

Título: “As Crianças e as Mentiras”

Nome(s) do(s) autor(es): Dulce Martins & Carolina Carvalho

Instituição(ões): *Escola Básica 2,3 Visconde de Juromenha; Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;*

Resumo

O presente estudo centra-se na temática da mentira, sendo o seu propósito conhecer a percepção de alguns alunos, do 2º Ciclo do Ensino Básico, sobre o que entendem por uma mentira. Pelo que, foi nosso o objectivo principal indagar “Como é que as crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico entendem a mentira”. Tendo em conta este objectivo e sabendo que esta temática é um dos conteúdos da moralidade, que se constrói e se torna presente dentro do universo infantil e escolar, foi nossa opção metodológica a investigação qualitativa e interpretativa. Investigámos, desta forma, a noção de mentira, a sua aceitabilidade e o castigo como uma das consequências da mentira, através de um questionário em formato de resposta aberta, com quatro histórias que relatavam situações hipotéticas de mentiras. A análise dos dados seguiu o trabalho de Piaget (1932). Ou seja, à semelhança dos resultados obtidos por este autor nos anos 30, há um número elevado de alunos que reconhece a noção de mentira de um modo realista. Contudo, também existe uma percepção mais elaborada do que é uma mentira, estando esta subjacente à intenção de enganar ou prejudicar os outros. A justificação dada pela maioria dos nossos participantes, em relação à aceitabilidade da mentira ou a permissão do seu uso, foi na sua maioria encarada como uma falta moral, que revela desonestidade e que pode ter consequências para quem a sofre, o que segundo Piaget (1932) se opõe à amizade e à confiança mútuas. Registamos, ainda, que a maioria dos alunos que participaram no nosso estudo revelou que todos os protagonistas das quatro histórias eram merecedores de castigo, sendo o castigo encarado como punição baseada na ideia de prevenção. Concluímos que as crianças, do ponto de vista moral, concebem autonomamente o seu juízo de justiça de acordo com as intenções em jogo.

Palavras-Chave

Crianças, Desenvolvimento Moral, Mentira, Educação

Introdução

A pertinência da temática da *Mentira* prende-se com a valorização do saber-fazer, encarando a educação como um processo de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e sociedades. Tal como refere a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, os indivíduos devem “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser” (Delors, J., 1996 citado por Menezes, 1999, p. 11). Constata-se assim que é necessário começar, desde cedo, a formar integralmente, a pessoa do aluno, sendo este um dos pressupostos da formação pessoal e social.

Em Portugal com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) em 1986, a Escola passou a ter o dever de dar mais importância às componentes comportamentais, às atitudes e aos valores, ou seja, à socialização das crianças e dos jovens. É a partir deste conhecimento, que pretendemos direccionar a nossa investigação e deste modo contribuir para “transformar as escolas em comunidades críticas, reflexivas e questionadoras” (Trigo-Santos, 1996, p. 121).

A temática da mentira é na literatura considerada como algo que se rege por normas e convenções sociais que atende a funções de carácter social. É, assim, indiscutível que os pais e os educadores em geral são os principais modelos para as crianças, embora haja outros elementos da sociedade (ídolos, pares, etc.) que também contribuem para a formação dos valores e da personalidade de cada criança, pelo que a mentira pode assumir-se como uma estratégia de interacção social.

As crianças, sensivelmente a partir dos três anos de idade, já possuem competências de comunicação que lhes possibilitem inventar histórias e fábulas cada vez mais credíveis perante os seus ouvintes e frequentemente as situações acabam por ser tão reais, que as crianças são capazes de aceitar que estas aconteceram, mesmo sendo estas impossíveis aos olhos de um adulto. Progressivamente, a criança aprenderá a mentir para se defender de uma situação desagradável ou para não assumir a responsabilidade de um acto, com medo das consequências. Este é um tipo de

mentira vulgar, mais até uma negação da verdade. Um outro tipo é a mentira para conseguir objectivos pessoais, ou seja, uma forma de alcançar o pretendido.

Podemos então dizer de uma forma sucinta que as crianças utilizam a mentira pelos mesmos motivos que os adultos com quem interagem, servindo a mentira, na maioria das vezes, como agente de socialização. Contudo, os educadores deverão promover na criança uma atitude clarificadora do significado de mentir, como uma falta ou transgressão moral que induz os outros em erro e que não pode ser uma forma de conseguir alcançar determinados objectivos ou de evitar a responsabilização dos actos realizados.

Enquadramento Conceptual

Contrariando a noção que prevaleceu durante vários anos, que as crianças não mentem, as mentiras nas crianças começam cedo. Para Stott (2005) entre os dois e os quatro anos as crianças pela experiência aprendem que declarar uma inverdade pode evitar punições por más acções, de outro modo, podem escapar à responsabilidade de ter cometido uma transgressão. O recurso à mentira inicia-se “assim que as crianças começam a falar” (Perner, 1997, p. 22), mesmo que estas não possuam o entendimento moral para saber que não se deve mentir.

Sabemos hoje, segundo Stott (2005) que os motivos que levam as crianças a mentir são precisamente os mesmos que os dos adultos que lhes servem de modelos. Estas recorrem à mentira para evitar os castigos e as consequências não desejadas, para tomar vantagem em determinadas situações, para incrementar a sua auto-estima, para demonstrar poder, para proteger um amigo, enfim e para tantas outras coisas.

