenvolvimento infantil a partir dos quais as crianças seriam capazes de contar mentiras (e.g., Talwar & Lee, 2002). Em se tratando de um comportamento essencialmente social, não é possível separar o conhecimento infantil sobre mentiras da sua cognição social em desenvolvimento.

### **Cognição social, teoria da mente e mentira**

A cognição social refere-se aos processos psicológicos que nos permitem compreender e formular explicações sobre diferentes situações sociais (Rabelo, Hess & Pilati, 2012; Winkielman, & Schooler, 2009). Por abranger tanto as crenças sobre si mesmo (como nossos próprios desejos e emoções), quanto sobre os outros, o desenvolvimento dessa compreensão social é um dos marcos mais importantes do desenvolvimento cognitivo (Miller, 2010).

Estudos realizados a partir da década de 1970 sobre cognição social demonstraram que os bebês possuem capacidades de compartilhamento e reciprocidade desde os primeiros meses de vida (Harris, 2006). Seguindo essa linha de pesquisa, a partir de estudos investigando quando as crianças passam a ser capazes de inferir estados mentais para guiar seu comportamento, surgiu o campo de estudos sobre teoria da mente. Ao longo de quase 40 anos, pesquisadores deste campo de estudos têm investigado a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e os dos outros e, com base nessa habilidade, predizerem ações ou comportamentos humanos (Astington & Gopnik, 1988, 1991; Wellman, 1991; Wellman & Liu, 2004; Rakoczy, 2017).

Segundo Jou e Sperb (1999), apesar de não existirem evidências de uma teoria da mente em crianças muito pequenas (antes dos 3 anos), vários autores têm indicado formas

mais rudimentares como possíveis precursoras dessa capacidade. Entre esses precursores estariam o contato ocular dos bebês (Baron-Cohen, 1991), a atenção compartilhada aos 9 meses (Scaife & Bruner, 1975), e a referência social, ou seja, a regulação do comportamento do bebê com base na informação emocional dada pelo cuidador, por volta dos 12 meses de idade (Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985). Com o aumento da idade, outros potenciais indicadores de teoria da mente surgem, como a utilização de verbos mentais aos 2 ½ de idade (Bretherton, 1991) e as brincadeiras de faz de conta (Leslie, 1987).

Para verificar em qual estágio a criança estaria no desenvolvimento de sua teoria da mente, os pesquisadores utilizaram primordialmente (e por muitos anos) as tarefas de crença falsa. Estas avaliam a representação explícita da criança sobre a crença falsa de outra pessoa (e.g., Wellman, 2007). Em geral, é apenas no quarto ano de vida que as crianças começam a passar em tarefas de crença falsa de primeira ordem, ou seja, demonstram que sabem que uma pessoa pode ter uma representação mental inconsistente com a realidade ou mesmo diferente da sua própria (e.g., Wimmer & Perner, 1983). Em relação às tarefas de crença falsa de segunda ordem, que demandam a identificação da crença falsa que um protagonista tem a respeito da crença de uma terceira pessoa, espera-se que somente a partir dos 5 ½ anos de idade, as crianças tenham sucesso (Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994; Astington, Pelletier, & Homer, 2002).

É importante lembrar que mentir significa introduzir intencionalmente uma crença falsa em outra pessoa. Portanto, para mentir, uma criança precisaria, pelo menos, ser capaz de entender que crenças falsas são, de fato, possíveis (Sodian, 1994), ou seja, ela precisa ser capaz de entender que a pessoa que ouve a mentira não sabe que ela está contando uma mentira. Logo, o comportamento de mentir pode ser uma manifestação de avanços da cognição social, ou minimamente de compreensão de crenças falsas. Para mentir e

compreender a mentira, seria necessário entender que outra pessoa não teve acesso às mesmas informações que você, e que você seria capaz de esconder essas informações. A compreensão da mentira envolve também perceber quando o outro está sendo verdadeiro ou falso, se a afirmação recebida é real ou enganosa, ou seja, requer um entendimento sobre como as outras pessoas pensam.

Dessa forma, a mentira intencional surge exatamente quando a criança apresenta uma teoria da mente mais sofisticada, quando ela é capaz de compreender que uma pessoa pode ter uma crença sobre a realidade que é diferente da sua própria crença (Evans & Lee, 2013). A partir dos 3, 4 anos de idade, as crianças já escondem a verdade ou enganam ativamente os outros para ocultar informações que podem levar a consequências negativas para si próprias (Hsu & Cheung, 2013; Lee, 2013; Talwar & Crossman, 2011).

A compreensão emocional, por sua vez, surge apenas no sexto ano de vida, quando as crianças passam a entender o papel de crenças em elicitar as emoções (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989). Durante seu aprendizado, elas experimentam diversas situações durante as quais há pressão para regular sua expressão emocional na presença de outras pessoas (Saarni & von Salisch, 1993). Adicionalmente, entre as idades de 6 e 11 anos, as crianças mostram um aumento considerável na compreensão dos propósitos relacionados à desejabilidade social (Heyman, Fu, & Lee, 2007; Heyman & Legare, 2005), ou seja, as crianças se tornam sensíveis à natureza do público-alvo (Banerjee, 2002; Watling & Banerjee). Elas se tornam conscientes de que os indivíduos podem regular suas emoções de maneiras diferentes ao interagir com diferentes pessoas (Zeman & Shipman, 1996), e em busca de aceitação dos seus pares, exibem comportamentos de cooperação e pró-sociabilidade (Hartup, Glazer, & Charles, 1967), que serão discutidos a seguir.

## **Comportamento Pró-social e Mentira Pró-social**

Comportamentos pró-sociais podem ser definidos como ações intermediárias e benéficas que são precedidas da observação direta ou inferência de um estado negativo em outra pessoa como, por exemplo, ao ver alguém com uma expressão de tristeza ou com alguma dificuldade (Kuhlmeier, Dunfield, & O'Neill, 2014). Sua função é beneficiar outra pessoa, incluindo as ações de compartilhar, ajudar ou tentar confortar alguém. São diversos os motivos que levam alguém a se comportar pró-socialmente: a) preocupação com outras pessoas; b) obter alguma aprovação ou recompensa; c) o desejo de estar de acordo com as normas sociais; ou d) pela sensação de dever cumprido (Eisenberg, Eggum-Wilkens & Spinrad, 2015).

Há evidências de que o comportamento pró-social está associado ao desenvolvimento da teoria da mente, embora a magnitude dessa associação não seja forte (Imuta, Wellman, Wang, Fu, & Lee, 2015). Segundo Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell e Kelley (2011), não há um consenso sobre como o comportamento pró-social se manifesta ao longo do desenvolvimento infantil. Ainda de acordo com esses mesmos autores, muitos pesquisadores argumentam que a frequência e a complexidade dos comportamentos pró-sociais aumentam à medida que as crianças ficam mais velhas e desenvolvem capacidades cognitivas sociais mais avançadas. No entanto, outros pesquisadores acreditam que, após o surgimento inicial, os comportamentos pró-sociais diminuem à medida que se tornam mais regulados e seletivos.

Um comportamento que, interessantemente, também envolve aspectos pró-sociais é o mentir. Em um primeiro momento, mentir parece ser condenável. Ouvimos durante toda a vida a máxima “não se deve mentir”, ou “mentir é feio”, afinal, “uma pessoa mentirosa não



é digna de confiança”. Porém, ao mesmo tempo, testemunhamos situações em que a mentira é considerada apropriada. Quando um amigo nos pergunta se seu novo corte de cabelo ficou bom, apesar de acharmos que ficou muito feio e não combinou nem um pouco com ele, por exemplo, dizemos que “ficou muito bonito”, a fim de não magoar seus sentimentos.

A mentira feita para se obter aceitação social é chamada de mentira pró-social. Definida por Bok (1978) como uma declaração falsa contada sem intenção maligna ou maliciosa, ela serve para evitar constrangimentos, preservar a privacidade e os vínculos afetivos ou até escapar de uma situação embaraçosa. Mais especificamente, a mentira pró-social serve duas funções: (1) evitar ferir os sentimentos do ouvinte e (2) evitar reações negativas do ouvinte ao falante se a verdade for dita (Talwar & Lee, 2002). As mentiras pró-sociais são, portanto, um fenômeno interessante para se investigar como as crianças usam uma cognição social sofisticada para fins pró-sociais.

Em um dos estudos pioneiros sobre o fenômeno, Talwar e Lee (2002) investigaram se crianças de 3 a 7 anos de idade contavam mentiras pró-sociais e, em caso afirmativo, avaliavam quão boas elas eram em enganar a outra pessoa. Para tanto, utilizaram a tarefa “reverse rouge”, versão modificada da clássica tarefa “rouge” (Gallup, 1970; Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989) em que, propositalmente, antes de conversar com a criança participante, o experimentador fazia uma marca de batom vermelho em seu próprio nariz e pedia para a criança tirar uma foto dele. A pergunta central era: “Antes de você tirar uma foto de mim, eu pareço bem para a foto?”. A resposta poderia consistir em uma mentira (“sim”) ou uma verdade (“não”).

Crianças a partir dos 3 anos foram capazes de dizer mentiras pró-sociais com sucesso. No entanto, quando as crianças foram perguntadas posteriormente sobre o motivo para não terem dito a verdade, apenas 11% das crianças disseram que haviam mentido porque queriam

evitar causar constrangimento, sendo que a maioria (51%) disse que esqueceu de falar, ou que não sabia sobre a marca do batom. Os 17% restantes afirmaram ter achado que era uma marca de nascença. Ou seja, as justificativas das crianças demonstram que elas conseguem utilizar bem a mentira em situações sociais, pois foram ensinadas a fazer isso, no entanto, não entendem muito bem o motivo de fazê-lo.

Outro tipo de tarefa usada em estudos relacionados ao comportamento de mentir pró-socialmente por crianças é a tarefa de avaliação de arte, ou “art-rating task”. As crianças de 5 anos de idade avaliavam um desenho de forma mais positiva quando o adulto que tinha feito o desenho estava presente do que quando o adulto estava ausente (Fu & Lee, 2007). Por outro lado, esse resultado poderia significar simplesmente que as crianças aprenderam a fazer declarações mais favoráveis quando uma pessoa lhes pede sua opinião sobre suas criações ou pertences, e não que as crianças se preocupam com os sentimentos do ouvinte. Com base nesses dados, Warneken e Orlins (2015) desenvolveram um estudo que contrastava uma situação em que o adulto demonstrava estar triste sobre seu desenho (condição triste) e uma situação em que o adulto estava indiferente sobre seu desenho (condição neutra). Os resultados sugerem que as crianças mais velhas (a partir de 7 anos) contam mentiras com a intenção de melhorar o humor de outra pessoa, para fazê-la se sentir melhor, sendo que as crianças de 5 anos demonstraram apenas uma tendência a esse comportamento.

Os pesquisadores da área também se utilizam do paradigma do presente decepcionante (*undesirable gift paradigm*), uma tarefa em que a criança ganha um presente ruim, como uma barra de sabão, em vez de um brinquedo (e.g., Talwar, Murphy & Lee, 2007). Quando recebem um presente decepcionante, crianças em idade escolar alteram suas expressões emocionais para parecerem felizes, e não decepcionadas (Cole, 1986; Saarni, 1984). Cole (1986), mais especificamente, demonstrou que, às vezes, até mesmo crianças de

3 anos de idade podem controlar espontaneamente suas expressões emocionais de decepção em tais circunstâncias.

No entanto, para algumas crianças, mentir não é tarefa simples. De acordo com Bergstrom, Najdowski, Alvarado e Tarbox (2016), crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista têm dificuldades em entender e contar mentiras sociais, o que prejudica certas situações sociais como guardar segredos, fazer surpresas, fazer brincadeiras e blefar em jogos. Tais dificuldades ilustram a importância desse tipo de mentira no desenvolvimento infantil. Ademais, o desenvolvimento moral pró-social envolve um processo de aquisição e mudança dos julgamentos e comportamentos para beneficiar outros indivíduos ou grupos (Koller & Bernardes, 1997), ou seja, o entendimento que a criança tem de si mesma e dos outros, a imitação, a identificação e a analogia que ela faz entre seu próprio self e o dos outros formam a base para o desenvolvimento pró-social (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983).

Por definição, contar uma mentira pró-social pode ser também motivado por interesse próprio, ao mentimos para evitar consequências sociais negativas (como alguém dizer que somos insensíveis ao dizer a verdade). Dessa forma, se definirmos altruísmo como ter apenas o intuito de beneficiar outra pessoa, nem toda mentira pró-social seria especificamente altruísta (Kaplar & Gordon, 2006). Na verdade, isto raramente aconteceria, pois é impossível separar o benefício causado ao outro do benefício social que recebemos (reconhecimento e aceitação social), pois de fato, ambos ocorrem. Para alguns autores, a mentira altruísta seria aquela normalmente dita para salvar alguém do perigo (e.g., Tudor-Hart, 1926), mas mesmo nesses casos mais extremos, inevitavelmente, ainda recebemos consequências sociais, então é difícil dizer que a mentira foi dita porque queríamos que a pessoa fosse salva, ou porque muito provavelmente receberíamos muitos elogios por fazer isso.

Ademais, esse tipo de raciocínio relativo à mentira pró-social exige a habilidade de entender e coordenar perspectivas conflitantes, ou seja, se refere a um discernimento social muito associado a um raciocínio moral (Carpendale, 2000). Dessa forma, faz-se necessário discutirmos um pouco sobre o desenvolvimento moral implicado nesse tema.

### **Desenvolvimento Moral**

Há evidências de que a compreensão social está associada ao desenvolvimento da moralidade (Baird & Sokol, 2004). De acordo com Popliger, Talwar e Crossman (2011), ao examinarmos o comportamento de mentir pró-socialmente em crianças, podemos descobrir se as crianças são capazes de conciliar regras aparentemente contraditórias de comunicação, ou seja, dilemas sociais, e usá-las de forma adaptativa em diferentes situações. Dunn, Cutting e Demetriou (2000), por exemplo, encontraram que a compreensão de crenças e emoções em crianças de 4 anos de idade está relacionada com suas explicações sobre uma transgressão moral (e.g., xingamentos, tirar o brinquedo de um amigo e excluir um amigo do jogo). Este processo de socialização é importante porque a honestidade é uma questão chave no desenvolvimento moral e, na adolescência, um conjunto complexo de crenças sobre os contextos em que a mentira é aceitável geralmente já foi desenvolvido (Perkins & Turiel, 2007).

