



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

GLYSA DE OLIVEIRA MENESES

**SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE
SUAS INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS**

FORTALEZA

2017

GLYSA DE OLIVEIRA MENESES

SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS
INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M488s Meneses, Glysa de Oliveira.
Socialização parental e valores humanos : uma análise de suas influências no comportamento de mentir em crianças / Glysa de Oliveira Meneses. – 2017.
133 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos.
1. Infância. 2. Mentiras antissociais. 3. Mentiras pró-sociais. 4. Estilos parentais. 5. Valores humanos. I. Título.

CDD 150

GLYSA DE OLIVEIRA MENESES

SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS
INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do
Departamento de Psicologia da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
a obtenção do Título de Mestre em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia Social.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Estefânea Élide da Silva Gusmão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Karla Silva Soares
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

A decisão de me mudar para Fortaleza e cursar o mestrado foi uma das mais importantes da minha vida até o presente momento. Poderiam ter sido tempos muito difíceis, mas eu nunca me senti sozinha nessa escolha. Dessa maneira, o momento de agradecer aos que me acompanharam durante essa caminhada de dois anos é de extrema importância para mim.

Primeiramente, agradeço à minha família na pessoa de meus pais, Marinês Machado e Alberto Meneses, de minha avó paterna, Maria Leônidas, minha irmã Marilyse Meneses e minha prima-irmã, Helen Meneses. Cada dia, feliz ou difícil, especialmente aqueles em a saudade foi um fardo pesado, eles sempre estiveram ao meu lado. Eu sei que não somos perfeitos, mas agradeço a Deus diariamente por ter nascido em uma família de pessoas incríveis, que souberam respeitar minhas limitações e reforçaram minhas potencialidades, cada um à sua maneira. A pessoa que sou hoje devo a vocês.

Agradeço ao Prof. Walberto, por, entre tantas coisas, me acolher em seu laboratório e me permitir fazer e sentir parte dele, integralmente. Sou profundamente grata pelas orientações, pelos preciosos *insights* e, principalmente, pelo apoio, compreensão e confiança em minha capacidade de chegar até o final de um curso de mestrado, além de me dar a oportunidade de continuar aqui, seguindo com o doutorado. Sem dúvidas, uma importante referência de professor e pesquisador.

Em seguida, preciso agradecer aos integrantes do Laboratório Cearense de Psicometria, pessoas incríveis que tive a oportunidade de conhecer, trabalhar em conjunto e, especialmente, me tornar amiga. Começo agradecendo ao Leonardo Holanda, amigo que ganhei logo no primeiro dia de aula do mestrado e que, sem dúvidas, vou levar comigo para toda a vida; obrigada por dividir comigo as angústias, os medos e as alegrias tanto da vida acadêmica quanto da vida pessoal, por confiar em mim e por estar sempre ao meu lado. À Mariana Farias, a melhor amizade à segunda vista que eu fiz em toda a minha vida. Indubitavelmente, conquistou um lugar cativo em meu coração. À Thicianne Malheiros, uma amizade simples, objetiva e extremamente afetuosa, que me acolheu desde o princípio, dos momentos mais engraçados aos mais angustiantes; À Mariana Biermann, pelo carinho, incentivo, bom humor e pelas conversas (terapêuticas ou não); Ao Roger Sousa, pelas produtivíssimas conversas astrológicas e acadêmicas; Às lindas Quésia Cataldo e Lia Wagner, pela acolhida que logo se transformou carinho e amizade; À Clara Arruda, Gisele Loiola; Sophia Lóren e Ingrid Gomes, não apenas pela ajuda com as coletas de dados, mas por nunca me deixarem esmorecer com suas injeções de ânimo, mesmo às 7:30h da manhã de uma segunda-feira chuvosa; À Tafnes Varela, Jorge

Wambaster, Damião Soares, Taís Bastos, Rebecca Peixoto, Darlene Fernandes, Emanuela Possidônio, Hilda Costa, Suély Ferreira, Verlene Alves e Bruno Garcia, por compartilharem comigo conhecimentos, incentivos e momentos de descontração. Minha caminhada não teria sido completa sem a presença de vocês.