Um estudo de Wilson e colaboradores (2003) corrobora a ideia de que as crianças mais novas também mentem, embora o façam de uma forma simples e pouco elaborada, “como por exemplo, culpam os irmãos pelos seus próprios erros e o conteúdo das mentiras destas crianças mais novas é plausível, tal como o conteúdo das mentiras dos irmãos e irmãs mais velhas” (p. 38). Todavia, neste estudo estes autores afirmam:

“diferenças no desenvolvimento foram encontradas no grau de sofisticação das mentiras. Isto é, as crianças mais velhas disseram mais mentiras consistentes em termos de complexidade e elaboração do que as crianças mais novas” (p. 38).

Na opinião dos autores atrás citados, a mentira é considerada como um acto intencional que alimenta as funções sociais e seguem regras de carácter particular em contextos socioculturais. Podemos perceber que as crianças aprendem a mentir através das pessoas que os rodeiam, de

acordo com as características inerentes aos seus contextos socioculturais. As crianças por volta dos oito anos de idade começam a entender as mentiras inofensivas “como estratégias de interacção social” (Perner, 1997, p.30). Pelo que, a mentira pode assumir-se como “um aspecto comum e frequente das interacções sociais” (Crossman *et al.*, 2006, p. 703). Na opinião de Crossman e colaboradores (2006), a maior parte das mentiras que se proferem tende a ser mentiras “de todos os dias”, isto é, mentiras inofensivas que não causam danos como também podem ser uma manifestação de um problema mental, pretender ser-se o que não é, ou uma manifestação de uma incapacidade para ganhar recompensas ou até de acreditar que o resultado de tudo aquilo que se faz é negativo. Este tipo de mentiras é observável “tanto no jardim infantil como nos adultos” (p. 703).

Pelo facto das crianças também mentirem (i.e. muitas delas antes dos três anos de idade), os adultos responsáveis por elas estão interessados em detectar a suas mentiras com a intenção de as socializarem, ou seja estes adultos estão empenhados em “ensinar-lhes quando é que a mentira é ou não é apropriada” (Crossman *et al.*, 2006, p. 704). Na opinião de Perner (1997), um princípio importante que determina quando uma mentira é ou não vista como uma transgressão moral séria “é quando o ouvinte confia ou acredita que o orador diz a verdade” (p. 30). Por outras palavras, o autor refere que “mentir é moralmente errado se o ouvinte for levado a fazer o que o orador lhe disse” (p.30).

Em crianças mais velhas, a mentira poderá tornar-se preocupante e até perigosa, podendo revelar perturbação do comportamento ou perturbação emocional. Ou seja, por vezes as crianças contam histórias incríveis, recheadas de pormenores, mas à primeira vista credíveis, um pouco para chamar a atenção dos adultos ou de quem a rodeia. A mentira pode chegar a tornar-se, para algumas, num hábito, como se tratasse de um jogo (agradável e divertido para a criança), e, embora possam não existir intenções malévolas, pode degenerar num mau hábito, até porque pode parecer “a solução mais fácil” para não ter que dar conta dos seus actos. Esta situação, quando se prolonga no tempo, pode revelar, para além da moralidade e do dever ser moral, alguma perturbação (Wilson *et al.*, 2003).

Pais e educadores são responsáveis por ensinarem às crianças formas subtis de suprimirem a sua honestidade. Se por um lado, a mentira pode ser vista como uma falta de honestidade, tendo em conta a perspectiva moral da mentira, onde é tida como algo errado que viola a “Norma da cooperação” e como tal pode providenciar danos através de informações erradas, por outro lado, há mentiras que são socialmente permitidas, sendo estas as que têm a função de ajudar alguém. Podemos então afirmar que as mentiras podem ser distinguidas dos erros, das brincadeiras e das pretensões que os sujeitos queiram fazer chegar até ao ouvinte (Wilson *et al.*, 2003). A capacidade de distinguir uma mentira de um erro ou de uma brincadeira é, de acordo com Perner (1997),

proficiente na criança a partir dos cinco anos de idade. Deste modo e segundo o autor referido, as crianças a partir desta idade entendem o carácter não moral presente numa mentira, distinguindo-o dos erros e das brincadeiras que são ou não intencionais, da ironia ou do sarcasmo.

Tal como Wilson e colaboradores (2003), também Stott (2005) nos sugere que há uma progressão no desenvolvimento das crianças para se tornarem credíveis a mentir. Ao longo do seu desenvolvimento as crianças atingem níveis diferentes de mentira

“no primeiro nível de mentira, a criança pretende alcançar um objectivo ou receber uma recompensa, dizendo algo que sabe ou que acredita ser falso. A sua intenção pode afectar o comportamento de quem a ouve para evitar o castigo ou para receber uma recompensa” (Stott, 2005, p.8).

Este primeiro nível corresponde à perspectiva de uma criança por volta dos três anos de idade, onde os desejos e a imaginação atingem uma dimensão real. Nestas idades, Stott (2005) refere que as crianças são consideradas na generalidade:

“pobres mentirosas, porque não sabem mentir convenientemente. Elas não consideram que os seus ouvintes pensam em simultâneo nas suas frases e nas suas intenções, e como resultado, normalmente mentem no sítio e à hora errada, ou esquecem-se de considerar outros detalhes importantes, como protegerem-se convenientemente de virem a ser descobertas (p. 8).”