A criança observa pessoas a sua volta se comportando e essas pessoas se tornam modelos. Uma criança ao ver um adulto que encontra dinheiro perdido na rua e o devolve para o verdadeiro dono, tende a pensar que isso é o correto e repete a ação ao se encontrar em uma situação parecida. Dessa forma, é possível entender a enorme influência do comportamento dos pais sobre o comportamento moral das crianças.

De acordo com o estudo de Heyman, Luu e Lee (2009), realizado com pais de crianças americanas, estes consideram que mentir é um comportamento inaceitável e sempre enfatizam a honestidade para seus filhos. Apesar disso, o estudo revelou que os pais, na verdade, julgam a mentira como aceitável em algumas situações, e que mentem para seus filhos como um meio de influenciar seus estados e comportamento emocional. Os autores concluem que, apesar de não ensinar aos seus filhos o que eles realmente acreditam, os pais escolhem priorizar a oportunidade de demonstrar o valor da honestidade para seus filhos e garantir que eles os vejam como fontes confiáveis de informação. Adicionalmente, os autores complementam que é possível que esses pais acreditem ser correto mentir para crianças com o objetivo de fornecer cuidados e proteção adequados. Como Bok (1978) escreveu, "proteger os filhos, não só do discurso brutal e das notícias assustadoras, mas da apreensão e da dor - para suavizar e embelezar e disfarçar - é tão natural como para protegê-los do clima severo" (p.121).

O raciocínio moral conflitante envolvido no comportamento de mentir se encontra no fato de que, em teoria, mentir é repreensível e inapropriado (Bok, 1978). Diversas religiões possuem preceitos específicos contra mentiras. Socialmente, a mentira é desencorajada e pode ter ramificações negativas para os relacionamentos e, sem dúvida, "pode danificar significativamente os fundamentos do nosso caráter moral, particularmente nossa capacidade de crescimento moral" (Mertz Hsieh, 2004, p.171). Assim, mentir é ruim e imoral e ninguém gosta de um mentiroso. No entanto, parece que o ser humano, como ser intrinsecamente social, possui uma certa necessidade inescapável de mentir (Nyberg, 1993), em parte, porque muitas mentiras são ditas justamente para o benefício dos outros. Este é o paradoxo da mentira: ela é desejável e repreensível, refletindo tanto o melhor como o pior da natureza

humana, as mentiras podem ser ditas tanto para prejudicar ou privar os outros, como podem ser ditas por causa do amor, da lealdade e da compaixão (Talwar & Crossman, 2011).

De fato, contamos mentiras diariamente com consequências pequenas (DePaulo, Kashy, Kirkendol, Wyer, & Epstein, 1996). Com moderação e nas circunstâncias certas, o mentir é adaptativo, mas usado excessivamente ou indiscriminadamente, é condenado. Mais especificamente, durante seu desenvolvimento, as crianças devem: a) refletir sobre essas regras morais para serem capazes de fazer seus próprios julgamentos acerca do seu próprio comportamento e do comportamento dos outros; e b) ponderar entre os diferentes ambientes, contextos e motivos para avaliar qual escolha seria a mais adequada em uma situação que envolva o comportamento de mentir. Ou seja, elas se tornam capazes conceber suas próprias avaliações morais.

### **Avaliações Morais**

As crianças começam a formar opiniões acerca dos comportamentos dos outros desde cedo (Heyman, 2013). Crianças de 2 anos já utilizam termos que se referem a estados mentais como “saber”, “achar”, “feliz”, “triste” (Bartsch & Wellman, 1995) e políciam violações de regras sociais (Rakoczy, Warneken, & Tomasello, 2008). Mesmo crianças pré-verbais já avaliam os indivíduos com base nos comportamentos positivos ou negativos dirigidos aos outros (Hamlin, Wynn, & Bloom, 2007). Do ponto de vista da teoria cognitiva social, a aquisição de reações avaliativas internas é gradual e necessária para o desenvolvimento do controle auto-regulatório em contar mentiras e dizer a verdade (Bussey & Bandura, 1999).

Bussey (1999), por sua vez, lembra que Piaget argumenta, em seu livro *The Moral Judgement of the Child* (1965), que com aproximadamente 12 anos de idade as crianças seriam capazes de fundamentar suas definições e avaliações de declarações falsas (mentiras)

na intencionalidade. A partir dessa idade, tais declarações intencionalmente falsas seriam julgadas com mais dureza do que declarações falsas não intencionais (como quando, contamos uma mentira, mas acreditamos que o que foi dito era verdade). Em contraste, crianças menores fariam seus julgamentos apenas com base na veracidade ou falsidade da declaração, sem considerar outros aspectos do contexto em que a mentira foi dita.

Bussey (1999) afirma também, no entanto, que pesquisadores posteriores à Piaget provaram que o modo como as crianças mais jovens avaliam mentiras não é tão simples. A pesquisa de Strichartz e Burton (1990), por exemplo, sugeriu que, já a partir dos 6 anos de idade, as crianças categorizam uma declaração como sendo uma mentira ou uma verdade não apenas considerando a veracidade da declaração e a intenção do falante em enganar o ouvinte, mas também a crença do falante sobre a sua declaração. Também no estudo de Peterson, Peterson e Seeto (1983), enganar intencionalmente não foi a única base para julgar o quanto mentir seria ruim, tanto para crianças entre 5 e 11 anos de idade, quanto para adultos. Participantes de todas as idades, nesse estudo, avaliaram de forma distinta os diferentes tipos de mentira (e.g. mentiras pró-sociais e mentiras para proteger a si mesmos). Portanto, parece que diversas variáveis podem influenciar o modo como crianças avaliam o comportamento de mentir.

Com o propósito de descobrir como crianças chinesas avaliam o comportamento de mentir pró-socialmente em diferentes situações sociais, Ma, Xu, Heyman e Lee (2011), realizaram uma pesquisa. Os pesquisadores contaram oito histórias a crianças de três grupos de idade (7, 9 e 11 anos) em que o personagem ou mentiria ou diria a verdade em um ambiente específico (público ou privado). Quatro das oito histórias envolviam uma situação em que o protagonista não gostou de algo que seu amigo perguntou sua opinião (condição experimental), enquanto na outra metade das

histórias, o protagonista gostou daquilo sobre o qual foi perguntada a sua opinião (condição controle). As crianças chinesas do estudo, principalmente as mais velhas (11 anos), levavam em consideração o ambiente quando avaliavam a escolha entre mentir pró-socialmente e dizer a verdade. De forma geral, elas avaliavam menos negativamente contar uma mentira pró-social em uma situação pública do que em uma situação privada e mais positivamente dizer a verdade em um ambiente privado do que em um ambiente público. Para as histórias controle, os resultados também parecem refletir uma tendência dessas crianças a considerar que a verdade é melhor quando dita em um ambiente privado e a mentira é melhor quando dita em público, considerando que as escores para dizer a verdade foram muito altos, enquanto os escores para mentir foram muito baixos (já que, quando o personagem mente, o faz com a intenção de magoar o outro).

Um segundo experimento do mesmo estudo consistiu em também contar histórias aos mesmo três grupos de idades (com participantes diferentes do experimento anterior), no entanto, o personagem escolhia entre dizer uma mentira pró-social ou falar uma verdade dura, mas que no futuro, seria melhor para o outro saber essa verdade (e.g., a criança dará um presente feito por ela mesma para um amigo e quer saber a opinião dessa pessoa sobre o presente em potencial; se o amigo mente para não magoar os sentimentos do outro, a consequência é que o personagem que presenteia dará algo que não é apreciado). Nesse contexto, em que falar a verdade significava ajudar alguém a não ter problemas futuramente, as crianças de 11 anos avaliaram mais favoravelmente contar a verdade do que os outros grupos de idade, o que sugere que as crianças mais velhas consideram mais as consequências sociais a longo prazo.



Outras variáveis foram encontradas, também, na pesquisa de Perkins e Turiel (2007). Eles descobriram que, embora os adolescentes normalmente julguem mentir como um comportamento errado, eles acreditam que contar mentiras pode ser aceitável em diversas situações (assim como os pais da pesquisa de Heyman, Luu, & Lee, 2009). Mais especificamente, esses adolescentes consideraram mentir para seus pais seria aceitável em resposta a diretivas parentais que restringissem suas atividades pessoais ou envolvessem transgressões morais.

Ademais, crianças e adolescentes tendem a julgar transgressões morais, mas não transgressões sociais convencionais, como erradas em situações sociais, mesmo na ausência de regras explícitas (Turiel, 2002). Dessa forma, o contexto em que a mentira ocorre faz toda a diferença. Diversos pesquisadores (Bussey, 1999; Peterson et al., 1983; Walper & Valtin, 1992) mostraram que crianças da escola primária, por exemplo, consideram mentir mais aceitável e dizer a verdade menos aceitável, quando a mentira é pró-social em comparação com uma mentira para esconder uma transgressão (em que a própria criança fez algo necessariamente ruim, como xingar alguém ou quebrar algum objeto).

Outra pesquisa que analisou essa comparação entre o contexto social e o de transgressão foi realizada por Heyman, Sweet e Lee (2010), especificamente com crianças de 7 a 11 anos de idade. Os pesquisadores analisaram quais eram os motivos para as crianças avaliarem tanto mentiras pró-sociais, quanto de transgressão, como boas ou ruins: se era com base no contexto situacional ou na veracidade da informação. Os resultados sugeriram que as crianças categorizaram claramente mentir e dizer a verdade num contexto de transgressão. De forma complementar, os participantes avaliaram mentir mais positivamente e dizer a verdade mais negativamente nos contextos pró-sociais, especialmente quando se

concentraram nas implicações das declarações para os outros ao invés da veracidade da declaração.

Segundo Bussey (1999), a escolha entre mentir e dizer a verdade, efetivamente, é influenciada tanto por como a pessoa julga o comportamento de contar a verdade, quanto o de mentir. Em seu estudo com crianças de 4, 8 e 11 anos de idade, estas categorizaram declarações como verdades ou mentiras, e depois avaliaram essas declarações. As declarações abrangiam 3 tipos de mentira: mentira antissocial, mentira branca (pró-social), e “trick lies” (mentiras ditas para brincar, e.g., dizer ao seu amigo que perdeu a câmera que ele emprestou, quando, na verdade, você já colocou a câmera na bolsa dele e ele vai achá-la daqui a pouco). Os resultados revelaram que as crianças mais velhas eram mais propensas a categorizar declarações falsas como mentiras e declarações verdadeiras como verdades do que as crianças de 4 anos (apesar de as crianças de 4 anos avaliarem as mentiras de formas diferentes, o que sugere que elas entenderam que não eram a mesma coisa). Todas as crianças avaliaram dizer mentiras como pior do que dizer verdades, e as mentiras antissociais foram classificadas como o tipo de mentira mais grave, enquanto as mentiras pró-sociais foram classificadas como as menos graves. De modo interessante, o padrão das avaliações morais para as verdades não foi o inverso do padrão para as mentiras, e a verdade pior avaliada foi a que contrastava com a mentira pró-social, ou seja, quando essa verdade poderia machucar os sentimentos do ouvinte.

Similarmente, em outros estudos, as mentiras ditas para beneficiar outras pessoas, ou para evitar que os outros passem vergonha, foram avaliadas como menos repreensíveis do que as mentiras ditas para evitar danos pessoais ou para produzir ganho pessoal (Lindskold & Han, 1986; Lindskold & Walters, 1983). Aparentemente, a motivação pela qual você mente influencia o quanto essa mentira é considerada uma mentira (Lee & Ross, 1997), pois

uma mentira dita para machucar alguém é mais categorizada como mentira do que uma mentira para ajudar alguém (Bok, 1978). Seria como se alguns tipos de declarações falsas não contassem como mentiras.

A avaliação de mentiras ainda compreende um outro fator muito importante: o fator cultural. Visto que considerar algo como correto ou incorreto depende muito da ponderação de direitos, papéis e obrigações individuais e sociais da cultura à qual o indivíduo pertence, discutiremos esse assunto a seguir.

### **Diferenças Culturais**

A cultura, tópico central para a moralidade, inclui não apenas prescrições e regras sobre comportamentos exigidos em determinados contextos, mas também códigos sobre os significados e práticas que compõem a realidade social cotidiana (Miller & Bland, 2014). Considerando a influência de experiências sociais e morais nos processos psicológicos básicos de formação da personalidade e moralidade, um corpo relevante de pesquisas tem demonstrado como tais processos estão envoltos em práticas sociais localizadas culturalmente (Miller & Bland, 2014; Miller, 2007).

Comportamentos pró-sociais como ajudar, partilhar, cuidar, e ter boas maneiras aumentam ao longo da infância (Eisenberber-berg & Roth, 1980), no entanto, o desenvolvimento e a prevalência de tais comportamentos também variam entre as culturas. Benenson, Markovits, Roy e Denko (2003) constataram, por exemplo, que o comportamento pró-social, quando observado entre colegas e nas interações entre pais e filhos, é mais prevalente em crianças pequenas do leste da Ásia do que em crianças ocidentais, sugerindo que essa diferença resulta de ideologias coletivistas, comuns em culturas dessa região da Ásia. Em apoio a esse argumento, Cheah e Rubin (2003) relataram que mães chinesas de crianças em idade pré-escolar têm maior probabilidade do que mães euro-americanas de

encorajar seus filhos a partilhar e ajudar outras crianças por razões sociais convencionais como, por exemplo, para se integrar ao grupo e funcionar bem na sociedade chinesa.

Diversos estudos têm comprovado efeitos culturais em temas relacionados ao que seria certo ou errado com relação a mentir. Em comparação com os pais europeu-americanos, os pais asiático-americanos tendem a ter uma visão mais favorável sobre mentir para crianças com o objetivo de promover a obediência comportamental (Heyman, Luu, & Lee, 2009). Em um dos artigos publicados sobre o tema da mentira dos pais, Brown (2002) relata os resultados de uma pesquisa realizada com moradores de uma comunidade rural Maia no sul do México. Nesta comunidade, os pais frequentemente mentem para seus filhos pequenos com o intuito de controlar seu comportamento, utilizando-se, algumas vezes de pequenas ameaças. As crianças escutam que irão ser picadas por vespas, mordidas por cães, ou que podem até serem sequestradas. O intrigante dessas mentiras é que, os pais não as enxergam como moralmente problemáticas e ensinam outros cuidadores infantis a executarem essa prática. Essas mentiras são vistas, de fato, como moralmente neutras. De acordo com Heyman, Luu e Lee (2009), esta pesquisa forneceria fortes evidências de que não existe um “tabu culturalmente universal” condenando pais que mentem para seus filhos. Curiosamente, de modo semelhante, também utilizamos artifícios parecidos para controlar o comportamento de nossas crianças quando, por exemplo, dizemos para a criança não sair de casa “senão o homem do saco vai te levar”.