Aos alunos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Igor Menezes e Thaís Sousa, não somente pelo suporte com as coletas de dados, mas também pelo interesse por esse estudo.

Agradeço também aos meus amigos de perto, Caroline Almeida e Paloma Castro, e de longe, Felipe Reis, Renan Levy, Luann Carlos, Gislanne Silva, Sanaína Nascimento, Ricardo Neves e Paulo Gregório Nascimento, que, independente da distância geográfica, sempre estiveram comigo em todos os momentos e por quem tenho imensa admiração, carinho e respeito.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Estefânea Élide da Silva Gusmão e Profa. Ana Karla Silva Soares, destino meus agradecimentos por aceitarem fazer parte deste momento, com suas contribuições significativas para esta pesquisa e para minha formação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu ter dedicação exclusiva ao desenvolvimento da dissertação.

Por fim, agradeço a todas as escolas, na figura de suas diretoras, que acolheram a mim e à esta pesquisa, viabilizando sua consecução, e aos pais ou responsáveis e seus filhos, cuja participação foi de fundamental importância para que essa pesquisa fosse concluída.

*“Ouve, filho, o ensino de teu pai, não desdenhes da doutrina de tua mãe: é coroa de graças
para tua cabeça e colares para teu pescoço. ”*
Provérbios 1:8-9

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo analisar em que medida os estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos influenciam o comportamento de mentir nas crianças. Ademais, especificamente, este estudo visou observar a ocorrência dos dois principais tipos de mentira na infância (antissocial e pró-social); verificar a congruência entre os valores dos filhos e aqueles percebidos em seus pais/responsáveis; identificar a relação entre estilos parentais e os valores dos pais; analisar os estilos parentais que mais se relacionam com o comportamento de mentir; e finalmente, identificar os valores que melhor predizem o comportamento de contar mentiras antissociais e pró-sociais em crianças. Para tanto, desenvolveram-se em dois estudos independentes sobre os principais tipos de mentiras verificados na infância. O Estudo I, o qual teve por objetivo observar a ocorrência de mentiras antissociais em crianças, além de analisar em que medida os estilos de socialização parental e as prioridades valorativas dos filhos exercem influência sobre esse comportamento, empregou o Paradigma de Resistência à Tentação; especificamente, contou-se com uma amostra não probabilística de 56 crianças entre 6 e 12 anos ($m=9,68$; $dp=1,88$), a maioria do gênero feminino (58,9%), protestante (55,4%), declarando como principal responsável a mãe (71,4%). O Estudo II objetivou observar a ocorrência de mentiras pró-sociais em crianças, e analisar em que medida os estilos de socialização parental e as prioridades valorativas dos filhos exercem influência sobre esse comportamento e se utilizou o Paradigma do Presente Indesejado; contou com uma amostra, diferente daquela utilizada no *Estudo I*, não probabilística de 63 participantes, com idades entre 6 e 12 anos ($m=9,06$; $dp=1,89$), a maioria do gênero feminino (61,9%), protestante (42,4%), declarando como principal responsável a mãe (77,8%). Em ambos os estudos, as crianças responderam a uma versão do *Inventário de Estilos Parentais* (IEP) e a duas versões do *Questionário de Valores Básicos – Infantil* (QVB-I). As análises de dados foram efetuadas por meio do SPSS 20; foram realizadas estatísticas descritivas, correlações intra-diáticas e correlações ρ de Spearman, testes t de *Student* e análises de regressão logística. Os resultados dos dois estudos indicaram que os valores das crianças são congruentes com aqueles percebidos em seus pais; não houve diferenças significativas no tocante aos estilos parentais de pais de crianças que mentiram e não mentiram, e ainda, que os estilos parentais e valores humanos não predizem a probabilidade de contar mentiras antissociais e pró-sociais. Não obstante algumas limitações, ressalta-se que os objetivos foram alcançados e que a consecução desse estudo forneceu dados significativos acerca do estudo do comportamento de mentir em contexto brasileiro; ademais, propõem-se estudos futuros que