Mais tarde, por volta dos quatro anos as crianças começam a aperceber-se da diferença entre dizerem uma verdade ou uma mentira, pois nesta idade sabem que mentir é errado. Pelo que, na sua maioria dizem a verdade e se não o fazem é óbvio pelo tipo de resposta que dão: “eu não posso dizer, ou então, eu não sei”. Tornam-se assim mais capazes cognitivamente de mentir, dado que tomam em conta a capacidade dos ouvintes acreditarem nos seus argumentos (Stott, 2005). A partir desta idade, as crianças entendem “os efeitos que uma falsa mensagem pode ter na cabeça dos ouvintes, reconhecendo que estes interpretarão e avaliarão a frase à luz de todos os seus conhecimentos”, o que segundo Perner (1997), revela a noção de que a mentira é mais repreensível do que uma brincadeira. Embora as crianças desta idade ainda tenham algumas dificuldades em saber quando o ouvinte acredita numa frase falsa, estas sabem que “nunca se deve dizer uma mentira, porque (...) irão sempre descobrir que era mentira.” (Stott, 2005, p. 9). É a partir desta ideia que os pais e os educadores deverão aproveitar para clarificar junto dos seus filhos ou educandos que mentir é errado, não só pelo acto de transgressão mas pela mentira em si.

De acordo com o estudo de Wilson e colaboradores (2003), é costume os pais estarem mais disponíveis para ignorarem ou até de acreditarem nas mentiras dos filhos do que para os

questionarem sobre a mentira em si mesma. Mas, por outro lado, os pais normalmente fazem-no e punem-no pela transgressão que cometeram. Segundo o estudo de Crossman e colaboradores (2006, p. 711), “os adultos são pouco qualificados para detectar as mentiras das crianças, assim como para identificar a sua honestidade”. Contudo, este estudo sugere que os adultos que lidam profissionalmente com as crianças parecem estar mais habilitados para detectar as mentiras das mesmas. Esta ideia fortalece-se com a opinião de Vrij e colaboradores (2006), os quais afirmam que as pessoas que lidam com familiaridade com as crianças, são mais capazes de detectar mentiras ditas “pelas suas crianças do que mentiras ditas pelas crianças dos outros” (p. 1233). Isto é, a familiaridade, presente nas relações que os pais e os educadores estabelecem com as suas crianças, significa que sabem como elas normalmente reagem ou respondem perante uma situação de confronto, o que pode ser um bom caminho para detectar as mentiras nas crianças (Vrij *et al*, 2006).

De acordo com Piaget (1932, p. 109) “a mentira é uma falta moral que cometemos através da linguagem.”. Esta “falta moral” foi estudada e trazida a público com o livro *O Juízo moral na Criança*, onde através de entrevistas se aprofundou como é que se desenvolve o juízo moral e o respeito pelas regras morais nas crianças e nos adolescentes.

Segundo Lourenço (1992), quando se fala em moralidade fala-se em normas e princípios. Normas e princípios estes que são essencialmente sociais e que como tal, relacionam mais o conceito da moral ao domínio do dever do que ao domínio do ser. Estes domínios foram sendo investigados e aprofundados e muitos foram os estudos publicados sobre a moralidade humana. O enfoque da moralidade é feito através de diferentes teorias ou perspectivas, nomeadamente a perspectiva psicanalítica (e.g. Erikson, 1968; Freud, 1923), a da aprendizagem social (e.g. Bandura & Walters, 1963) e a cognitivo-desenvolvimentista (e.g. Piaget, 1932; Kohlberg, 1969), sendo sobre esta última que debruçamos este estudo. Nas palavras de Kappan (citado em Valente, 2002):

“a abordagem cognitivo-desenvolvimentista foi globalmente formulada pela primeira vez por John Dewey. A abordagem chama-se cognitiva porque reconhece que a educação moral tal como a educação têm as suas bases na estimulação do pensamento activo da criança sobre problemas e decisões morais. Chama-se desenvolvimentista porque vê os fins da educação moral como um desenvolvimento através dos estádios morais” (p. 201-202).

Com o trabalho de Piaget (1932) foi possível perceber que a moral na criança tem duas fases distintas: a fase da moral heterónoma (entre os 8-9 anos de idade) e a fase da moral autónoma (a partir dos 9 anos de idade). Segundo Azevedo (1994), Piaget defenderia a existência de estádios

apenas em sentido lato, e não em sentido estrito como ocorreria na área de desenvolvimento cognitivo.

Já Lawrence Kohlberg (1981), tendo por base o trabalho piagetiano e no desenvolvimento dos seus estudos estabeleceu seis estádios específicos de desenvolvimento moral. Este trabalho descreve igualmente uma abordagem cognitivo-desenvolvimentista, o qual define o modo como o ser humano encara as normas e os princípios morais, que devem reger a conduta interpessoal (pensamento moral) e o modo como os põe em prática (acção moral). Para Lourenço (1992, p. 141) a avaliação do desenvolvimento moral na metodologia Kohlbergiana exige maior “rigor” e “sensibilidade, pois é necessário “captar a filosofia moral e estrutural do sujeito”.

Ambas as abordagens de Piaget e Kohlberg apelam à educação moral, o que de acordo com Dewey permite perceber que “o fim da educação é o crescimento ou desenvolvimento tanto intelectual como moral. Os princípios éticos ou psicológicos podem ajudar a escola na maior de todas as construções - A construção de um carácter livre e forte.” (citado em Valente, 2002, p. 202).