Um dos primeiros estudos com crianças de diferentes culturas avaliando moralmente mentiras foi realizado por Lee, Cameron, Xu, Fu e Board (1997), sugerindo que, a depender da variável analisada, existem tanto semelhanças quanto diferenças nos padrões de avaliação. Crianças chinesas e canadenses de 7, 9 e 11 anos de idade, avaliaram o comportamento de mentir ou dizer a verdade em situações de mentira pró-social e antissocial. As situações de

comportamento antissocial foram avaliadas da mesma forma pelas crianças de ambos os países: dizer a verdade foi avaliado positivamente, e mentir, negativamente. Já nas situações de comportamento pró-social, as crianças chinesas avaliaram dizer a verdade menos positivamente e mentir mais negativamente que as crianças canadenses. Além disso, à medida que as crianças chinesas ficavam mais velhas, as avaliações das mentiras pró-sociais se tornavam mais positivas. Os autores explicam que esses padrões, provavelmente ocorreram, pois, nas histórias, quando a criança mentia pró-socialmente, ela estava escondendo algo bom que ela fez, sendo modesta. Dessa forma, o estudo indica que a modéstia seria uma qualidade muito valorizada pela cultura chinesa.

Similarmente, Fu, Xu, Cameron, Heyman & Lee (2007) realizaram um estudo com crianças chinesas e canadenses (7, 9 e 11 anos de idade) para investigar um possível efeito da cultura no comportamento de mentir pró-socialmente. Mais especificamente, os participantes desse estudo deveriam escolher entre mentir e dizer a verdade para beneficiar apenas uma pessoa (um colega ou si próprio) e prejudicar um grupo social (colegas da sala de aula da criança), ou mentir e dizer a verdade para beneficiar o grupo e prejudicar uma pessoa. Nos experimentos, as crianças deveriam responder como se fossem os próprios personagens da história, dizendo o que eles fariam. No primeiro experimento, a condição envolvia ajudar um amigo e prejudicar o grupo (ou vice-versa), enquanto, no segundo, o dilema era entre mentir ou não para se beneficiar e prejudicar o grupo (ou vice-versa, novamente).

De forma geral, os resultados apontaram para um efeito da cultura, pois com o aumento da idade, os chineses tendiam a proteger mais o grupo (cultura coletivista), enquanto os canadenses protegiam mais o amigo e si próprios (cultura individualista). O ambiente cultural, portanto, também parece desempenhar um importante papel na decisão entre mentir

e dizer a verdade, afinal, o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido separadamente do seu contexto social e cultura. Mais especificamente, as crianças chinesas consideraram mais relevante o fato de serem úteis ou prejudiciais ao coletivo, enquanto as canadenses enfatizaram a proteção de seus direitos pessoais, seus interesses e conquistas individuais, e a importância de seus próprios objetivos.

Com o intuito de descobrir como as crianças brasileiras escolheriam se comportar diante de um dilema entre dizer a verdade e mentir pró-socialmente, Arruda (2014) utilizou a tarefa criada por Fu et al. (2007). Para a pesquisa, foi necessária apenas a adaptação das histórias, com consentimento dos autores do artigo original, contadas às crianças de acordo com o contexto brasileiro, sem alterar o sentido e função das mesmas. Participaram do estudo brasileiro 97 crianças do 2º, 4º e 6º anos do Ensino Fundamental brasileiro.

Os resultados sugeriram que, quando as crianças tinham que escolher entre proteger o amigo ou o grupo, a maioria escolheu mentir ou dizer a verdade a favor do amigo, porém quando o beneficiado pela escolha era a própria criança ou o grupo, elas escolhiam mentir bem menos, o que mostra que, para as crianças brasileiras, só valeria a pena mentir, ou seja, infringir a máxima do “não se deve mentir” para proteger alguém com quem tenham um laço muito forte, como a amizade. Ao escolherem beneficiar mais um amigo em vez de um grupo, as crianças brasileiras se assemelharam mais às crianças canadenses, demonstrando uma tendência à cultura individualista. No entanto, quando o beneficiado era a própria criança ou o grupo, as crianças brasileiras não se assemelharam nem às canadenses (que escolheram predominantemente a si próprias), nem às chinesas (que escolheram predominantemente o grupo social). Sendo assim, esses resultados confirmam que as escolhas das crianças (entre mentir e dizer a verdade) parecem ser influenciadas por aspectos culturais do seu país de origem.

Os dados de Arruda (2014), no entanto, não informam muito sobre a opinião das crianças sobre o mentir pró-social, em especial, em que situações ela pode ser considerada apropriada socialmente e moralmente. De fato, ainda há muito a ser pesquisado sobre o assunto. Em uma busca sobre o assunto nas bases de dados e portais de artigos científicos em Psicologia nacionais, publicados nos últimos 10 anos, não foi encontrado registro de artigos brasileiros especificamente voltados para o desenvolvimento da compreensão de mentira pró-social.

É importante destacar ainda que estudos brasileiros sobre a compreensão da mentira pró-social em crianças podem ser muito informativos sobre os efeitos da cultura em processos de desenvolvimento. Dado que na cultura brasileira há uma expressão que designa uma tentativa de improvisar diante de dilemas sociais, o jeitinho brasileiro, nos aprofundaremos mais nesse tema.

### **Jeitinho Brasileiro**

Honestidade pode ser definida como a qualidade de ser verdadeiro, não mentir, não fraudar, enganar ou omitir. Ser vista como honesta é considerado uma honra para uma pessoa ou instituição; significa que ela é digna de confiança e crédito. De maneira explícita, um indivíduo honesto obedeceria incondicionalmente às regras morais e repudiaria a malandragem e a esperteza para levar vantagem em tudo. No entanto, aparentemente, na cultura brasileira, pequenas mentiras são esperadas e não geram consequências graves.

O indivíduo se acostuma a dizer que chegou atrasado 10 minutos no trabalho por causa do trânsito, embora tenha, na verdade, acordado atrasado e algumas vezes, mesmo sem ser perguntado sobre o motivo do atraso. Muito se fala sobre o “jeitinho brasileiro”, um modo de agir informal não baseado em regras, procedimentos ou técnicas estipuladas previamente,

mas que é amplamente aceito diante de situações inesperadas, difíceis ou complexas, utilizando-se de improvisação e criatividade (Ferreira, Fischer, Porto, Pilati, & Milfont, 2012). De acordo com Motta e Alcadipani (1999), o jeitinho “é usado para “driblar” determinações que, se fossem levadas em conta, impossibilitariam a realização da ação pretendida pela pessoa que o solicita, valorizando, assim, o pessoal em detrimento do universal”, em outras palavras, o individual em detrimento do coletivo.

DaMatta (2004) argumenta que o povo brasileiro vive uma dicotomia cotidiana entre lei e cultura, o mundo que ele descreve é de ambiguidades, incertezas e tensões. Para ele, o dilema brasileiro reside na oscilação entre a aderência a leis e situações em que cada um se salva como pode, utilizando o seu sistema de relações pessoais. Nesse espaço entre as leis e os amigos que surgiria o “jeitinho brasileiro”. De acordo com DaMatta (2004, p.48),

o jeitinho é um modo simpático, muitas vezes desesperado e quase sempre humano, de relacionar o impessoal com o pessoal, propondo juntar um objetivo pessoal (atraso, ignorância das leis, má vontade do agente da norma ou do usuário, injustiça da própria lei, rigidez das normas etc.) com um obstáculo impessoal. O jeito é um modo pacífico e socialmente legítimo de resolver tais problemas, provocando uma junção casuística da lei com a pessoa.

Assim, fica claro que o brasileiro, muitas vezes, foge à lei (ou encontra uma brecha nela) para resolução de seus próprios problemas ou problemas de amigos. Porém, apesar destes aspectos da cultura brasileira, a máxima “não mentir” ainda deve ser considerada. Há muitas pessoas que dizem preferir a verdade “por mais que doa”, ou que uma característica que mais odeiam em outros é a falsidade. A contradição entre mentir e dizer a verdade é aparentemente muito grande. Além disso, em certas ocasiões, é muito difícil avaliar qual seria a ação mais adequada a se escolher. Imagine, por exemplo, que você trabalha em uma



revista e seu chefe pede sua opinião sobre a próxima edição, e sinceramente, você acha que está muito ruim, o que você faria? Diria a ele que está ruim, pensando no melhor para a revista, ou diria que está ótima, para proteger seu emprego? Há infinitas situações diárias ilustrativas e as explicações das respostas parecem variar também infinitamente de acordo com os valores de cada indivíduo, valores estes aprendidos na infância por meio da sua experiência cultural e convivência social.

Aparentemente, quando se trata de responder à necessidade de alguém que precisa de ajuda, o brasileiro sempre é solícito. Um estudo que comparou 23 grandes cidades ao redor do mundo, incluindo uma cidade brasileira (Rio de Janeiro), foi realizado por Levine, Norenzayan e Philbrick (2001). Os participantes desse estudo foram expostos a três situações que sempre envolviam um ator que fingia ser a pessoa que se apresentava ao participante como alguém que precisava de ajuda. Na primeira situação, o ator representava um pedestre que deixou cair uma caneta; na segunda, ele era um pedestre com uma perna machucada que tentava alcançar uma pilha de revistas que caiu; e, finalmente, na terceira, ele representava uma pessoa cega que tentava atravessar a rua. Os autores então registravam o número de pessoas (em cada um desses países) que se dispunha a ajudar o indivíduo (o ator) que precisava de ajuda. De acordo com os resultados, os brasileiros estão em 1º lugar (entre os países selecionados) no ranking do comportamento de ajudar desconhecidos.

No entanto, apesar da mentira ser dita em benefício de outra pessoa, cabe pensar se essa prática, de forma geral, não seria prejudicial para a maioria das pessoas. Uma pequena mentira, ou uma pequena malandragem, pode causar, juntando várias delas, um grande problema. De acordo com Ariely (2012), a maioria dos seres humanos tem uma tendência a achar que não há problema em praticar um ato desonesto, desde que ele seja pequeno e não cause danos diretamente a alguém. Dessa forma, não atentamos que o problema reside no

fato de que, ao somarmos todos esses pequenos atos desonestos (um pequeno furto no caixa do local em que você trabalha), eles podem se tornar algo imenso (um rombo no faturamento mensal).

Ademais, em se tratando de como nossas crianças compreendem o mundo social, ao ensinarem a seus filhos que vale a pena mentir para proteger outra pessoa, os pais estariam levando seus filhos a se comportarem de modo a fazer coisas desonestas que prejudicariam outros, mas não as pessoas mais próximas desse indivíduo (Heyman, Luu, & Lee, 2009).

Se essas evidências sugerem que a cultura brasileira encoraja comportamentos pró-sociais, é importante investigar possíveis efeitos desse aspecto cultural sobre o desenvolvimento da compreensão moral da mentira pró-social em crianças brasileiras. O presente estudo pretendeu contribuir nessa direção, dando continuidade à linha de investigação iniciada com o trabalho de iniciação científica desta pesquisadora (Arruda, 2014).

### **Objetivos**

Os objetivos principais do presente trabalho foram: (a) investigar como crianças de 7, 9 e 11 anos de idade (correspondentes, respectivamente, ao 1º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental) avaliam os comportamentos de mentir pró-socialmente e dizer a verdade, e (b) testar um possível efeito de idade sobre essas avaliações. Adicionalmente, a presente pesquisa teve o objetivo de testar o efeito de duas variáveis sobre esses comportamentos: a) o ambiente em que essa ação ocorre (Experimento 1) e b) a consequência dessa ação (Experimento 2). O procedimento tornou possível observar também o padrão de avaliação das crianças participantes sobre as escolhas do personagem em situações que envolvem decidir entre mentir ou dizer a verdade, mas sem que haja a necessidade de comportamento pró-social. Para tanto, uma versão adaptada de uma tarefa de avaliação de mentira, criada por

Ma et al. (2011), foi utilizada. Dessa forma, o presente estudo também oferece uma oportunidade de comparação cultural, entre os dados obtidos com uma amostra de crianças brasileiras (presente estudo) e os obtidos com as crianças chinesas de Ma et al. (2011).

A hipótese que norteou o Experimento 1 é a de que o ambiente social da criança influencia a sua escolha entre mentir pró-socialmente ou dizer uma verdade. Mais especificamente, o fato de a criança estar em um ambiente público (com mais pessoas além dela e da criança com quem está conversando) aumentaria a probabilidade da criança contar uma mentira pró-social, e o contrário aconteceria se ela estivesse em um ambiente privado, uma vez que o custo percebido de dizer a verdade seria mais alto no ambiente público do que no ambiente privado. Já a hipótese que norteou o Experimento 2 é a de que a tomada de decisão da criança (i.e., se irá contar uma mentira pró-social ou não) é influenciada pelo tipo de consequência produzida pela escolha feita para a criança com quem ela está interagindo. Em outras palavras, uma consequência negativa futura pode diminuir a probabilidade de a criança mentir pró-socialmente.

Os dois experimentos da pesquisa serão relatados a seguir, separadamente.

## **Experimento 1**

### **Método**

#### *Participantes*

Sessenta e nove crianças participaram do presente estudo, divididas em três grupos de idade. Vinte e uma crianças com 7 anos de idade ( $M= 7,05$ ;  $DP= 0,38$ ; 7 meninos, 14 meninas), 22 crianças com 9 anos de idade ( $M= 8,85$ ;  $DP= 0,37$ ; 11 meninos, 11 meninas) e 26 crianças com 11 anos de idade ( $M= 11,08$ ;  $DP= 0,40$ ; 11 meninos, 15 meninas). Os participantes são estudantes das duas escolas municipais em uma cidade no interior de São Paulo e sua participação foi condicionada à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais/responsáveis, bem como à assinatura do Termo de Assentimento pelas crianças. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Parecer nº 1.974.716, CAAE: 65267317.3.0000.5504).

#### *Local e Materiais*

A coleta de dados foi realizada nas dependências das escolas dos participantes, autorizada pela Secretaria da Educação do município. As salas onde as sessões experimentais foram realizadas possuíam mesas, cadeiras, bem como o material a ser utilizado no procedimento (histórias, escala e material para anotação) e uma filmadora para a gravação em vídeo da participação das crianças.