contribuam para a ampliação de pesquisas em contexto brasileiro sobre esta temática, inclusive com o emprego de paradigmas experimentais que são comumente desenvolvidos e empregados em outros países.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Mentiras antissociais. Mentiras pró-sociais. Estilos parentais. Valores humanos.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to analyze the extent to which the parental socialization styles and the children's values influence their lying behavior. In addition, specifically, this study aimed to observe the occurrence of the two main types of lies in childhood (antisocial and pro-social); To verify the congruence between the values of the children and those perceived in their parents / guardians; To identify the relationship between parental styles and parental values; To analyze the parenting styles most related to lying behavior; And finally, to identify the values that best predict the behavior of telling antisocial and pro-social lies in children. To do so, two independent studies on the main types of lies found in childhood were developed. Study I aimed to observe the occurrence of antisocial lies in children, using the Temptation Resistance Paradigm, and to analyze the extent to which the parental socialization styles and the children's value priorities influence this behavior. It counted with a non-probabilistic sample of 56 children aged 6 to 12 years ($M = 9.68$; $SD = 1.88$), the majority of females (58.9%), Protestants (55.4%), and that have declared the mother to be guardian (71.4%). Study II aimed to observe the occurrence of pro-social lies in children and to analyze to what extent the parental socialization styles and the children's value priorities exert influence on this behavior, using the Unwanted Present Paradigm. This study used a different non-probabilistic sample of 63 participants aged 6 to 12 years ($M = 9.06$; $SD = 1.89$), the majority of females (61.9%), Protestant (42.4%) and that have declared the mother to be responsible (77.8%). In both studies, the children responded to a version of the Parenting Styles Inventory (IEP) and two versions of the Basic Values - Children Questionnaire (QVB-I). Data was analyzed using SPSS 20; Descriptive statistics, intra-dyadic correlations, Spearman's ρ correlations, Student's t-tests and logistic regression analyzes were performed. The results of the two studies indicated that the children's values are congruent with those perceived in their parents. There were no significant differences regarding the parenting styles of parents of children who lied and those who did not lie, and that parental styles and human values did not predict the likelihood of antisocial and pro-social lies. Despite some limitations, it is emphasized that the objectives of the present study were achieved and that it provided significant data about the lying behavior in a Brazilian context. In addition, future studies are proposed to contribute to the expansion of Brazilian research on this subject, including the use of experimental paradigms that are commonly developed and used in other countries.