Em Portugal, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio atribuir maior responsabilidade às escolas, e por conseguinte aos seus educadores, relativamente à componente de formação pessoal e social dos seus alunos. De acordo com a LBSE (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), o contexto pedagógico português, isto é, o sistema educativo deve procurar “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (alínea c) do artigo 3º), onde os objectivos para o Ensino Básico são: “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (alínea a) do artigo 7º) e “proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral” (alínea n) do artigo 7º).

Os objectivos anteriores, justificam igualmente o interesse e a pertinência do tema do desenvolvimento sócio-moral para o sistema educativo em geral e para os alunos em particular, pois há que ter em conta que o nosso sistema educativo também tem feito esforços nesse sentido através da criação da área de formação pessoal e social, para que ela valorize e promova, também, o desenvolvimento sócio-moral dos alunos. Podemos, assim, constatar que os valores de natureza cívica encontram-se consagrados nos princípios da LBSE e no que diz respeito à educação deve “...favorecer o desenvolvimento global da personalidade e a democratização da sociedade” (número 2 do artigo 1º). Esta ideia é corroborada por Roque e colaboradores (2005, p. 1) quando “ao referir-se o desenvolvimento global da pessoa, ficam compreendidos não apenas os aspectos cognitivo e físico, mas também os aspectos afectivo, social, espiritual, moral e estético”.

No Ensino Básico, a Formação Pessoal e Social ganha forma ao ser colocada numa perspectiva de cidadania, pelo Decreto-Lei nº 6/2001 referente à Reorganização Curricular. A educação para a cidadania é tida como componente de natureza transversal em todos os ciclos e tem como objectivo principal “contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos” (Ministério da Educação, 2001, p. 10).

Desta forma, tendo em conta que a nossa investigação se focaliza no 2º Ciclo do Ensino Básico, onde os alunos se encontram, na sua maioria, numa fase inicial de adolescência, e que a temática sobre a mentira, no âmbito do desenvolvimento moral, assume um carácter de socialização, um dos papéis do professor é de contribuir para a educação dos seus alunos, isso é, “para a participação individual e colectiva e para aprendizagem e a vivência de valores interpessoais e sociais do viver em comunidade.” (Roque *et al*, 2005, p. 6). Assim, cabe aos professores proporcionar aos seus alunos o acesso à sua própria formação pessoal e social, criando para o efeito um programa flexível que possa responder aos problemas e às questões que os alunos possam colocar no seu quotidiano, de experiências vividas e preocupações sentidas, tendo sempre presente que a metodologia a utilizar se deverá desenvolver à base de discussão, debate e reflexão. No nosso caso, todos os profissionais ligados ao desenvolvimento e à educação das crianças deverão tentar compreender a situação hipotética em que se instala a mentira, de modo a diagnosticar e a solucioná-la. Para tal, há que ter em conta que um dos objectivos mais importantes no processo do desenvolvimento humano é o das crianças aprenderem a distinguir o que se considera aceitável ou inaceitável, isto é que as crianças consigam apropriar um conhecimento do seu desenvolvimento moral, especificamente dos valores morais que regem a sua sociedade e que se comportem de acordo com eles. De acordo com Dewey (citado em Valente, 2002, p. 202), compete à escola e como tal aos seus educadores, proporcionar condições que favorecem o desenvolvimento livre e harmonioso do carácter humano. Há para isso que fomentar a educação para os valores como veículo promissor de acções morais adequadas, isto é, proporcionar aos nossos alunos o acesso à sua própria formação pessoal e social.

Metodologia

O estudo apresentado faz parte de uma investigação mais ampla (Martins, *in press*), onde se procura resposta para a seguinte questão de estudo: “Como é que as crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico entendem a mentira?”. Concretamente, neste trabalho iremos apenas discutir os seguintes objectivos: (a) Indagar o que os alunos, nestes anos de escolaridade, entendem por mentira; b)

Identificar como os alunos, nestes anos de escolaridade, avaliam o conteúdo da mentira, em termos de aceitabilidade e de castigo como sua consequência.

A estratégia geral do plano de investigação assentou em aplicar um questionário em formato de resposta aberta a 93 alunos, entre os 10 e os 14 anos de idade, de quatro turmas (duas de 5º ano e duas de 6º ano) do 2º Ciclo do Ensino Básico, numa escola do Distrito de Lisboa. O conteúdo do questionário aplicado era constituído por quatro histórias, adaptadas de estudos anteriores de Piaget (1932), que relatam transgressões morais, especificamente sobre a mentira. A finalidade das quatro histórias foi permitir às crianças a comparação na avaliação da intenção das mentiras e deste modo indagarmos o seu entendimento de mentira assim como a sua aceitabilidade.

No questionário, há uma primeira secção que serve de caracterização da situação pessoal, relativamente ao género, à idade e ao ano de escolaridade. Na segunda secção, surgem as quatro histórias adaptadas de estudos anteriores de Piaget (1932) sobre a mentira, que nos propusemos apresentar às pessoas dos alunos participantes. O critério que presidiu à escolha e à adaptação destas histórias foi o de traduzirem situações hipotéticas e muito próximas da realidade quotidiana escolar dos alunos que frequentam o ensino regular. Na terceira e última secção do questionário, estão as catorze questões temáticas decorrentes das quatro histórias apresentadas, sendo as respostas de formato aberto, como referimos anteriormente.