#### *Procedimento*

Após um período de familiarização da pesquisadora com as crianças das escolas, as crianças participaram de sessões individuais durante as quais a pesquisadora lia oito histórias. A ordem de apresentação das histórias foi contrabalanceada. Antes de iniciar as histórias, a pesquisadora explicava aos participantes o que seria feito e esclarecia que, em caso de dúvida,

a criança poderia fazer perguntas. Logo após a narração de cada história, a pesquisadora perguntava sobre a opinião da criança acerca da resposta final do protagonista, ou seja, sobre o comportamento do protagonista de mentir ou dizer a verdade na situação apresentada. A criança respondia se, na opinião dela, o personagem agiu de forma boa ou ruim, e a intensidade dessa avaliação foi medida usando uma escala *Likert* de 7 pontos que variava de “*muito, muito ruim*” a “*muito, muito bom*”.

Antes da leitura das histórias, todos os participantes passavam necessariamente por um pequeno treinamento padrão para aprenderem a responder de acordo com a escala. Esse treinamento consistia em a pesquisadora ler, junto com o participante, todas as avaliações da escala e indicar quais eram suas figuras correspondentes, dizendo, por exemplo, “o círculo significa que o que a pessoa fez foi nem bom, nem ruim”. Depois disso, utilizando exemplos (e.g., “Eu fiz toda a minha lição de casa!”), a pesquisadora verificava se a criança entendeu como funcionava a escala, perguntando: “Usando essa escala, o que você acha disso que eu fiz?”.

Cada criança era conduzida individualmente pela pesquisadora para a sala onde a coleta de dados foi feita. Após a realização do experimento, a pesquisadora conduzia a criança novamente para a sala de aula, mais especificamente, para o encontro com a sua professora ou responsável pela turma.

### *Instrumentos*

Uma tarefa de avaliação de mentira pró-social (Ma et al., 2011) foi traduzida e adaptada pelas próprias pesquisadoras, com o consentimento dos autores do artigo original. A tarefa realizada pelas crianças compreende oito pequenas histórias que contêm um dilema para o personagem principal, cuja escolha é entre mentir ou contar a verdade. O protagonista da história se vê diante da solicitação de sua opinião sobre um objeto de um amigo e, em

quatro dessas histórias, o protagonista tem uma avaliação negativa desse objeto (histórias experimentais), enquanto nas outras quatro, o protagonista tem uma avaliação positiva desse objeto (histórias controle). Dentro de cada tipo (experimental x controle), metade das histórias envolve uma conversa que ocorre em um ambiente público (com outras crianças ouvindo) e a outra metade ocorre em um ambiente privado (onde estão apenas as duas crianças que conversam). O esquema da Figura 1 ilustra a composição das 8 histórias.

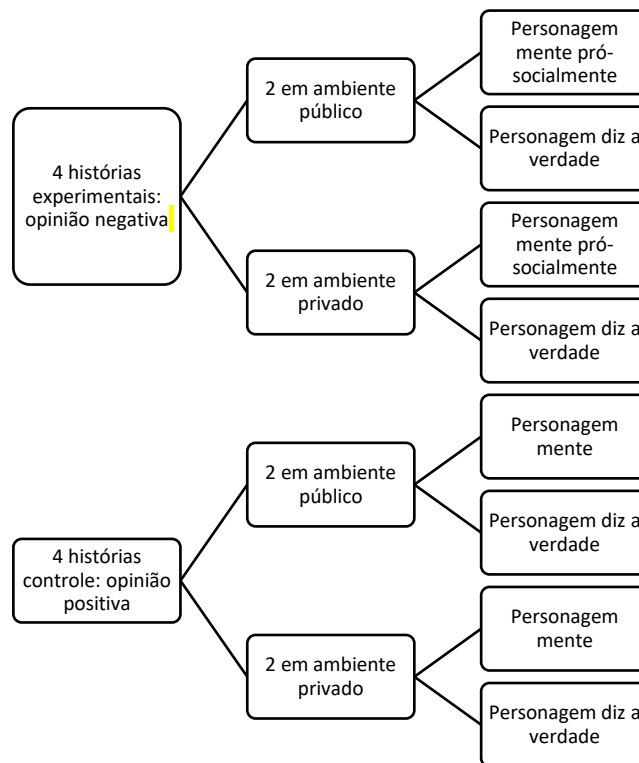


Figura 1. Organização das 8 histórias contadas às crianças no Experimento 1.

Em resumo, o desenho da pesquisa é fatorial misto 3 (Grupo de idade: 7, 9 e 11 anos) x 2 (Tipo de história: experimental, controle) x 2 (Ambiente: público, privado) x 2 (Escolha do personagem: dizer a verdade ou mentir), sendo que a primeira variável (idade) é entre-sujeitos e as outras três últimas variáveis (tipo de história, ambiente e escolha do personagem) são intra-sujeitos. A variável dependente é a avaliação feita pelas crianças das declarações

verdadeiras e falsas dos personagens das histórias, medida pela escala *Likert* que será descrita em seguida.

Para todas as histórias contadas às crianças, os nomes dos personagens utilizados foram substituídos por nomes brasileiros. Como ilustração, as traduções de quatro histórias, cada uma correspondente a uma situação e ambiente específicos, são apresentadas a seguir.

*Situação pró-social, ambiente público.* Luana e Carol estão na mesma classe. Ambas, juntamente com seus colegas de classe, estavam brincando fora da classe durante o recreio. Carol perguntou para Luana: "O que você achou do meu novo casaco?". Luana achou que o casaco não era muito bonito e ela não gostou dele. Luana respondeu para ela, na frente da classe: "Ele é feio!" (verdade sincera) ou "Ele é muito bonito!"(mentira pró-social).

*Situação pró-social, ambiente privado.* Júlia e Laura estão na mesma classe. Júlia estava comendo um pedaço de bolo durante o recreio quando sua colega Laura chegou. Júlia deu para Laura um pedaço do bolo, e Laura começou a comê-lo. Laura achou que o bolo era muito duro e ela não gostou. Júlia perguntou para Laura: "O que você achou do bolo?". Então, quando ninguém estava por perto, Laura disse: "Ele não é bom não!" (verdade sincera) ou "Ele é muito bom!"(mentira pró-social).

*Situação controle, ambiente público.* Yuri e Lucas estão na mesma classe. Yuri deu alguns bombons para seus colegas de classe, e Lucas começou a comer o bombom que recebeu. Lucas pensou que era doce e ele gostou do bombom. Yuri perguntou para Lucas: "O que você achou do bombom?". Na frente de toda a classe, Lucas disse: "Ele é muito bom!" (verdade) ou "Ele não é bom não!" (mentira).

*Situação controle, ambiente privado.* Camila e Sara estão na mesma classe. Durante o recreio, elas estavam pulando corda no parquinho. Camila perguntou para Sara: "O que você achou dos meus sapatos novos?". Sara achou que os sapatos eram muito lindos e ela

gostou deles. Quando ninguém estava por perto, Sara disse: "Eles são muito bonitos!" (verdade) ou "Eles não são bonitos não!" (mentira).

Após a leitura de cada história, a pesquisadora pedia ao participante que, com o auxílio da escala de avaliação, indicasse o que ele achou do comentário/da resposta do personagem. Para a escala de avaliação do comportamento do protagonista, foi utilizada uma folha com desenhos que ajudavam a criança a entender cada pontuação. As crianças podiam escolher entre “muito, muito ruim” (representado por três estrelas amarelas, pontuado como 3 pontos); “muito bom” (duas estrelas amarelas, 2 pontos); “bom” (uma estrela amarela, 1 ponto); “nem bom, nem ruim” (um círculo branco, contornado em azul, 0 pontos); “ruim” (representado por um X preto, -1 ponto); “muito ruim” (dois X pretos, -2 pontos); e “muito, muito ruim” (três X pretos, -3 pontos).

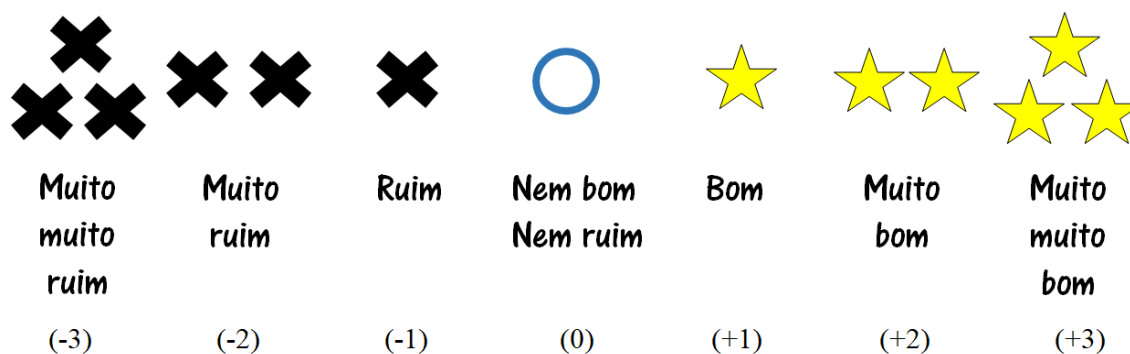


Figura 2. *Escala de Avaliação do Comportamento do Protagonista da História com as pontuações correspondentes a cada opção.*

#### *Codificação e Análise de Dados*

Os dados foram codificados de forma a gerar oito escores para cada criança (um para cada história) que variavam de -3 a 3 pontos (pontuação da escala *Likert*). Como o objetivo do Experimento 1 era o de verificar se havia diferença na avaliação a depender do contexto



social em que os personagens se encontravam (ambiente público ou privado), os escores foram divididos em 4 categorias (com dois escores cada, um para cada ambiente): a) mentira pró-social (história experimental, quando o protagonista mentiu); b) verdade sincera (história experimental, quando o protagonista disse a verdade); c) calúnia (história controle, quando o protagonista mentiu); e elogio (história controle, quando o protagonista disse a verdade).

O teste de Kolgomorov-Smirnov revelou que as distribuições dos escores obtidos não eram normais. Dessa forma, os testes estatísticos utilizados no presente trabalho foram não-paramétricos. Os resultados das análises não-paramétricas (Teste de Friedman, Teste de Kruskal-Wallis, Teste de Wilcoxon e Teste de Man-Whitney) são apresentados a seguir. O nível de significância adotado para todas as análises estatísticas foi de 5% (0,05).

## Resultados

Primeiramente, o teste de Mann-Whitney foi utilizado para testar um possível efeito de gênero sobre as avaliações do comportamento dos protagonistas nas oito histórias. Não foi encontrada diferença significativa entre meninos e meninas no que diz respeito aos escores obtidos ( $p > 0,05$ ). Consequentemente, essa variável foi retirada das análises posteriores.

A Figura 3 apresenta as médias dos escores das avaliações feitas pelas crianças nas histórias experimentais, categorizadas como mentira pró-social (o protagonista contou uma mentira pró-social) e verdade sincera (disse uma verdade que poderia magoar os sentimentos do amigo), para cada tipo de ambiente (público ou privado). A Figura 3 também apresenta as médias dos escores de avaliação das histórias controle, categorizadas como mentira/calúnia (o protagonista mentiu e magoou os sentimentos do amigo) e verdade/elogio (disse a verdade), para cada tipo de ambiente (público ou privado).

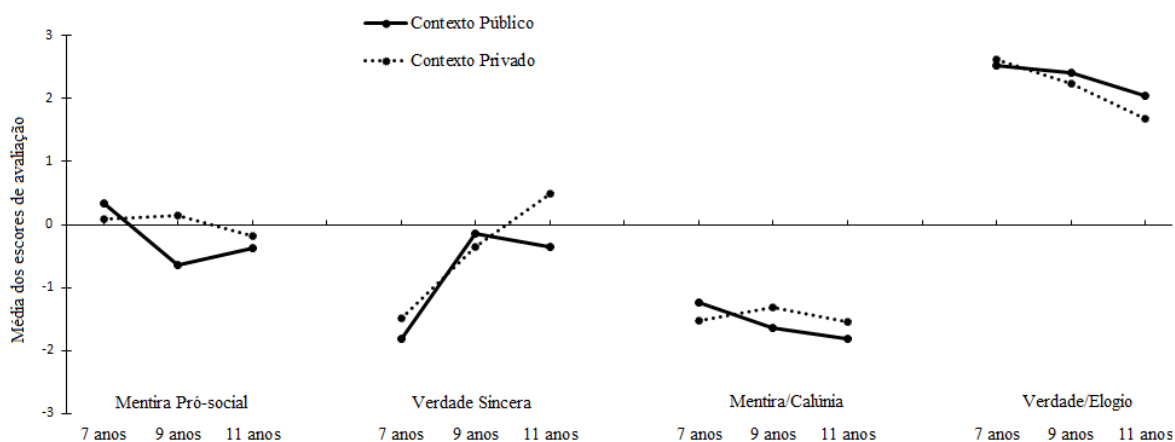


Figura 3. Médias para os escores de avaliação dos comportamentos de mentir e dizer a verdade em um ambiente público ou privado por uma amostra de crianças brasileiras.

### *Histórias experimentais*

Para testar possíveis efeitos de idade sobre os escores de avaliação nas histórias experimentais, o teste de Kruskal-Wallis foi realizado e revelou um efeito de idade sobre a história na qual o protagonista escolheu dizer a verdade em um ambiente público  $H(2) = 13,9, p = 0,001$ . Testes de Mann-Whitney, utilizando-se a correção de Bonferroni, revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 9 anos,  $U = 100,5, p = 0,001, d = 1,14$ , sendo que as crianças de 7 anos avaliaram de forma mais negativa ( $M = -1,81$ ) do que as crianças de 9 anos ( $M = -0,14$ ). A Tabela 1 apresenta as médias e desvios-padrão por grupo de idade e tipo de história, apenas nos casos em que um efeito significativo foi encontrado.