KEYWORDS: Childhood. Antisocial lies. Pro-social lies. Parenting styles. Human values.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Congruência das subfunções dos valores básicos | 67 |
|---|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Funções, subfunções e valores específicos..... | 65 |
| Tabela 2 - Caracterização da Amostra (n=56)..... | 73 |
| Tabela 3 - Correlações entre as prioridades valorativas dos filhos e os valores percebidos em seus pais (n =56)..... | 77 |
| Tabela 4 - Correlações entre os Estilos Parentais e as subfunções valorativas dos pais | 78 |
| Tabela 5 - Comparação de médias dos Estilos Parentais entre pais de crianças que mentiram e não mentiram. | 78 |
| Tabela 6 -Resumo dos resultados encontrados em função das hipóteses..... | 79 |
| Tabela 7 - Caracterização da Amostra (n=63)..... | 87 |
| Tabela 8 - Correlações entre as prioridades valorativas dos filhos e os valores percebidos em seus pais (n =63)..... | 90 |
| Tabela 9 - Correlações entre os Estilos Parentais e as subfunções valorativas dos pais | 91 |
| Tabela 10 - Comparação de médias dos Estilos Parentais entre pais de crianças que mentiram e não mentiram | 92 |
| Tabela 11 - Resumo dos resultados encontrados em função das hipóteses..... | 92 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| PARTE I. MARCO TEÓRICO..... | 20 |
| 2 DESONESTIDADE NA INFÂNCIA: O COMPORTAMENTO DE CONTAR MENTIRAS..... | 21 |
| 2.1 O comportamento de mentir na infância | 24 |
| 2.2 Tipos de mentira | 28 |
| 2.2.1 Mentiras antissociais | 29 |
| 2.2.2 Mentiras pró-sociais | 32 |
| 2.3 Correlatos do comportamento de mentir na infância | 36 |
| 3 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: O PAPEL DOS PAIS..... | 41 |
| 3.1 A família como agente socializador..... | 44 |
| 3.2 Estilos Parentais de Gomide | 46 |
| 4 VALORES HUMANOS: PRINCÍPIOS - GUIA DO COMPORTAMENTO | 53 |
| 4.1 Perspectivas históricas dos Valores Humanos | 53 |
| 4.2 Teorias sobre Valores Humanos | 58 |
| 4.3 A Teoria Funcionalista dos Valores Humanos | 63 |
| PARTE II. ESTUDOS EMPÍRICOS..... | 70 |
| 5 ESTUDO I - PARADIGMA DE RESISTÊNCIA À TENTAÇÃO | 71 |
| 5.1 Método | 71 |
| 5.1.1 Delineamento e Hipóteses | 71 |
| 5.1.2 Amostra | 72 |
| 5.1.3 Instrumentos | 73 |
| 5.1.4 Procedimentos..... | 74 |
| 5.1.5 Análise dos dados..... | 76 |
| 5.2 Resultados..... | 76 |
| 5.3 Discussão..... | 79 |
| 6 ESTUDO II – PARADIGMA DO PRESENTE INDESEJÁVEL | 85 |
| 6.1 Método | 85 |
| 6.1.1 Delineamento e Hipóteses | 85 |
| 6.1.3 Amostra | 86 |
| 6.1.3 Instrumentos | 87 |

| | |
|---|-----|
| <i>6.1.4 Procedimentos</i> | 88 |
| <i>6.1.5 Análise dos dados</i> | 89 |
| 6.2 Resultados | 89 |
| 6.3 Discussão | 93 |
| 7 DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÃO | 97 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| ANEXO A - INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS (RESPONSÁVEL) | 119 |
| ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS – INFANTIL (CRIANÇAS) | 120 |
| ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS – INFANTIL (RESPONSÁVEL) | 122 |
| ANEXO D - QUESTÕES SOCIODEMOGRÁFICAS – CRIANÇAS | 124 |
| ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRIGIDO AOS RESPONSÁVEIS | 125 |
| ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDO I | 128 |
| ANEXO G – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDO II | 130 |
| ANEXO H – AUTORIZAÇÃO LOCAL DE PESQUISA I | 132 |
| ANEXO I – AUTORIZAÇÃO LOCAL DE PESQUISA II | 133 |

1 INTRODUÇÃO

Diariamente, as pessoas encontram oportunidades, em diferentes situações de suas vidas, para agirem de forma desonesta. Especialmente, quando se trata da obtenção de algum ganho pessoal, alguns indivíduos utilizam recursos que vão desde mentir sobre impostos, passando pelo download de músicas e filmes de forma ilegal, até o uso de transporte público sem o pagamento da tarifa (HOUSER *et al.*, 2014). Nesse contexto, compreende-se a honestidade como um dos aspectos essenciais à comunicação humana – de forma geral, as pessoas desejam que os outros sejam verdadeiros no seio de suas interações sociais (TALWAR; ARRUDA; YACHINSON, 2015); trata-se de um comportamento moral, exigido nas diferentes esferas das relações sociais, e, portanto, reforçado desde cedo por pais e educadores (TALWAR; YACHINSON; LEDUC, 2015).