A aplicação do nosso questionário contou com a presença da investigadora nas quatro turmas inquiridas, a qual teve o cuidado de ler as quatro histórias de forma clara e pausada, assegurando o entendimento de todos os significados e facilitando o esclarecimento dos alunos participantes, bem como de os por à vontade para poderem revelar, por escrito, as suas opiniões verdadeiras. Desta forma, tendo presente a temática desta investigação e de acordo com os professores titulares das quatro turmas dos sujeitos participantes, a aplicação do questionário teve lugar nas aulas de formação cívica, servindo não só como recolha de dados, mas também como um exercício para discussão nas aulas procedentes.

Resultados

Na análise aos questionários que administrámos foi-nos possível verificar que responderam 48 alunos do 5º ano de escolaridade, 24 são do sexo masculino e 24 do sexo feminino. Em relação ao 6º ano de escolaridade, responderam aos nossos questionários 45 alunos, 20 do sexo masculino e 25 do sexo feminino. As idades dos sujeitos participantes estão compreendidas entre os 10 e 14 anos. Tal como podemos ver na Tabela 1, abaixo apresentada, no 5º ano de escolaridade 16 alunos participantes tinham 10 anos de idade, 29 tinham 11 e três possuíam 12 anos. No 6º ano, 5 tinham 11 anos de idade, 31 com 12 anos, 7 com 13 anos e

apenas 2 com 14 anos. O que faz com que 69 % dos alunos se encontravam com doze anos de idade, aliás a idade esperada para a frequência do 6º ano de escolaridade, segundo o Ministério da Educação.

Definição da mentira

Pela análise da Tabela 1, a maioria dos sujeitos participantes, ou seja, 39 alunos apresentam como definição de mentira “não dizer a verdade”, 15 alunos, de 12 anos, referem “enganar uma pessoa” e outros 17, entre os 10 e os 13 anos de idade, dizem que “...é uma coisa muito grave”. Nas outras respostas podemos verificar uma diversidade de definições, como “...é alguém ter feito alguma coisa muito má e não querer ser castigado, então para se safar, mente.” Ou então “... é uma maldade que se diz para gozar com alguém ou conseguir alguma coisa que se quer muito”, e ainda para um aluno é “uma desilusão” e para outro “é não ter confiança”.

À semelhança de estudos de Piaget (1932), a maioria, isto é, 39 dos sujeitos participantes da nossa investigação, entre os 10 e os 14 anos de idade, reconhece a mentira como “não dizer a verdade”. Este é tipo de noção de mentira considerado por este autor como “totalmente realista”, ou seja, desprovido de intenção, sendo “(...) algo que não está conforme a realidade, independentemente da sua intencionalidade” (Piaget, 1932, p. 113). De acordo com o mesmo autor, a partir dos oito anos a criança começa a ter uma definição mais avançada de mentira e uma maior consciência sobre o que é uma mentira, estando esta associada não só à falta de verdade como também a uma intenção de prejudicar terceiros. O mesmo nos é sugerido por Stott (2005, p. 9), quando este autor nos lembra que as crianças, nestas faixas etárias, entre os oito anos, já entendem “os efeitos que uma falsa mensagem pode ter (...)”. Nomeadamente, através das consequências que a mentira pode ter para a pessoa que a sofre, mais do que pela intenção de quem recorre à utilização da mentira.

Tabela 1. Frequência das justificações que os sujeitos participantes atribuíram à definição da mentira.

Justificações	Definição da mentira							Total
	5º ano			6º ano				
	(*)10	11	12	11	12	13	14	
“não dizer a verdade”	4	8	1	6	15	5	0	39
“enganar uma pessoa”	3	8	1	0	3	0	0	15

“uma desilusão”	1	0	0	0	0	0	0	1
“é uma coisa muito feia”	2	0	0	0	3	0	0	5
“é não ter confiança”	1	0	0	0	0	0	0	1
“...é uma coisa muito grave”	5	7	1	0	2	2	0	17
“...é alguém ter feito alguma coisa muito má e não querer ser castigado, então para se safar mente.”	0	1	0	0	0	0	0	1
“... é uma maldade que se diz para gozar com alguém ou conseguir alguma coisa que se quer muito”	0	2	0	0	1	0	0	3
Total (por idades)	16	26	3	6	24	7	0	82
Total (por ano de escolaridade)	45				37			

* idade em anos

No presente estudo há 15 participantes, entre os 10 e os 12 anos, que definiram a mentira como sinónimo de “enganar uma pessoa”, o que nos faz perceber que estes sujeitos participantes têm já uma noção mais elaborada do que é uma mentira e do ensejo que esta tem para o erro.

Aceitabilidade da mentira

De acordo com Crossman e colaboradores (2006, p. 703) a mentira pode assumir-se como “um aspecto comum e frequente das interações sociais”. É evidente que esta visão sobre a mentira nos leva a perceber que o acto de mentir é reconhecido socialmente pela sua necessidade, ou seja, todos sabemos, inclusive as crianças (que se habituem a observar os adultos), que há circunstâncias onde é inevitável omitir certos factos ou de contar a história “à sua maneira”, isto é, de se ser menos honesto e onde normalmente se empregam mentiras de carácter inofensivo (e.g. “diz que eu não estou!”, quando o telefone toca). Em geral, as razões morais para se tolerar mentiras estão relacionadas com o evitar conflitos ou consequências de determinados actos.