Tabela 1

Médias e desvios-padrão dos escores obtidos por grupo de idade ou por tipo de história (ambiente público x privado) nas histórias em efeitos significativos foram encontrados

<b>Efeito de idade</b>			
<i>Histórias Experimentais</i>			
	7 anos	9 anos	11 anos
Verdade Sincera (Público)	-1,81 (1,17)	-0,14(1,70)	-0,35 (1,47)
Verdade Sincera (Privado)	-1,48 (1,99)	-0,36 (1,87)	0,50 (1,21)
<i>Histórias Controle</i>			
	7 anos		11 anos
Verdade/Elogio (Privado)	2,62 (0,67)		1,69 (1,29)
<b>Efeito do Ambiente</b>			
<i>Histórias Experimentais</i>			
	Público		Privado
Mentira Pró-social (9 anos)	-0,64 (1,73)		0,14 (1,75)
Verdade Sincera (11 anos)	-0,35 (1,47)		0,50 (1,21)

Nota: Desvios-padrão estão em parênteses

Também foi encontrada uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 11 anos,  $U = 126,5$ ,  $p = 0,001$ ,  $d = 1,09$ , com as crianças de 11 anos ( $M = -0,35$ ) avaliando menos negativamente dizer a verdade em um ambiente público do que as crianças de 7 anos.

Em relação à história na qual o protagonista escolheu dizer a verdade em um ambiente privado, o teste de Kruskal-Wallis também revelou um efeito de idade,  $H(2) = 15,4$ ,  $p < 0,01$ . Testes de Mann-Whitney revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 9 anos,  $U = 147,5$ ,  $p = 0,03$ ,  $d = 0,58$ , sendo que as crianças de 7 anos avaliaram de forma mais negativa ( $M = -1,48$ ) do que as crianças de 9 anos ( $M = -0,36$ ); e entre os escores das crianças de 7 e 11 anos,  $U = 92,00$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = 1,2$ , com as crianças de 11 anos ( $M = 0,50$ ) avaliando de forma mais positiva do que as de 7 anos.

Finalmente, o teste de Friedman foi utilizado para verificar possíveis diferenças entre as quatro histórias experimentais para cada grupo de idade. Um efeito de tipo de história foi encontrado para as crianças de 7 anos  $\chi^2(3) = 25,7$ ,  $p < 0,001$ , sendo que as mentiras pró-sociais (independentemente do ambiente) eram avaliadas de forma mais positiva do que as verdades sinceras. O efeito de tipo de história também foi encontrado para as crianças de 11 anos  $\chi^2(3) = 8,03$ ,  $p = 0,04$ , sendo que para esse grupo, a verdade sincera contada no ambiente privado foi avaliada de forma mais positiva ( $M = 0,50$ ) do que a mentira pró-social ( $M = -0,19$ ) no mesmo ambiente. Tanto a verdade como a mentira pró-social no ambiente público foram consideradas um pouco negativas pelas crianças de 11 anos ( $M = -0,35$  e  $M = -0,38$ , respectivamente).

#### *Histórias Experimentais: mentira pró-social*

Com o objetivo de descobrir se a variável “ambiente” (público ou privado) influenciava as avaliações das crianças quando alguém mentia pró-socialmente, foi utilizado

o teste de Wilcoxon. A análise estatística revelou um efeito do ambiente apenas para as avaliações das crianças de 9 anos,  $z = -2,75$ ,  $p < 0,1$ ,  $d = 0,45$ , sendo que a mentira pró-social contada em um ambiente privado ( $M = 0,14$ ) era vista de forma mais positiva do que a mentira pró-social contada em um ambiente público ( $M = -0,64$ ).

#### *Histórias Experimentais: verdade sincera*

O teste de Wilcoxon também foi utilizado para testar possíveis efeitos da variável “ambiente” (público ou privado sobre as avaliações das crianças nas histórias envolvendo verdade sincera (que fere os sentimentos do ouvinte). A análise estatística revelou um efeito do ambiente apenas para as avaliações das crianças de 11 anos,  $z = -2,54$ ,  $p = 0,01$ ,  $d = 0,63$ , sendo que a verdade contada em um ambiente privado era mais bem avaliada ( $M = 0,5$ ) do que a verdade contada em um ambiente público ( $M = -0,35$ ).

#### *Histórias Controle*

Para testar possíveis efeitos de idade sobre os escores de avaliação nas quatro histórias controle, o teste de Kruskal-Wallis foi realizado. O teste estatístico revelou um efeito de idade sobre a história na qual o protagonista escolhia dizer a verdade em um ambiente privado  $H(2) = 8,81$ ,  $p = 0,01$ . Testes de Mann-Whitney, utilizando-se a correção de Bonferroni, revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 11 anos,  $U = 148,0$ ,  $p = 0,004$ ,  $d = -0,87$ , sendo que as crianças de 7 anos avaliaram esse comportamento de forma mais positiva ( $M = 2,62$ ) do que as crianças de 11 anos ( $M = 1,69$ ).

O teste de Friedman foi utilizado para verificar possíveis diferenças entre as quatro histórias controle para cada grupo de idade. O teste revelou um efeito de tipo de história para as crianças de 7 anos  $\chi^2(3) = 52,6$ ,  $p < 0,01$ , para as crianças de 9 anos  $\chi^2(3) = 58,6$ ,  $p < 0,01$  e para as crianças de 11 anos  $\chi^2(3) = 59,7$ ,  $p < 0,01$ . Para todos os três grupos de idade, as

verdades (independentemente do ambiente) eram avaliadas muito positivamente enquanto as mentiras eram avaliadas negativamente.

Finalmente, com o objetivo de descobrir se a variável “ambiente” (público ou privado) influenciava as avaliações das crianças quando alguém mentia ou dizia a verdade, foi realizado um teste de Wilcoxon com os três grupos de idade. A análise estatística não revelou efeito do ambiente nas avaliações das crianças ( $p > 0,05$ ).

### **Discussão**

O Experimento 1 teve como objetivo principal investigar possíveis efeitos do ambiente (público x privado) na avaliação do comportamento de mentir pró-socialmente feita por crianças de 7, 9 e 11 anos de idade. No que diz respeito às histórias experimentais (em que o protagonista tem opinião negativa do objeto apresentado), as crianças mais velhas, em particular as de 11 anos, consideraram o ambiente para fazer suas avaliações, mais especificamente, quando alguém dizia uma verdade que machucava os sentimentos do outro. A análise dos dados sugere que as crianças mais velhas compreendem que é melhor falar a verdade (quando esta é ofensiva) em um ambiente privado do que em um ambiente público (onde outras pessoas também ouvem a conversa). Esse resultado parece apontar, portanto, para uma maior preocupação dessas crianças em não expor um amigo/conhecido na frente de outras pessoas. Ao mesmo tempo, as crianças mais novas (7 anos) avaliaram de forma mais negativa a verdade sincera (e ofensiva), independentemente do ambiente em que era contada, do que as crianças de 9 e 11 anos, o que também sugere uma mudança desenvolvimental na avaliação moral do comportamento de dizer uma verdade sincera.

Em relação à mentira pró-social presente nas histórias experimentais, apenas as crianças de 9 anos a avaliaram de forma diferenciada em função do ambiente, julgando como mais correto mentir pró-socialmente no ambiente privado do que no ambiente público. É possível que esse resultado indique que as crianças de 9 anos acreditam as outras crianças irão perceber que elas estão mentindo, ou seja, que elas acham que as outras irão ter uma opinião igual à dela (por exemplo, que o casaco do amigo é feio) e que não serão capazes de mentir com eficácia na frente da classe.

Já as crianças de 7 e 11 anos não levaram em consideração o ambiente para fazer suas avaliações, embora a direção da avaliação tenha sido diferente para os dois grupos. As crianças de 7 anos tendem a avaliar a mentira pró-social de forma mais neutra ou pouco positiva ( $M = 0,33$  no público e  $M = 0,10$  no privado), enquanto as de 11 anos tendem a avaliar a mentira pró-social de forma um pouco mais negativa ( $M = -0,38$  no público e  $M = -0,19$  no privado).

Em comparação, nas histórias controle, em que o protagonista tem opinião positiva do objeto apresentado, não houve efeito do tipo de ambiente social. As diferenças entre as avaliações apenas demonstram que as crianças avaliaram como muito positivo contar a verdade (elogiar) e como muito negativo contar uma mentira (calúnia).

O mentir pró-socialmente foi mais bem avaliado do que o mentir com a intenção de ferir os sentimentos do outro. E contar a verdade (elogiar) foi mais bem avaliado do que dizer uma verdade ofensiva. Em consonância com os achados de Ma et al. (2001, p. 314), esse padrão de resultados sugere que “mesmo as crianças de 7 anos estão cientes de que o valor moral de uma afirmação verbal depende não apenas da sua veracidade, mas também do fato de servir para ajudar ou prejudicar seu destinatário”.

Finalmente, diferenças entre os três grupos de idade foram encontradas em relação ao comportamento que as crianças avaliavam de forma mais positiva (mentir pró-socialmente ou dizer uma verdade sincera). Independentemente do ambiente, as crianças de 7 anos avaliaram muito mais positivamente mentir pró-socialmente do que dizer uma verdade sincera. Já para as crianças de 9 anos, a avaliação dessa escolha dependeu do ambiente (no ambiente privado era melhor mentir pró-socialmente, e no público, era melhor dizer a verdade). E para as crianças de 11 anos, não houve muita consistência sobre qual comportamento seria o mais indicado, independentemente do ambiente.



## **Experimento 2**

### **Método**

#### *Participantes*

Setenta e duas crianças, divididas em três grupos de idade, participaram do presente estudo. Vinte crianças de 7 anos de idade ( $M= 7,0$ ;  $DP= 0,33$ ; 9 meninos e 11 meninas), 24 crianças de 9 anos de idade ( $M= 8,92$ ;  $DP= 0,45$ ; 5 meninos e 19 meninas) e 28 crianças de 11 anos de idade ( $M= 11,12$ ;  $DP= 0,31$ ; 12 meninos e 16 meninas). Assim como os participantes do Experimento 1, as crianças foram recrutadas em duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. As condições para recrutar os participantes também foram as mesmas do Experimento 1 (e.g., assinaturas do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e do Termo de Assentimento).

#### *Local e Materiais*

O local e materiais necessários para a coleta de dados foram os mesmos do Experimento 1, com exceção do conteúdo das histórias.

#### *Procedimento*

O procedimento do Experimento 2 é o mesmo do Experimento 1, com uma exceção importante: a manipulação envolve as prováveis consequências futuras da declaração do protagonista para o destinatário, e não se a interação ocorreu em um ambiente público ou privado. O contrabalanceamento e randomização foram feitos de forma semelhante ao Experimento 1.

#### *Instrumentos*

A tarefa realizada pelas crianças é muito semelhante à tarefa do Experimento 1, compreendendo oito pequenas histórias que contêm um dilema para o personagem principal, cuja escolha é entre mentir ou contar a verdade. O protagonista da história se vê diante da

solicitação de sua opinião sobre um objeto de um amigo e, em quatro dessas histórias, o protagonista tem uma avaliação negativa desse objeto (histórias experimentais), enquanto nas outras quatro, o protagonista tem uma avaliação positiva desse objeto (histórias controle). No entanto, em metade das histórias de cada tipo (experimental x controle), a escolha do personagem traz uma consequência importante para o outro no futuro, ou seja, a depender da escolha do personagem, ele poderá livrar o amigo de algo ruim mais tarde, de “quebrar a cara” em outra ocasião (consequência alta), enquanto na outra metade, a consequência da escolha tem importância somente no presente momento da conversa (consequência baixa). O esquema da Figura 4 ilustra a composição das 8 histórias.

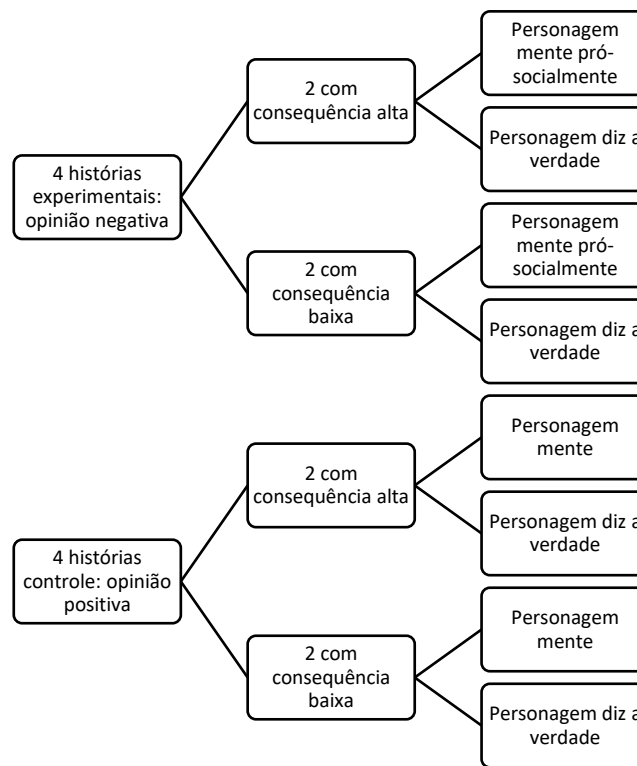


Figura 4. Organização das 8 histórias contadas às crianças no Experimento 2.

O desenho da pesquisa é, portanto, fatorial misto 3 (Grupo de idade: 7, 9 e 11 anos) x 2 (Tipo de história: experimental, controle) x 2 (Consequência: alta, baixa) x 2 (Escolha do

personagem: dizer a verdade ou mentir), sendo que a primeira variável (idade) é entre-sujeitos e as outras três últimas variáveis (tipo de história, consequência e escolha do personagem) são intra-sujeitos. A variável dependente é a avaliação das crianças das declarações verdadeiras e falsas dos personagens das histórias, medida pela mesma escala *Likert* de avaliação utilizada no Experimento 1.

Para ilustrar, quatro adaptações das histórias estão transcritas a seguir.

*Situação pró-social, alta consequência para o beneficiário.* Gabriel e André estão na mesma classe. Gabriel disse para André “Eu fiz um desenho que eu gostaria de mandar para uma competição” e mostrou o desenho para André. Gabriel perguntou para André: “O que você achou do meu desenho?”. André achou que o desenho não estava bom e disse: “Seu desenho não é bom não!” (verdade) ou “Seu desenho é muito bom!” (mentira pró-social).

*Situação pró-social, baixa consequência para o beneficiário.* Thales e Felipe estão na mesma classe. Thales disse para Felipe: “Eu fiz um bolo para te dar de presente” e deu um pedaço do bolo para Felipe experimentar. Thales perguntou para Felipe: “O que você achou do bolo?”. Felipe comeu o pedaço de bolo e achou que o bolo não estava gostoso. Então Felipe respondeu: “Seu bolo não ficou bom não!” (verdade) ou “Seu bolo ficou muito bom!” (mentira pró-social).