Segundo o levantamento do Instituto DataFolha, realizado no ano de 2009¹, no Brasil, 83% de 2.122 entrevistados em 150 cidades, admitiram já haver cometido ao menos uma prática considerada ilegal ou corrupta, desde receber o troco a mais e não o devolver, passando por falsificar a carteira estudantil, até realizar ligações clandestinas na fiação elétrica. Nesse grupo, a maioria estava na faixa etária entre 16 e 24 anos (93%). Geralmente essas práticas se encontram expressivamente arraigadas ao cotidiano dos indivíduos e, apesar de parecerem irrelevantes, acarretam danos, tanto a curto quanto a longo prazo.

Na mesma direção, os dados do 8º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2014), apontam que mais de 80% dos respondentes do levantamento realizado pela Fundação Getúlio Vargas, no tocante ao cumprimento e efetividade das leis, concordaram com a afirmação de que “é fácil desobedecer à lei no Brasil”, e ainda, que o brasileiro, sempre que há possibilidade, dá preferência ao “jeitinho” ao invés de seguir a lei, traduzindo a crença generalizada de que, entre a grande maioria dos brasileiros, as leis podem ser facilmente ignoradas. Esse conhecido “jeitinho” cabe ser definido enquanto uma característica da cultura brasileira, na qual, por meio desse recurso, as imposições legais seriam burladas com o objetivo de defender interesses particulares dos indivíduos (DAMATTA, 1986), pressupondo o uso de comportamentos desonestos, como a mentira, objeto de interesse da presente dissertação.

Assim, a mentira, enquanto aspecto específico do comportamento desonesto, pode ser observada como um fenômeno social comum, uma vez que aparece de forma recorrente em

¹Disponível em: http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2013/05/02/corruptao_05102009.pdf. Acesso: 01 set 2015

distintas situações e é utilizada com os mais diferentes objetivos (XU *et al.*, 2010). Não obstante as suas diversas aplicações, ressalta-se que para aquisição do comportamento de mentir, em cada contexto social específico, aplicam-se as mesmas leis relativas à aquisição de outros comportamentos. A mentira, como comportamento adaptativo, é necessária para o convívio social, sendo aceita ou punida em concordância com os limites de moralidade de cada grupo social, ou seja, considerando benefícios ou malefícios implicados nesse comportamento (HÜBNER; ROCHA; ZOTTO, 2011).

Para DePaulo *et al.* (1996) o interesse por questões relativas à desonestidade e à mentira não se restringem ao domínio exclusivo da Psicologia, mas ultrapassa fronteiras disciplinares, culturais e históricas. De fato, é possível encontrar pesquisas que abordam o tema, por exemplo, na Economia (BUCCIOL; PIOVESAN, 2011; ERAT; GNEEZY, 2012; GNEEZY, 2005; ROBERT; ARNAB, 2013; SANTOS, 2011), na Filosofia (BOK, 1978; DERRIDA, 1996; FALLIS, 2009; NIETZSCHE, 2007; NYBERG, 1993; SWEETSER, 1987) e na Sociologia (BARNES, 1994; MENDIOLA, 2006; LIMA, 2007). Nesses estudos, os pontos de vista acerca do comportamento de mentir são diversificados, inclusive no que compete às suas fontes; na literatura, por exemplo, a mentira é descrita tanto como uma ameaça moral quanto como um marco significativo no desenvolvimento humano (DePaulo *et al.*, 1996).