Na permissão do uso da mentira, ou seja na aceitabilidade da mentira está nitidamente implícito o juízo moral que cada um tem sobre determinada situação. Ilustramos este assunto com a Tabela 2, a qual se refere às frequências das justificações que os sujeitos participantes atribuíram à permissão do uso da mentira, ou à sua aceitabilidade, nas histórias que lhes apresentamos no questionário.

Na análise da Tabela 2, podemos perceber que a maioria dos nossos sujeitos participantes nos sugerem que não se deve mentir, seja em que situação for. Isto é, 22, sendo a maioria de 12 anos e do 5º ano de escolaridade, responderam “Não, porque é feio mentir”, onde nos é permitido inferir que esta ideia pode estar relacionada com o que se incute moralmente à criança sobre o acto

de mentir, isto é, nas palavras de Stott (2005, p.9) “nunca se deve dizer uma mentira, porque (...) irão sempre descobrir que era mentira”. Para além disto, 38 sujeitos participantes, entre os 10 e os 12 anos, escreveram “Não, porque é muito mau”, aqui manifestamente há uma conexão às possíveis consequências que a mentira pode ter, o que é elucidado pela resposta de dois participantes, com 13 anos, quando dizem “Não porque às vezes estamos a magoar os sentimentos de outras pessoas”.

A falta de honestidade também foi divulgada por 25 alunos, a maioria com 11 e 12 anos, que disseram que não se deve mentir “...porque deve-se ser honesto com as pessoas”. Embora nestas respostas seja evidente que mentir assume um carácter marcadamente desonesto, o que de acordo com Piaget (1932) se opõe à amizade e à confiança, ou seja, porque é contrária à reciprocidade e ao respeito mútuo, os sujeitos participantes que responderam “Não, porque é feio mentir” ou “Não, porque é muito mau”, segundo o mesmo autor, não compreendem o carácter anti-social da mentira, apenas percebem a mentira como mal em si.

Tabela 2. *Frequência das justificações que os sujeitos participantes atribuíram à aceitabilidade da mentira*

		Intenção da mentira							Total
Justificações		5º ano			6º ano				
		(*)10	11	12	11	12	13	14	
aceitabilidade da mentira	"Sim, porque hoje em dia já ninguém dá castigos"	2	0	0	0	1	0	0	3
	"Não, porque é feio mentir"	1	12	0	0	5	3	1	22
	" Às vezes, porque mentir pode ser muito mau, mas às vezes pode ser bom, para esconder coisas muito graves"	2	0	0	0	0	0	0	2
	"Não, porque é muito mau"	18	2	2	3	11	2	0	38
	Não, porque deve-se ser honesto com as pessoas	5	10	1	0	8	1	0	25
	"Sim, às vezes é bom mentir porque os adultos mentem muito"	0	0	0	0	1	0	0	1
	"Não porque às vezes estamos a magoar os sentimentos de outras pessoas"	0	0	0	0	0	2	0	2
Total (por idades)		28	24	3	3	26	8	1	93
Total (por ano de escolaridade)		55			38				

* idade em anos

Outras interpretações emergiram para a aceitabilidade, vejamos que três participantes, de 10 anos, escreveram que "Sim, porque hoje em dia já ninguém dá castigos", o que segundo Piaget (1932), estes participantes encontram-se numa fase de responsabilidade objectiva, pois a mentira deixa de ser mal se suprimirem as sanções. Outros dois alunos, também com 10 anos, escreveram que se pode mentir "Às vezes, porque mentir pode ser muito mau, mas às vezes pode ser bom, para esconder coisas muito graves" e apenas um sujeito participante referiu que "Sim, às vezes é bom mentir porque os adultos mentem muito". Estas duas últimas transcrições vão ao encontro do que já explicitamos anteriormente, nas palavras de Crossman e colaboradores (2006), ou seja que as crianças aprendem a mentir através das pessoas que os rodeiam, de acordo com as características inerentes aos seus contextos sócio-culturais.

O castigo como consequência da mentira

O castigo é uma das punições utilizadas como consequência de uma mentira. De acordo com Piaget (1932), no que respeita às sanções, a criança numa fase de moralidade autónoma considera que as únicas sanções justas são aquelas que fazem o culpado arcar com as consequências dos seus erros, as que exigem uma restituição ou as que consistem num tratamento por reciprocidade. São as chamadas sanções por reciprocidade, sanções que podem ser classificadas de acordo com o seu grau de severidade.

Pela análise à Tabela 3, verificamos que a maioria, ou seja, 54 dos sujeitos participantes, entre os 10 e os 14 anos de idade, disseram que "Sim" ao merecimento do castigo sempre que se mente, tendo 22 justificado "porque mentir é feio", 28 "... porque assim as pessoas aprendiam a não mentir, nunca se deve mentir" e nove participante "... porque estamos a enganar as pessoas e a mentira tem perna curta".