*Situação controle, alta consequência para o beneficiário.* Bruno e Kauê estão na mesma classe. Bruno disse para Kauê: “Eu fiz uma torta para participar de uma competição de culinária” e deu um pedaço da torta para Kauê experimentar. Bruno perguntou para Kauê: “O que você achou da minha torta?”. Kauê comeu o pedaço da torta e achou que ela estava muito gostosa. Então Kauê respondeu: “Sua torta ficou muito boa!” (verdade) ou “Sua torta não ficou boa não!” (mentira).

*Situação controle, baixa consequência para o beneficiário.* Erick e Rodrigo estão na mesma classe. Erick disse para Rodrigo “Eu construí um modelo de avião e gostaria de te dar de presente” e mostrou o modelo para ele. Erick perguntou: “O que você acha do meu modelo de avião?”. Rodrigo achou que o modelo estava bom e disse: “Seu modelo está muito bom!” (verdade) ou “Seu modelo não está bom não!” (mentira).

#### *Codificação e Análise de Dados*

Novamente, os dados foram codificados de forma a gerar oito escores para cada criança (um para cada história) que variavam de -3 a 3 pontos (pontuação na escala *Likert*). Como o objetivo do Experimento 2 é verificar se há diferença na avaliação a depender da consequência para o amigo do protagonista (ficar feliz /triste no momento da interação, ou se dar bem/quebrar a cara depois), os escores foram divididos em 4 categorias (com dois escores cada, um para cada tipo de consequência): a) mentira pró-social (história experimental, quando o protagonista mentiu); b) verdade sincera (história experimental, quando o protagonista disse a verdade); c) calúnia (história controle, quando o protagonista mentiu); e elogio (história controle, quando o protagonista disse a verdade).

O teste de Kolgomorov-Smirnov revelou que as distribuições dos escores obtidos não eram normais. Dessa forma, os testes estatísticos utilizados no presente trabalho foram não-paramétricos. Os resultados de análises não-paramétricas (Teste de Friedman, Teste de Kruskal-Wallis, Teste de Wilcoxon e Teste de Man-Whitney) são apresentados a seguir. O nível de significância adotado para todas as análises estatísticas foi de 5% (0,05).

## Resultados

Primeiramente, o teste de Mann-Whitney foi utilizado para testar um possível efeito de gênero sobre as avaliações do comportamento dos protagonistas nas histórias. Não foi encontrada diferença significativa entre meninos e meninas no que diz respeito aos escores obtidos. Consequentemente, essa variável foi retirada das análises posteriores.

A Figura 5 apresenta os escores médios obtidos nas avaliações feitas pelas crianças nas histórias experimentais, categorizadas como mentira pró-social (o protagonista contou uma mentira pró-social) e verdade sincera (disse uma verdade que poderia magoar os sentimentos do amigo), para cada tipo de consequência (alta ou baixa). Ela também apresenta as médias dos escores de avaliação das histórias controle, categorizadas como mentira/calúnia (o protagonista mentiu e magoou os sentimentos do amigo) e verdade/elogio (disse a verdade), para cada tipo de consequência (alta ou baixa).

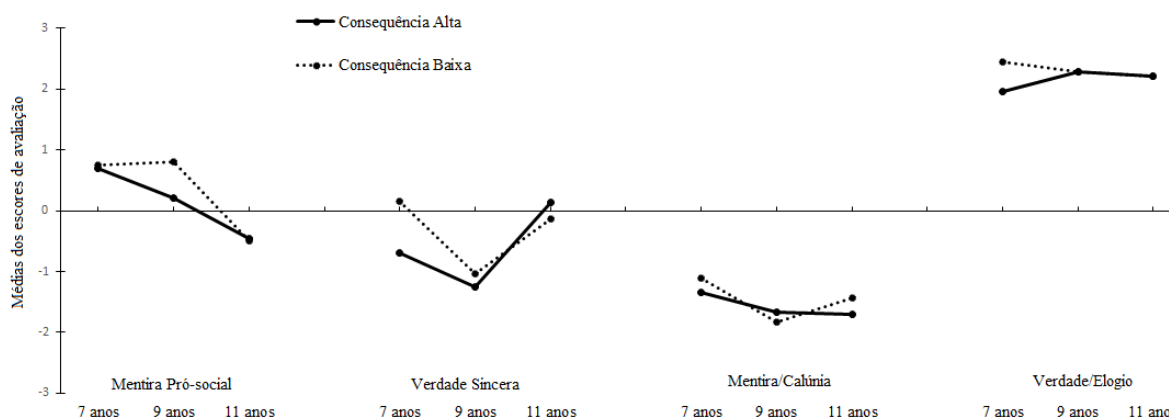


Figura 5. Médias para os escores de avaliação dos comportamentos de mentir e dizer a verdade com consequência alta e baixa por uma amostra de crianças brasileiras.

### *Histórias Experimentais*

Para testar possíveis efeitos de idade sobre os escores de avaliação nas histórias experimentais, o teste de Kruskal-Wallis revelou um efeito de idade para 3 das 4 histórias experimentais, sendo que, na história restante, uma tendência a um efeito de idade foi encontrada. Esses efeitos são descritos a seguir.

Na história em que o protagonista escolheu dizer a verdade com consequência alta, o teste de Kruskal-Wallis revelou um efeito de idade,  $H(2) = 8,7$ ,  $p = 0,01$ . Testes de Mann-Whitney, utilizando-se a correção de Bonferroni, revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 9 e 11 anos,  $U = 174,5$ ,  $p = 0,003$ ,  $d = 0,95$ , sendo que as crianças de 9 anos avaliaram mais negativamente ( $M = -1,25$ ) do que as crianças de 11 anos ( $M = 0,14$ ). A Tabela 2 apresenta os escores médios e desvios-padrão obtidos pelas crianças por grupo de idade ou por categoria (histórias com alta consequência x baixa consequência).

Tabela 2

Médias e desvios-padrão dos escores obtidos por grupo de idade ou por tipo de história (consequência alta x baixa), nas histórias em que efeitos significativos foram encontrados

<b>Efeito de idade</b>			
<i>Histórias Experimentais</i>			
	7 anos	9 anos	11 anos
Verdade Sincera (Alta)	-	-1,25 (1,42)	0,14 (1,50)
Verdade Sincera (Baixa)	0,15 (1,75)	-1,04 (1,49)	-0,14 (1,48)
Mentira Pró-social (Alta)	0,70 (1,84)	-	-0,46 (1,29)
Mentira Pró-social (Baixa)	0,75 (2,07)	-	-0,50 (1,10)
<b>Efeito da Consequência</b>			
<i>Histórias Experimentais</i>			
	Alta	Baixa	
Verdade Sincera (7anos)	-0,70 (2,08)	0,15 (1,75)	
<i>Histórias Controle</i>			
	Alta	Baixa	
Mentira/Calúnia (11 anos)	-1,71 (1,08)	-1,43 (1,07)	

Nota: Desvios-padrão estão em parênteses

Um efeito de idade foi também encontrado para a história na qual o protagonista escolheu dizer a verdade com consequência baixa  $H(2) = 6,62, p = 0,03$ . Os testes de Mann-Whitney revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 9 anos,  $U = 143,0, p = 0,02, d = -0,74$ , sendo que as crianças de 7 anos avaliaram mais positivamente ( $M = 0,15$ ) do que as crianças de 9 anos ( $M = -1,04$ ), e entre as crianças de 9 e 11 anos,  $U = 224,0, p = 0,03, d = -0,6$ , com as crianças de 11 anos avaliando também mais negativamente ( $M = -0,14$ ) do que as crianças de 7 anos.

Na história que o protagonista mentiu e a consequência era baixa, um efeito de idade foi novamente encontrado,  $H(2) = 6,21$ ,  $p = 0,04$ . Testes de Mann-Whitney, utilizando-se a correção de Bonferroni, revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 11 anos,  $U = 157,5$ ,  $p = 0,009$ ,  $d = -0,79$ , com as crianças de 7 anos avaliando de forma mais positiva ( $M = 0,75$ ) do que as crianças de 11 anos ( $M = -0,50$ ). Para a história em que o protagonista mentiu com uma consequência alta, o teste de Kruskal-Wallis revelou uma tendência a um efeito de idade  $H(2) = 5,38$ ,  $p = 0,06$ , os testes de Mann-Whitney revelaram que há uma diferença significativa entre os escores das crianças de 7 e 11 anos,  $U = 169,0$ ,  $p = 0,01$ ,  $d = -0,75$ , sendo que as crianças de 7 anos, novamente, avaliaram mais positivamente ( $M = 0,70$ ) do que as crianças de 11 anos ( $M = -0,46$ ).

O teste de Friedman foi utilizado para verificar possíveis diferenças entre as quatro histórias experimentais em cada idade. O teste revelou efeito de tipo de história apenas para as crianças de 7 anos  $\chi^2(3) = 7,81$ ,  $p = 0,05$ . Para esse grupo de idade, especificamente, mentir pró-socialmente foi avaliado como mais positivo do que dizer uma verdade sincera, independentemente da consequência desse comportamento. Além disso, dizer uma verdade sincera quando a consequência era alta recebeu a avaliação mais negativa dos 4 tipos de história experimental ( $M = -0,70$ ).

#### *Histórias Experimentais: mentira pró-social*

Com o objetivo de descobrir se a variável “consequência” (alta ou baixa) influencia as avaliações das crianças quando alguém mente pró-socialmente, foi utilizado o teste de Wilcoxon. A análise estatística revelou não haver efeito da consequência para as avaliações feitas pelos participantes de todos os três grupos de idade.



### *Histórias Experimentais: verdade sincera*

Com o objetivo de testar se a variável “consequência” (alta ou baixa) afeta as avaliações das crianças quando alguém diz uma verdade sincera (que fere os sentimentos do ouvinte), o teste de Wilcoxon foi novamente utilizado. A análise estatística revelou efeito do tipo de consequência apenas para as avaliações das crianças de 7 anos,  $z = -2,04$ ,  $p = 0,04$ ,  $d = 0,44$ , sendo que dizer uma verdade sincera foi pior avaliada quando dita com uma consequência alta ( $M = -0,70$ ) do que quando a consequência era baixa ( $M = 0,15$ ).

### *Histórias Controle*

Para testar possíveis efeitos de idade sobre os escores de avaliação nas histórias controle, o teste de Kruskal-Wallis revelou não haver efeito de idade sobre nenhuma das histórias controle.

O teste de Friedman foi utilizado para verificar possíveis diferenças entre as quatro histórias controle em cada idade. O teste revelou efeito de tipo de história para as crianças de 7 anos  $\chi^2(3) = 41,0$ ,  $p < 0,01$ , para as crianças de 9 anos  $\chi^2(3) = 62,4$ ,  $p < 0,01$  e para as crianças de 11 anos  $\chi^2(3) = 77,7$ ,  $p < 0,01$ . Para todos os três grupos de idade, dizer a verdade (elogiar, independentemente da consequência) foi avaliado muito positivamente enquanto dizer uma mentira (calúnia) foi avaliado negativamente.

Para testar se a variável “consequência” (alta ou baixa) influencia as avaliações das crianças quando alguém mente ou diz a verdade, foi realizado um teste de Wilcoxon com os três grupos de idade. A análise estatística revelou apenas uma tendência a um efeito do tipo de consequência, nas histórias em que o protagonista mentiu, nas avaliações das crianças de

11 anos,  $z = -1,80$ ,  $p = 0,07$ ,  $d = 0,26$ , sendo que mentir foi pior avaliado quando a consequência era alta ( $M = -1,71$ ) do que quando a consequência era baixa ( $M = -1,43$ ).

### **Discussão**

O Experimento 2 teve como objetivo principal investigar possíveis efeitos do tipo de consequência (alta x baixa) na avaliação do comportamento de mentir pró-socialmente feita por crianças de 7, 9 e 11 anos de idade. No que diz respeito às histórias experimentais (em que o protagonista tem opinião negativa do objeto apresentado), as crianças mais novas, em particular as de 7 anos, consideraram a consequência para avaliar esse comportamento quando alguém disse uma verdade que feriu os sentimentos do outro. Mais especificamente, as crianças de 7 anos avaliaram como mais positivo contar uma verdade sincera quando a consequência era baixa e imediata em comparação à situação na qual a consequência era alta e no futuro. Esse julgamento parece contraditório porque sugere que elas pensam que é melhor mentir quando a pessoa descobre no futuro, por meio da opinião de outra pessoa, que o que ela fez (e.g., o modelo de avião que ela construiu para uma competição) não tinha ficado tão bom quanto pensava. Aditivamente, não houve nenhum outro efeito da consequência em outro grupo de idade, ou em qualquer grupo de idade quando o protagonista contou uma mentira pró-social, o que sugere que as crianças do presente estudo não consideram as consequências futuras para fazerem essas avaliações morais.

Ainda em relação às histórias experimentais, os dados sugerem que, de forma geral, as crianças mais novas (7 anos) avaliam mais positivamente contar uma mentira pró-social do que as crianças mais velhas (11 anos), o que poderia indicar mudanças desenvolvimentais na avaliação moral do comportamento de mentir pró-socialmente.

Para as histórias controle, em que o protagonista tem opinião positiva do objeto apresentado, não houve nenhum efeito de idade tanto quando o protagonista mentiu, quanto quando disse a verdade. No entanto, de forma semelhante ao encontrado no Experimento 1, as crianças avaliaram como muito positivo contar a verdade e muito negativo contar uma mentira.

Adicionalmente, para as histórias controle, quando o protagonista mentiu e feriu os sentimentos do amigo (calúnia), as crianças de 11 anos avaliaram como menos negativo contar essa mentira quando a consequência era baixa, ou seja, elas avaliavam que ferir os sentimentos do amigo e não dizer a verdade relacionada a algo que pode interferir com uma avaliação futura (e.g., uma competição) era pior do que contar uma mentira quando não há consequência futura, apenas imediata. Portanto, os dados parecem sugerir que as crianças de 11 anos de idade começam a se preocupar com as consequências a longo prazo.

De forma semelhante ao Experimento 1, mentir pró-socialmente avaliado de forma mais positiva do que a mentira que fere os sentimentos dos outros e contar a verdade (elogiar) foi avaliado de forma mais positiva do que dizer uma verdade que fere os sentimentos alheios. Também de forma similar ao Experimento 1, considerar mais correto mentir pró-socialmente ou dizer uma verdade sincera dependeu do grupo de idade. No entanto, independente da outra variável analisada (dessa vez a consequência, e no Experimento 1, o ambiente), para as crianças de 7 anos e de 9 anos, mentir pró-socialmente foi melhor avaliado do que dizer uma verdade sincera, enquanto as crianças de 11 anos avaliaram dizer uma verdade sincera como melhor do que mentir pró-socialmente.