Borsellino (2013) aponta que a diversidade de áreas interessadas no estudo do comportamento de mentir e o crescente número de pesquisas e avaliações do mesmo, deve-se aos impactos que a mentira pode acarretar à vida das pessoas. Com efeito, e autora enfatiza que esse comportamento não se limita às interações sociais, a mentira aparece comumente associada enquanto característica-chave de uma série de transtornos psicológicos que, se não tratados, acarretam estilos de vida destrutivos ou problemáticos e, por conseguinte, sofrimento aos indivíduos portadores.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), entre os transtornos que apresentam o comportamento de mentir em sua sintomatologia, identificam-se o Transtorno de Personalidade Antissocial (TPA) e o Transtorno da Conduta (TC). Com relação ao primeiro, sabe-se que tem como característica essencial a presença de um padrão de comportamento difuso de indiferença e violação dos direitos de outras pessoas, tendo a falsidade e a manipulação como aspectos centrais, indicados pelo emprego repetido de mentiras, nomes falsos ou de trapaça com o objetivo de obter ganho ou prazer pessoal. Apesar de ter como critério diagnóstico a idade mínima de 18 anos, salienta-se que a sintomatologia apresentada por esse transtorno se manifesta ainda na infância ou no início da adolescência,

persistindo até a vida adulta, evidenciando-se como critério diagnóstico do TPA o surgimento de Transtorno da Conduta antes dos 15 anos de idade (APA, 2014).

No tocante ao TC, trata-se de um diagnóstico específico para a infância ou adolescência cuja manutenção dos sintomas, após os 18 anos, fundamenta o diagnóstico de TPA (FERNANDES, 2014). Logo, observa-se que seu quadro clínico se assemelha ao TPA, uma vez que diz respeito à um padrão repetitivo e persistente de comportamentos que envolvem a violação de direitos básicos de outros indivíduos ou de normas e regras sociais adequadas à idade; crianças que apresentam esse transtorno, frequentemente, trapaceiam, mentem ou quebram promessas, com o intuito de obter vantagens pessoais, como ganhar bens ou favores, ou ainda, evitar dívidas ou obrigações (APA, 2014). Desta forma, a gravidade relativa a tal transtorno é considerada devido sua amplitude, persistência e suas consequências para a crianças e seu entorno (DUMAS, 2011).

Tendo em conta esses aspectos, especialmente ao que concerne à infância, observa-se a natureza dual do comportamento de mentir: do mesmo modo em que pode ser percebido como aspecto normativo do desenvolvimento, que parece surgir em idades semelhantes nas mais diferentes culturas e ser socialmente aceito, também é visto como problemático (TALWAR; CROSSMAN, 2011). Quanto à sua natureza problemática, destaca-se que esta não se relaciona exclusivamente à ação de enganar, mas pelo fato de estabelecer associação com uma série de outros comportamentos antissociais considerados mais sérios; mentir é tido, portanto, como um dos primeiros comportamentos antissociais que se manifestam em crianças, podendo ser considerado porta de entrada para o desenvolvimento posterior de outros comportamentos dessa mesma categoria (STOUTHAMER-LOEBER, 1986).

Pesquisas nessa direção se caracterizam por trazerem dados fundamentais relacionados às consequências do comportamento de mentir na infância, apresentando correlações significativas entre as mentiras de cunho antissocial e questões relacionadas à “má conduta”, delinquência e outros problemas semelhantes durante a adolescência (LEE *et al.*, 2014), tais como o comportamento disruptivo, agressividade, distúrbios de conduta, roubo, evasão escolar (GERVAIS *et al.*, 2000). Adicionalmente, a mentira também tem sido considerada em diversos estudos como um forte preditor, tanto da rejeição por pares, durante a segunda infância, quanto do uso de drogas durante a adolescência e o início da idade adulta (DING *et al.*, 2014; GLÄTZLE-RÜTZLERA; LERGETPORERB, 2015).

Durante a infância, muito se tem estudado sobre a e mentira, normalmente, considerando fatores associados e suas consequências (CHANDLER; FRITZ; HALA, 1989; DING *et al.*, 2014; EVANS; XU; LEE, 2011; POLAK; HARRIS, 1999; TALWAR; GORDON; LEE, 2007;

TALWAR; LEE, 2008). Não obstante, deve-se reconhecer que os estudos nessa direção focalizam a dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil, sendo ainda escassos aqueles com ênfase nos fatores socioambientais relacionados ao surgimento precoce deste tipo de comportamento (TALWAR; LEE, 2011). Em termos gerais, compreender os aspectos relativos ao ambiente social no qual as crianças estão inseridas se apresenta como um passo importante, pois é por intermédio do relacionamento com seus cuidadores primários, que as crianças aprendem as primeiras regras de engajamento social, incluindo o emprego adequado da mentira (BANDURA, 1977; WILLIAMS *et al.*, 2013).