Tabela 3. *Frequência das justificações que os sujeitos participantes atribuíram à frequência do castigo*

		Avaliação do conteúdo da mentira							Total
Consequência da mentira	Justificações	5º ano				6º ano			
		(*)10	11	12	11	12	13	14	
Frequência do Castigo	“Sim, porque mentir é feio”	1	10	0	2	8	1	0	22
	“Sim, porque assim as pessoas aprendiam a não mentir, nunca se deve mentir”	5	8	0	1	9	4	1	28
	"Sim, porque estamos a enganar as pessoas e a mentira tem	3	2	0	3	1	0	0	9

perna curta"									
"Nem sempre, há mentiras de brincar e mentiras graves	1	5	0	1	7	3	0	17	
"não porque depois a consciência de quem mente fica culpada e aí já tem o seu castigo"	0	1	0	0	0	0	0	1	
"Não porque não é com castigos que se aprende"	1	2	0	0	1	0	0	4	
Total (por idades)	11	28	0	7	26	8	1		81
Total (por ano de escolaridade)		39			42				

* idade em anos

As restantes opiniões divergiram no sentido de cinco dos sujeitos participantes acharem que não se deve castigar sempre que se mente, onde um justificou "... porque depois a consciência de quem mente fica culpada e aí já tem o seu castigo" e os outros quatro disseram "Não porque não é com castigos que se aprende". Houve 17 sujeitos participantes que disseram que "Nem sempre" ao merecimento de castigo porque "há mentiras de brincar e mentiras graves".

De acordo com Piaget (1932), as crianças que estão nesta faixa etária propõem punições baseadas na ideia de prevenção, dado que já têm interiorizada a noção que mentir é errado, mesmo que sejam mentiras inofensivas, "nunca se deve dizer uma mentira, porque (...) irão sempre descobrir que era mentira." (Stott, 2005, p. 9). Como refere Crossman e colaboradores (2006, p. 703), a mentira pode assumir-se como "um aspecto comum e frequente das interações sociais", ou seja, se por um lado o acto de mentir pode ser visto, como uma transgressão aos valores comuns que vigoram nas relações interpessoais, como a honestidade, lealdade, camaradagem (Piaget, 1932), por outro pode ser tido em conta com o intuito de ajudar alguém. Tal como nos disseram alguns sujeitos participantes, também Wilson e colaboradores (2003) afirmam que as mentiras podem ser distinguidas dos erros, das brincadeiras e das pretensões que os sujeitos queiram fazer chegar até ao outro.

Notas Finais

À semelhança de outros estudos (Crossman *et al*, 2006; Piaget, 1932; Vrij *et al*, 2006) também no nosso se registou um número elevado de participantes que reconhece a noção de mentira de um modo realista. Contudo, existe igualmente uma percepção mais elaborada do que é uma mentira, estando esta subjacente à intenção de enganar ou prejudicar os outros.

As justificações dadas pela maioria dos nossos participantes, em relação à intenção das mentiras presentes nas quatro histórias que lhes foram apresentadas, incidiram no que Piaget (1932) refere como manifestação de juízos de

responsabilidade subjectiva, ou seja, as mentiras foram entendidas como um acto voluntário e intencional. Nisto, a aceitabilidade da mentira ou a permissão do seu uso, tendo em conta que existem mentiras com um carácter inofensivo e que até podem ser úteis em determinados contextos e situações de interacção sociais, foi na sua maioria encarada como uma falta moral, que revela falta de honestidade e que pode ter consequências para quem a sofre, o que segundo Piaget (1932) se opõe à amizade e à confiança mútuas. Registamos, ainda, que a maioria dos alunos que participaram no nosso estudo revelou que todos os protagonistas das quatro histórias eram merecedores de castigo, sendo o castigo encarado como uma forma de punição associada à ideia da sua prevenção. Nestas idades (entre os 10-14 anos) a consciência da mentira está de acordo com a noção de que mentir é errado, mesmo que sejam mentiras inofensivas. As crianças, do ponto de vista moral, concebem autonomamente o seu juízo de justiça de acordo com as intenções em jogo.

Uma vez que, no questionário foram apresentadas quatro histórias adaptadas de estudos anteriores de Piaget (1932), onde se colocaram quatro situações que envolviam mentiras e com as quais os alunos puderam fazer as suas inferências e analogias, as respostas dos alunos participantes foram agrupadas, tendo em conta a semelhança do seu conteúdo, de acordo com as nossas questões de investigação e desta maneira, categorizadas de acordo com a definição de mentira e a intenção da mentira. A subcategoria que emergiu desta última foi a aceitabilidade da mentira e o castigo como uma das consequências da mentira. As categorias e as subcategorias do nosso trabalho foram somente analisadas em termos de frequências de respostas, dado que não tivemos em conta inferir os resultados em termos de idades e sexo dos participantes. Assim, ao indagarmos os alunos participantes no seu entendimento sobre o que era para eles uma mentira, podemos perceber que, à semelhança dos estudos de Piaget (1932), a maioria dos sujeitos participantes da nossa investigação, isto é, 39 alunos, anteciparam uma noção de mentira considerada pelo autor como realista ou primária, onde a intenção não é contemplada, ou seja, a mentira é apenas vista como algo que não está de acordo com a realidade, independentemente da sua intencionalidade (Piaget, 1932). Contudo, houve 15 alunos com uma percepção mais elaborada do que é uma mentira, estando esta subjacente à intenção de enganar ou prejudicar os outros (Ver Tabela 1).