## Discussão Geral

O presente estudo investigou as avaliações morais das crianças sobre os comportamentos de mentir e dizer a verdade em situações em que a opinião do protagonista sobre o objeto apresentado era negativa (histórias experimentais) ou positiva (histórias controle). Em ambos os experimentos, analisamos se uma variável situacional (o ambiente em que ocorre a interação e a consequência dessa interação) teria algum efeito sobre a forma como crianças de 7, 9 e 11 anos avaliam esses comportamentos. No Experimento 1, examinamos se as avaliações morais das crianças sobre a verdade e a mentira variam de acordo com o contexto social: em um contexto (ambiente público), corre-se o risco de expor alguém publicamente; no outro contexto (ambiente privado), não há esse risco. Já no Experimento 2, examinamos se as avaliações das crianças variam de acordo com as consequências geradas pelas escolhas feitas: em uma situação, a escolha pode ajudar outra pessoa a ter sucesso em algo que deseja futuramente, em contraste a uma segunda situação, onde a consequência é imediata.

Trata-se do primeiro estudo investigando o efeito de possíveis variáveis situacionais sobre a avaliação moral do comportamento de mentir em uma amostra de crianças brasileiras. Estudos prévios já apontavam para possíveis diferenças culturais no comportamento de mentir pró-socialmente (e.g., Lee et al., 1997; Fu et al., 2007) e, portanto, os resultados aqui apresentados oferecem uma comparação importante com crianças de outros países. A comparação com crianças brasileiras pode ser especialmente informativa, já que alguns estudos da Psicologia Social e da Sociologia têm apontado para a presença de uma característica prevalente na cultura brasileira: o chamado “jeitinho brasileiro” (Ferreira et al., 2012; DaMatta, 2004).

Por outro lado, há evidências recentes de que outra característica importante e predominante na cultura brasileira é a valorização de comportamentos pró-sociais (Arruda, 2014; Levine et al., 2001). Com base nesses resultados, em particular, a hipótese do presente estudo era de que as crianças brasileiras iriam avaliar positivamente as mentiras pró-sociais e negativamente a verdade que fere os sentimentos do outro. No entanto, os resultados das análises estatísticas revelaram que as avaliações das crianças dependeram de diversas variáveis. Ao considerarmos a comparação entre mentira pró-social e verdade sincera, no Experimento 1, avaliar uma ou outra como mais positiva dependeu do grupo de idade. Mais especificamente, para as crianças de 9 e 11 anos, a avaliação variou de acordo com o ambiente em que a situação ocorria (público ou privado). No Experimento 2, a avaliação da mentira pró-social e da verdade sincera também variou de acordo com o grupo de idade. Para as crianças de 7 anos, em particular, a avaliação variou em função do tipo de consequência que a escolha poderia gerar. Esses resultados, portanto, sugerem que, em consonância com o já demonstrado pela literatura, a avaliação de mentiras envolve diversos aspectos como, se a mentira avaliada é uma mentira pró-social, antissocial, dita para esconder uma transgressão ou para fazer uma brincadeira (Bussey, 1999; Peterson et al., 1983). Também envolve aspectos relacionados à importância que a pessoa que está avaliando dá para a veracidade da declaração e para a intenção do falante ao enganar o ouvinte (Strichartz & Burton, 1990).

Ao analisarmos as histórias experimentais, em ambos os experimentos, um efeito de idade foi encontrado, no entanto, as avaliações também variaram em função do ambiente ou da consequência que a escolha do personagem teria para outra pessoa. Ademais, enquanto no Experimento 1, o contexto social (ambiente público ou privado) era considerado de forma diferenciada pelos três grupos de idade apenas nos casos que envolviam verdade sincera (i.e., as crianças mais velhas compreendiam que é melhor dizer a verdade de forma privada, mas

não as mais novas), no Experimento 2, o tipo de consequência parece ter influenciado as avaliações de todas as histórias experimentais (verdade sincera x mentira pró-social), sendo que as crianças mais velhas (11 anos) avaliaram o mentir pró-socialmente de forma mais negativa do que as crianças mais novas (7 anos), enquanto que, ao avaliarem a verdade sincera, as crianças de 9 anos julgaram esse comportamento de forma mais negativa do que as crianças das outras duas idades (7 e 11 anos).

No estudo de Ma et al. (2011), realizado com crianças chinesas, as crianças mais velhas, em ambos os experimentos, mostraram a sensibilidade prevista para o contexto social: no Estudo 1, as crianças mais velhas, particularmente as de 11 anos, avaliaram que dizer que a verdade sincera era mais aceitável no ambiente privado do que em público e que a mentira pró-social era mais aceitável em público do que em privado; no Estudo 2, as crianças de 11 anos avaliaram a verdade como mais favorável e a mentira pró-social como menos favorável quando, ao oferecer um feedback correto, poderia ajudar o amigo a evitar fracasso posteriormente. Em contraste, no presente estudo (Experimento1), apesar de as crianças de 11 anos também terem avaliado que a verdade sincera é melhor quando dita em um ambiente privado do que em um ambiente público, elas não consideraram o ambiente quando avaliaram a mentira pró-social. Já no Experimento 2, as crianças de 11 anos avaliaram dizer a verdade sincera de forma mais positiva do que mentir pró-socialmente, no entanto, a consequência da escolha feita (mentir ou dizer a verdade) parece não ter afetado suas avaliações.

Em síntese, os resultados de Ma et al. (2011), sugerem que, ao fazerem seus julgamentos, as crianças chinesas mais velhas levam em conta a possibilidade da outra pessoa ser exposta (e sentir vergonha), e seu raciocínio parece se estender além da situação imediata. Embora os resultados do presente estudo sugiram que as crianças mais velhas brasileiras consideram o contexto social quando dizem algo que pode ferir os sentimentos dos outros,

elas parecem não se importar tanto com a possibilidade de serem mal avaliadas posteriormente.

É importante observar, no entanto, que, apesar das avaliações das crianças de 11 anos não terem variado em função do contexto nas histórias experimentais, nas histórias controle, elas avaliaram de forma mais negativa a mentira (calúnia) quando havia consequência posterior, do que quando a consequência era imediata. Esse resultado pode sugerir que as crianças mais velhas, além de considerarem mentir como muito ruim quando a intenção é magoar os sentimentos do outro, elas parecem julgar que a pior opção é mentir (magoando outra pessoa), especialmente quando a consequência é futura.

Em relação às histórias controle, de forma condizente com a literatura (e.g., Heyman et al, 2010), as crianças de ambos os experimentos diferenciaram claramente mentiras e verdades, considerando sempre a mentira/calúnia como muito negativo, e dizer a verdade/elogiar como muito positivo. Além disso, de forma consistente com estudos prévios sobre as avaliações morais das crianças sobre verdades sinceras e mentiras pró-sociais (e.g., Bussey, 1999), as crianças avaliaram as mentiras das histórias experimentais de forma mais positiva do que as mentiras das histórias controle e classificaram as verdades sinceras das histórias experimentais de forma mais negativa do que as verdades/elogios das histórias controle.

Assim como há pouco consenso sobre quando exatamente o comportamento pró-social começa a surgir no desenvolvimento infantil (Dunfield et al., 2011), o conhecimento atual sobre os diversos fatores que podem explicar as diferenças de idade na avaliação do comportamento de mentir pró-socialmente ainda é limitado. Ma et al. (2011), no entanto, argumentam que há diversas possibilidades de explicação para as diferenças de idade: as crianças mais velhas foram socializadas por um período maior de tempo, e,

consequentemente, seriam mais sensíveis aos diversos fatores que afetam a comunicação social; devido a uma maior sofisticação cognitiva, as crianças mais velhas seriam mais capazes de perceber esses diversos fatores; e finalmente, ainda é possível que a diferença resida na forma como as crianças de diferentes idades interpretam os mesmos fatores contextuais. Os autores discutem que as crianças mais velhas poderiam ser mais afetadas pelas consequências do fracasso em uma competição do que as crianças mais novas.

### **Considerações Finais**

Embora os resultados do presente estudo nos tragam muitas evidências sobre como as crianças avaliam os comportamentos de mentir e dizer a verdade em diferentes situações e contextos, uma limitação importante do trabalho diz respeito à forma como essa avaliação é feita por parte da criança, já que ela precisa escolher apenas entre duas possibilidades (ou mentir ou dizer a verdade). No entanto, em nosso dia-a-dia, durante as nossas interações sociais, há muito mais possibilidades de comportamento, além dessa escolha. Ao ser perguntada sobre sua opinião de um desenho que seu colega fez, a criança pode apontar tanto o que achou positivo, quanto o que achou negativo no desenho, fazendo assim, uma crítica construtiva para que o desenho melhore (para ser, talvez, apresentado em uma competição futuramente). Ao ser questionada, também, sobre um presente que recebeu, a criança poderia apenas responder que gostou muito de ter recebido um presente dessa pessoa, e que apreciou muito essa demonstração de afeto. Essas respostas se configurariam não como uma mentira ou uma verdade dita diretamente, mas como uma forma diferente de responder a uma solicitação de opinião sobre algo que alguém fez. Pesquisas futuras que ampliem as



possibilidades de resposta da criança são necessárias, podendo trazer ainda dados sobre a flexibilidade comportamental das crianças em diferentes contextos sociais.

Apesar das limitações apontadas, o presente trabalho traz uma contribuição importante para as pesquisas relacionadas ao mentir pró-social e, de um modo mais abrangente, para a pesquisa sobre desenvolvimento moral e efeitos da cultura, em especial, ao fornecer dados inéditos sobre o papel de variáveis contextuais para a avaliação moral de mentiras e verdades em uma amostra de crianças brasileiras.

## Referências

- Ariely, D. (2012). *The (honest) truth about dishonesty: how we lie to everyone - especially ourselves*. Elsevier.
- Arruda, D. A. (2014). *O Desenvolvimento da Compreensão da Mentira Pró-social em Crianças Brasileiras*. Relatório Científico Final (Processo FAPESP # 2013/08891-1). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos
- Astington, J.W. & Gopnik, A. (1988). Knowing you've changed your mind: Children's understanding of representational change. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Orgs.), *Developing theories of mind*, pp.184-200. Cambridge: Cambridge University.
- Astington, J.W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Astington, J., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: the relation between children's second order understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, 20, 131-144.
- Baird, J. A., & Sokol, B. W. (2004). *New directions for child and adolescent development, No. 103: Connections between theory of mind and sociomoral development*, pp. 1-2. Wiley Periodicals Inc.
- Banerjee, R. (2002). Audience effects on self-presentation in childhood. *Social Development*, 11, 487-507.
- Bok, S., (1978). *Lying: Moral choices in public and private life*. New York: Pantheon.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

- Benenson, J., Makovits, H. Roy, R., & Denko, P. (2003). Behavioral rules underlying learning to share: effects of developmental and context. *International Journal of Behavioral Development, 27*, pp. 116-122.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C., Alvarado, M., & Tarbox, J. (2016). Teaching children with autism to tell socially appropriate lies. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*, 405-410.
- Bok, S. (1978). *Lying: Moral Choice in Public and Private Life*. New York: Random House.
- Bretherton, I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. In D. Frye & C. Moore (Orgs.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*, 49-75. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bussey, K. (1999). Children's Categorization and Evaluation of Different Types of Lies and Truths. *Child Development, 70*(6), 1338-1347.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation, *Psychological Review, 106*, 676–713.
- Carpendale, J. (2000). Kohlberg and Piaget on Stages and Moral Reasoning. *Developmental Review, 20*, 181–205.
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2003). European american and mainland chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice, 3*, 1-21.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57*, 1309–1321.
- DaMatta, R. A. (2004). *O que é o Brasil?*. São Paulo: Ed. Rocco.
- DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M., & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(5), 979–995.
- Ding, X. P., Gao, X., Fu, G., & Lee, K. (2012). Neural correlates of spontaneous deception:

- A functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) study. *Neuropsychologia*, *51*, 704–712.
- Ding, X. P., Sai, L., Fu, G., Liu, J., & Lee, K. (2013). Neural correlates of second-order verbal deception: A functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) study. *NeuroImage*, *87*, 505–514.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O’Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: helping, sharing and comforting in infancy. *Infancy*, *16*(3), 227–247.
- Dunn, J. Cutting, A. L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children’s friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*, 159–177.
- Eisenberg-Berg, N., & Roth, K. (1980). The development of children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, *16*, 375-376.
- Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., & Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. In David A. Schroeder (Eds.), *Handbook of procial behavior*, pp. 114-136.
- Evans, A. D. & Lee, K. (2013). Emergence of Lying in Very Young Children. *Developmental Psychology*, *49*(10), 1958–1963.
- Evans, A. D., Stolzenberg, S. N., Lee, K. & Lyon, T. D. (2014). Young children’s difficulty with indirect speech acts: implications for questioning child witnesses. *Behavioral Sciencies & Law*, *32*, 775-788.
- Feldman, C.F. (1992). The new theory of theory of mind. *Human Development*, *35*, 107-117.
- Ferreira, M. C., Fischer, R., Porto, J. B., Pilati, R. & Milfont, T. L. (2012). Unraveling the mystery of Brazilian jeitinho: a cultural exploration of social norms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *38* (3), 331-344.