Com efeito, muitos comportamentos desviantes tendem a ocorrer em concomitância ao comportamento de mentir durante a adolescência, os quais podem estar relacionados a fatores de socialização durante o curso da primeira infância (GERVAIS *et al.*, 2000; STOUTHAMER-LOEBER, 1986; TALWAR; LEE, 2011). O transtorno de conduta, por exemplo, tem sido associado a ambientes psicossociais considerados adversos, incluindo elementos como instabilidade familiar, abuso físico ou sexual, violência familiar, alcoolismo e sinais de severa perturbação dos pais (FERNANDES, 2014).

No Brasil, entretanto, os estudos sobre essa temática ainda são considerados raros, no que tange à infância e aos métodos experimentais, praticamente, são inexistentes, a despeito do que se visualiza em outros países. Desse modo, justifica-se a consecução deste estudo, cujo principal objetivo é observar em que medida os estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos influenciam o comportamento de mentir nas crianças. Especificamente, espera-se observar a ocorrência dos dois principais tipos de mentira nessa faixa etária (antissocial e pró-social); verificar a congruência entre os valores dos filhos e aqueles percebidos em seus pais/responsáveis; identificar as relações entre os estilos parentais e os valores dos pais; analisar os estilos parentais que mais se relacionam com o comportamento de mentir; e finalmente, identificar os valores que melhor predizem o comportamento de contar mentiras antissociais e pró-sociais.

Para atingir os objetivos estabelecidos, a presente dissertação se divide em duas partes. A primeira corresponde ao Marco Teórico e será composta de três capítulos: 1) Desonestidade na Infância: o comportamento de contar mentiras; 2) Processo de Socialização: o papel dos pais, e 3) Valores Humanos: princípios-guia do comportamento. A segunda, envolve dois estudos independentes sobre os principais tipos de mentiras verificados na infância: o Estudo I versará sobre as mentiras antissociais e lançará mão do Paradigma de Resistência à Tentação (FU *et al.*, 2012), enquanto o Estudo II tratará de mentiras prossociais e se utilizará do Paradigma do Presente Indesejado (XU *et al.*, 2010); em ambos os estudos serão buscadas compreensões

acerca das relações entre esses tipos de mentiras, estilos parentais e valores humanos no contexto infantil.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

2 DESONESTIDADE NA INFÂNCIA: O COMPORTAMENTO DE CONTAR MENTIRAS

A mentira é um fato da vida cotidiana (DEPAULO *et al.*, 1996; DEPAULO *et al.*, 2003; GOZNA; VRIJ; BULL, 2001). Considerada um ato intencional, serve a determinadas funções sociais e segue regras particulares para cada contexto sociocultural (WILSON; SMITH; ROSS, 2003), desde casa, escola, ambiente de trabalho, até situações mais específicas, como interrogatórios policiais e depoimentos realizados em tribunais (EKMAN; SULLIVAN, 1991). Assim, a mesma varia de um simples concordar com alguém acerca de alguma opinião, quando na verdade há discordância, até mentir para esconder uma infração grave, e ainda, que uma mentira também pode ser destinada a si mesmo, como quando há a negação de um sentimento para si próprio (LEWIS; STANGER; SULLIVAN, 1989).