A intenção da mentira foi igualmente estudada por nós de acordo com a sua aceitabilidade, ou seja, na permissão do uso da mentira está subentendido o juízo moral que cada um tem sobre determinada situação. Assim, no que respeita às justificações dos nossos participantes (ver Tabela 2), é nos possível entender que a maior parte dos alunos nos sugerem que não se deve mentir, seja em que situação for. Uns porque sabem que mentir, para além de ser uma falta moral tem “perna curta”, isto é, que a mentira pode acarretar consequências indesejadas. Outros, revelaram que mentir é uma falta de honestidade, o que se opõe à amizade e à confiança mútuas, ou seja, mentir é contrário aquilo que Piaget (1932) refere como reciprocidade e respeito mútuo e Wilson e colaboradores (2003) como cooperatividade.

A restante subcategoria, da avaliação do conteúdo da mentira, o castigo como consequência da mentira, foi visto pela maioria dos participantes deste estudo como necessário. Por outras palavras, parece-nos que o castigo é visto como punição necessária, não só porque é errado mentir, mas também porque esta é uma das formas para prevenir a mentira (Ver Tabela 3), uma vez que o sentimento de justiça nestas idades põe em evidência os valores da amizade que baseiam as relações interpessoais, como a honestidade, a lealdade e a camaradagem.

Perante tudo o que foi dito anteriormente, é necessário que os educadores, em geral, estejam atentos aos sinais que a criança apresenta, vejamos, por exemplo, uma situação em que uma criança tira um objecto de uma outra criança e diz apenas que o encontrou. Ao saber-se a verdade, os seus educadores deverão reflectir com a criança que para além transgressão tida no acto de tirar o objecto, a mentira é algo contribui para a perda de confiança e respeito mútuos entre os parceiros envolvidos e que raramente se consegue eternizar. Como diz o ditado, “mais depressa se apanha um mentiroso do que um coxo”, ou seja, é difícil poder levar-se a mentira até às últimas consequências e enganar toda a gente em qualquer situação. Assim, os educadores deverão dialogar com a criança e mostrando-lhes que é mais correcto e eticamente certo ser honesto, verdadeiro e rigoroso, mesmo que isso acarrete consequências menos boas. Contar exemplos reais e fazer ver que,

quando alguém mente para se proteger, há outro alguém que, provavelmente, fica prejudicado ou acusado de algo, não sendo responsável e estando inocente. É muito importante que a criança se aperceba que as suas ações também atingem outras pessoas e que quando transgridem “têm de responder sobre os seus erros” (Wilson *et al.*, 2003, p. 42), ou seja, têm de analisar e de se responsabilizar pelo que fizeram, perante todos, incluindo os seus pais ou educadores.

Em relação à promoção do desenvolvimento moral queremos referir que através deste estudo, foi-nos igualmente possível verificar, através da dinâmica do procedimento empírico, que ainda vivemos nas nossas escolas uma educação moral muito preocupada com a transmissão de conteúdos morais e uma educação para uma moralidade a tender para o conformismo e para a aprovação social e que, em termos desenvolvimentais, corre o perigo de não ir muito além do estágio 3, a que Kohlberg (1976) chamou a moral do “bom menino”, onde a preocupação não se situa na equidade, mas sim naquilo que os outros julgam ser justo, isto é, na confiança interpessoal. Mas não podemos pensar numa educação para a justiça sem pensarmos, também, nos educadores (e.g. pais, professores) e na sua formação. Julgamos, que se torna necessário que essa formação enfatize não apenas os seus deveres mas igualmente os seus direitos, lhes promova o raciocínio moral e contribua para a construção de princípios éticos, para que se crie e sustente a tal “atmosfera justa” (Kohlberg, 1976) indispensável ao desenvolvimento pessoal e social de todos.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, M. (1994). *A Teoria de Piaget sobre o Desenvolvimento Moral*. Retirado, em 2005, www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/materiais/Piaget_Moral.pdf.
- Crossman, A., Ph.D. & Lewis, M. (2006). Adults' Ability to Detect Children's Lying. *Behavioral Sciences and the Law*. Wiley InterScience. Vol. XXIV, 703- 715.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Volume 1: The Psychology of Moral Development. Moral Stages and the idea of justice*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações* (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação. (2001). *Educação Integração Cidadania*. Departamento da Educação Básica: Ministério da Educação.
- Perner, J. (1997) Children's Competency in Understanding the Role of a Witness: Truth, Lies, and Moral Ties. *Applied Cognitive Psychology*. Salzburg. Vol. XI, 21-35

- Piaget, J. (1932). *Le Jugement Moral Chez L' Enfant*. Paris: Press Universitaires de France.
- Roque, A.; Afonso, R. & Fonseca, T. (2005). *A Educação para a Cidadania e nos Currículos*. In *Documento Base para a Construção de um Referencial de Competências*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Stott, F. (2005). The Surprising TRUTH About Why Children LIE. *Scholastic Early Childhood Today*. New York. Vol. XIX (5), 8-9.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: satisfação, descontentamento e desgaste*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Valente, M. O. (2002). *A Escola e a Educação para os Valores- Antologia de Textos*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Vrij, A., Akehurst, L., Brown, L. & Mann, S. (2006). Detecting Lies in Young Children. Adolescents and Adults. *Applied Cognitive Psychology*. University of Portsmouth. Vol. XX, 1225-1237.
- Wilson, A., Smith, M. & Ross, H. (2003). The Nature and Effects of Young Children's Lies. *Social Development*. University of Waterloo. Vol. XII (1), 21-45.