- Fournier R, & Tompson T. (2007). Poll: hopefuls' character trumps policies. The Associated Press; Available online at: [http://www.usatoday.com/news/washington/2007-03-11-candidate-traits\\_N.htm](http://www.usatoday.com/news/washington/2007-03-11-candidate-traits_N.htm).
- Fu, G., Heyman, G. D., Chen, G., Liu, P. & Lee, K. (2015). Children trust people who lie to benefit others. *Journal of Experimental Child Psychology*, *129*, 127-139.
- Fu, G., & Lee, K. (2007). Social grooming in kindergarten: The emergence of flattery behavior. *Developmental Science*, *10*, 255–265.
- Fu, G., Xu, F., Cameron, C. A., Heyman, G. & Lee, K. (2007). Cross-cultural differences in children's choice, categorization and evaluation of truth and lies. *Developmental Psychology*, *43*, 278-293.
- Gallup, G., Jr. (1970). Chimpanzees' self-recognition. *Science*, *167*, 86–87.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social Evaluation by preverbal infants. *Nature*, *450*, 557-559.
- Harris, P. L. (2006). Social Cognition. In W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Eds), *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception and Language*, 6th edition, pp. 818-858. New York: John Wiley.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, *3*, 379-400.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer Reinforcement and sociometric status. *Child Development*, *38*, 1017-1024.
- Heyman, G. D. (2013). Social evaluation. In M.R. Banaji & S.A. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us*. New York: Oxford University Press.
- Heyman, G. D., Luu, D. H., & Lee, K. (2009). Parenting by lying. *Journal of Moral*

- Education*, 38(3), 353–369.
- Heyman, G. D., Fu, G., & Lee, K. (2007). Evaluating claims people make about themselves: the development of skepticism. *Child Development*, 78, 367–375.
- Heyman, G. D., & Legare, C. H. (2005). Children's evaluation of sources of information about traits. *Developmental Psychology*, 41, 636–647.
- Heyman, G. D., Sweet, M. A., & Lee, K. (2009). Children's Reasoning about Lie-telling and Truth-telling in Politeness Contexts. *Social Development (Oxford, England)*, 18(3), 728–746.
- Hsu, Y. K., & Cheung, H. (2013). Two mentalizing capacities and the understanding of two types of lie telling in children. *Developmental Psychology*, 49, 1650–1659.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52, 1192–1205.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 287-306.
- Kaplar, M., & Gordon, A. (2006). Lying Happily Ever After: Altruistic White Lies, Positive Illusions, and Relationship Satisfaction. *Psychology Ph.D. Dissertation*.
- Koller, S., & Bernardes, N. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2, 223-262.
- Kuhlmeier, V. A., Dunfield, K. A., & O'Neill, A. C. (2014). Selectivity in early prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-6.
- Lee, K. (2013). Little liars: development of verbal deception in children. *Child Development Perspectives*, 7 (2), 91–96.
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G., & Board, J. (1997). Chinese and Canadian children's

- evaluations of lying and truth telling: similarities and differences in the context of pro- and antisocial behaviors. *Child Development*, 68, 924–934.
- Lee, K., & Ross, H. J. (1997). The concept of lying in adolescents and young adults: testing Sweetser's folkloristic model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 255–270
- Leslie, A. S. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.
- Levine, R. V., Norenzayan, A., & Philbrick, K. (2001). Cross-cultural differences in helping strangers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 543-560.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146–56.
- Lindskold, S., & Han, G. (1986). Intent and the judgment of lies. *Journal of Social Psychology*, 126, 129–130.
- Lindskold, S., & Walters, P. S. (1983). Categories for acceptability of lies. *Journal of Social Psychology*, 120, 129–136.
- Ma, F., Xu, F., Heyman, G. D., & Lee, K. (2011). Chinese children's evaluations of white lies: weighing the consequences of recipients. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 308-321.
- Mertz Hsieh, D. (2004). False excuses: Honesty, wrongdoing, and moral growth. *The Journal of Value Inquiry*, 38, 171–185.
- Miller, J. G. (2007). Cultural psychology of moral development. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology*, 477-499. New York: Guilford Press.
- Miller, J. G., & Bland, C. G. (2014). A cultural psychology perspective on moral development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, 299-313. New York: Psychology Press.
- Miller, S. A. (2010). Social-cognitive development in early childhood. In R. E. Tremblay, R.

- G. Barr, R. D. Peters, & M. Boivin (Eds.) *Encyclopedia on early childhood development [online]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010.
- Motta, F. C. P. & Alcadipani, R. (1999). Jeitinho brasileiro, controle social e competição. *Revista de Administração de Empresas (SP)*, 39.
- Nyberg, D. (1993). *The varnished truth: Truth telling and deceiving in ordinary life*. Chicago: Chicago University Press.
- Perkins, S. A. & Turiel, E. (2007). To lie or not to lie: to whom and under what circumstances, *Child Development*, 78(2), 609–621.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Seeto, D. (1983). Developmental changes in ideas about lying. *Child Development*, 54, 1529–1535.
- Popliger, M., Talwar, V., & Crossman, A. (2011). Predictors of children’s prosocial lie-telling: Motivation, socialization variables, and moral understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 373–392.
- Rabelo, A. L. A., Hess M. A. G., & Pilati, R. (2012). A moderação da prosocialidade entre o priming e a intenção de gentileza. *Psico*, 42(2), 163-173.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children’s prosocial dispositions and behavior. In H. Mussen (Org.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality and Social Development*, 4, pp. 469-545. New York: Wiley.
- Rakoczy, H. (2017). Theory of mind. In B. Hopkins, E. Geangu & S. Linkenauer (Eds.), *Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rakoczy, H., & Schmidt, M. F. H. (2013). The Early Ontogeny of Social Norms. *Child Development Perspectives*, 7(1), 17–21.
- Rakoczy, H., Warneken, F. & Tomasello, M. (2008). The sources of normativity: young



- children's awareness of normative structure of games. *Developmental Psychology*, *44*, 875-881.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, *55*, 1504-1513.
- Saarni, C., & Von Salisch, M. (1993). The socialization of emotional dissemblance. In Lewis, M., & Saarni, C., *Lying and deception in everyday life*, 106-125. New York: Guilford.
- Scaife, M. & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint attention. *Nature*, *253*, 265-266.
- Sodian, B. (1994). Early Deception and the conceptual continuity claim. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind*, pp. 385-402. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, *21*, 195-200.
- Strichartz, A. F., & Burton, R. V. (1990). Lies and truth: A study of the development of the concept. *Child Development*, *61*, 211-220.
- Sullivan, K., Zaitchik, D. & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs. *Developmental Psychology*, *30* (3), 395-402.
- Talwar, V., & Crossman, A. (2011). From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. *Advances in Child Development and Behaviour*, *40* (140), 139-179.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002). Emergence of white lie telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly*, *48*, 160-181.
- Talwar, V., Murphy, S. M., & Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, *31*, 1-11.

- Tudor-Hart, B. E. (1926). Are there cases in which lies are necessary? *Pedagogical Seminary*, 33, 586–641.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walper, S., & Valtin, R. (1992). Children's understanding of white lies. In: Winter, W., Watts, R.J., Ide, S., & Ehlich, K., (Eds), *Politeness in language: Studies in history, theory and practice, Vol. 9*, 231-251. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Warneken, F., & Orins, E. (2015). Children tell white lies to make others feel better. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 259-270.
- Watling, D., & Banerjee, R. (2007). Children's understanding of modesty in front of peer and adult audiences. *Infant and Child Development*, 16, 227–236.
- Wellman, H. M. (1991). From desires to belief: Acquisition of a theory of mind. In A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind*, 19-38. Oxford: Blackwell.
- Wellman, H. M. (2007). Understanding the Psychological World: Developing a Theory of Mind. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523 – 541.
- Winkielman, P. & Schooler, J. (2009). Unconscious, conscious, and meta-conscious in social cognition. In F. Strack & J. Forster (Eds), *Social cognition: the basis of human interaction*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zeman, J., & Shipman, K. L. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32, 842–849.

## Apêndice

(Versão traduzida e adaptada das histórias utilizadas em Ma et al., 2011)

### Histórias do Experimento 1 (Ambiente Público x Ambiente Privado)

#### Histórias Experimentais

1. *Situação pró-social, ambiente público*: Yuri e Lucas estão na mesma classe. Em uma excursão, Yuri deu uma de suas maçãs para Lucas, e Lucas começou a comê-la. Lucas achou que a maçã era muito azeda e ele não gostou dela. Yuri perguntou a Lucas, “O que você achou da maçã?”. Lucas respondeu pra ele, na frente de toda a classe, “Ela não está boa não!” (ou “Ela está boa!”)
2. *Situação pró-social, ambiente público*: Luana e Carol estão na mesma classe. Ambas, juntamente com seus colegas de classe, estavam brincando fora da classe durante o recreio. Carol perguntou para Luana, "O que você achou do meu novo casaco?". Luana achou que o casaco não era muito bonito e ela não gostou dele. Luana respondeu pra ela, na frente da classe, "Ele é feio!" (ou "Ele é muito bonito!").
3. *Situação pró-social, ambiente privado*: Júlia e Laura estão na mesma classe. Júlia estava comendo um pedaço de bolo durante o recreio quando sua colega Laura chegou. Júlia deu para Laura um pedaço do bolo, e Laura começou a comê-lo. Laura achou que o bolo era muito duro e ela não gostou. Júlia perguntou para Laura, "O que você achou do bolo?". Então, quando ninguém estava por perto, Laura disse: "Ele não está bom não!" (ou "Ele é muito bom!").
4. *Situação pró-social, ambiente privado*: Laís e Renata estão na mesma classe. Elas voltaram juntas para casa depois da escola. Renata perguntou para Laís: “ O que você

achou da minha nova mochila? ”. Laís achou que a mochila era muito feia e não gostou dela. Então, quando ninguém estava por perto, Laís disse, “Ela é feia” (ou “Ela é muito bonita”).

### **Histórias Controle**

5. *Situação controle, ambiente público:* Yuri e Lucas estão na mesma classe. Yuri deu alguns bombons para seus colegas de classe, e Lucas começou a comer o bombom que recebeu. Lucas pensou que era doce e ele gostou do bombom. Yuri perguntou para Lucas, "O que você achou do bombom?". Na frente de toda a classe, Lucas disse: "Ele é muito bom!" (ou "Ele não é bom não!").
6. *Situação controle, ambiente público:* Luana e Carol estão na mesma classe. Ambas, juntamente com seus colegas de classe, estavam indo para a escola. Carol perguntou para Luana: “O que você achou da minha mochila nova?”. Luana achou que a mochila era muito linda e ela gostou dela. Na frente de toda a classe, Luana disse: “Ela é muito bonita!” (ou “Ela é muito feia!”).
7. *Situação controle, ambiente privado:* Carlinhos e Henrique estão na mesma classe. Henrique estava brincando na casa de Carlinhos. Carlinhos deu a ele uma laranja, e Henrique começou a comê-la. Henrique achou que a laranja estava doce e ele gostou dela. Carlinhos perguntou para Henrique: “O que você achou da laranja?”. Quando ninguém estava por perto, Henrique disse: “Ela está muito boa!” (ou “Ela não está boa não!”).
8. *Situação controle, ambiente privado:* Camila e Sara estão na mesma classe. Durante o recreio, elas estavam pulando corda no parquinho. Camila perguntou para Sara: "O que você achou dos meus sapatos novos?". Sara achou que os sapatos eram muito

lindos e ela gostou deles. Quando ninguém estava por perto, Sara disse: "Eles são muito bonitos!" (ou "Eles não são bonitos não!").

## **Histórias do Experimento 2 (Consequência Alta x Consequência Baixa)**

### **Histórias Experimentais**

1. *Situação pró-social, alta consequência para o beneficiário:* Gabriel e André estão na mesma classe. Gabriel disse para André: “Eu fiz um desenho que eu gostaria de mandar para uma competição” e mostrou o desenho para André. Gabriel perguntou para André: “O que você achou do meu desenho? ”. André achou que o desenho não estava bom e disse “Seu desenho não é bom não!” (ou “Seu desenho é muito bom!”).
2. *Situação pró-social, alta consequência para o beneficiário:* Paula e Isabela estão na mesma classe. Paula disse para Isabela: “Eu fiz um bolo para participar de uma competição de culinária ” e deu um pedaço do bolo para Isabela experimentar. Paula perguntou para Isabela: “O que você achou do meu bolo?”. Isabela comeu o pedaço de bolo e achou que ele não estava gostoso. Então Isabela respondeu: “Seu bolo não ficou bom não!” (ou “Seu bolo ficou muito bom!”).
3. *Situação pró-social, baixa consequência para o beneficiário:* Vivian e Bruna estão na mesma classe. Vivian disse para Bruna: “Eu fiz um desenho que eu quero te dar de presente” e entregou a ela o desenho. Vivian perguntou, “O que você achou do meu desenho?”. Bruna achou que o desenho não estava bom e disse: “Seu desenho não está bom não!” (ou “Seu desenho está muito bom!”).
4. *Situação pró-social, baixa consequência para o beneficiário:* Thales e Felipe estão na mesma classe. Thales disse para Felipe: “Eu fiz um bolo para te dar de presente”

e deu um pedaço do bolo para Felipe experimentar. Thales perguntou para Felipe: “O que você achou do bolo?”. Felipe comeu o pedaço de bolo e achou que o bolo não estava gostoso. Então Felipe respondeu: “Seu bolo não ficou bom não!” (ou “Seu bolo ficou muito bom!”).

### **Histórias Controle**

5. *Situação controle, alta consequência para o beneficiário:* Vivian e Alice estão na mesma classe. Vivian disse para Alice: “Eu construí um modelo de avião que eu gostaria de mandar para uma competição” e mostrou o modelo para ela. Vivian perguntou: “O que você achou do meu modelo de avião?”. Alice achou que o modelo estava bom e disse: “Seu modelo está muito bom!” (ou “Seu modelo não está bom não!”).
6. *Situação controle, alta consequência para o beneficiário:* Bruno e Kauê estão na mesma classe. Bruno disse para Kauê: “Eu fiz uma torta para participar de uma competição de culinária” e deu um pedaço da torta para Kauê experimentar. Bruno perguntou para Kauê: “O que você achou da minha torta?”. Kauê comeu o pedaço da torta e achou que ela estava muito gostosa. Então Kauê respondeu: “Sua torta ficou muito boa!” (ou “Sua torta não ficou boa não!”).
7. *Situação controle, baixa consequência para o beneficiário:* Erick e Rodrigo estão na mesma classe. Erick disse para Rodrigo: “Eu construí um modelo de avião e gostaria de te dar de presente” e mostrou o modelo para ele. Erick perguntou: “O que você achou do meu modelo de avião?” Rodrigo achou que o modelo estava bom e disse: “Seu modelo está muito bom!” (ou “Seu modelo não está muito bom não!”).

8. *Situação controle, baixa consequência para o beneficiário:* Nicole e Larissa estão na mesma classe. Nicole disse para Larissa: “Eu fiz uma torta para te dar de presente” e deu um pedaço da torta para Larissa experimentar. Nicole perguntou, “O que você achou da torta?”. Larissa comeu o pedaço de torta e achou que a torta estava gostosa. Então Larissa respondeu: “Sua torta não ficou boa não!” (ou “Sua torta ficou muito boa!”).