No que diz respeito ao conceito de mentir, Barnes (1994) o considera “escorregadio”, ao argumentar em prol das diversidades deste comportamento nos mais variados domínios da vida social e dos cenários culturais. No entanto, por se tratar de uma importante categoria social, uma definição eficiente para a mentira melhora a compreensão acerca dos julgamentos morais e sociais implicados nesse tipo de comportamento (TURRI; TURRI, 2015). De acordo com Turri e Turri (2015), a perspectiva padrão das ciências sociais e da filosofia é de que a mentira requer que apenas o mentiroso acredite que sua afirmação é falsa, não exigindo, portanto, que a afirmação seja, de fato, falsa. Esse aspecto pode ser a compreensão que diferencia a mentira do simples erro de comunicação, no qual o emissor da mensagem não está ciente de que o conteúdo da mesma é falso (HONÓRIO, 2012; LEITE, 2014).

Em observância a esses aspectos, verifica-se, a partir da literatura sobre o construto, que as definições, em geral, comportam dois elementos imanentes no que tange à delimitação do mesmo: intencionalidade e consciência da falsidade da informação comunicada (ARCIMOWICZ; CANTARERO; SOROKO, 2015; EKMAN, 1985). Por conseguinte, como estabelece Matias *et al.* (2015), o ato de mentir se caracteriza como um processo psicológico por meio do qual uma pessoa, com vistas a obter benefício próprio ou de outrem, busca propositalmente induzir outro indivíduo a aceitar aquilo que é sabidamente falso, maximizando ganhos ou evitando perdas. Tal posicionamento é corroborado por outros autores, ao postularem que a mentira consiste em um ato ou declaração verbal cujo propósito é, deliberadamente, fomentar em outros indivíduos crenças ou compreensões falsas (BOND JR. *et al.*, 1990; HAYS; CARVER, 2014; LEE, 2000; ZUCKERMAN; DEPAULO; ROSENTHAL, 1981).

Deste modo, como se percebe, os pesquisadores do comportamento de mentir utilizam os aspectos anteriormente elencados como referência para o desenvolvimento do conceito de mentira em seus estudos. Contudo, nota-se que esses mesmos autores buscam ampliar tais conceitos, desenvolvendo, por exemplo, categorizações, com vistas a discriminar entre diferentes formas de mentir. Um exemplo desta questão é a classificação do comportamento de mentir a partir da noção de risco: mentiras de baixo risco são aquelas que expressam a desonestidade comumente presente nas interações sociais cotidianas, enquanto que mentiras de alto risco envolvem ganhos ou perdas de considerável magnitude (AZIZLI *et al.*, 2016; DEPAULO *et al.*, 1996, GOZNA; VRIJ; BULL, 2001).

Adicionalmente, Ekman (1985) postula que o indivíduo é capaz mentir basicamente de duas maneiras: por omissão, que consiste em apenas omitir informações verdadeiras sem, contudo, manifestar afirmações falsas; e por dissimulação, não somente retendo informações verdadeiras, como também expondo como verdadeiras informações que, com efeito, são falsas. Este autor ainda destaca que, em geral, nem todas as pessoas consideram que a omissão é, de fato, uma mentira. Para além disso, desde que haja a possibilidade de escolha sobre como mentir, os indivíduos preferem a omissão pois, via de regra, visualizam nesta opção mais vantagens: à primeira vista, parece ser um ato menos repreensível, quando comparado com a dissimulação, proporcionando menos culpa; consideram-na mais fácil que esta última, pois reduz as chances de o mentiroso ser pego, e ainda, que se mostra mais simples de justificar, caso a mentira seja descoberta (EKMAN, 1985).

Tal preocupação mostra-se clara se observada a partir da perspectiva de que os indivíduos são afetados por seu próprio comportamento mentiroso. O fato de estar consciente de que mentiu, uma maior cautela com relação aos receptores de suas mentiras, e ainda, o reconhecimento acerca dos danos à sua credibilidade e ao respeito por sua palavra, caso sua mentira seja descoberta (BOK, 1978), são exemplos de como as pessoas são influenciadas por suas próprias mentiras. Ademais, os impactos desta influência se mostram mais intensos quando presentes em relacionamentos interpessoais próximos, no qual se identifica uma maior necessidade de sustentar eficazmente as mentiras, além de ansiedade em relação à descoberta e do sentimento de ameaça à integridade do mentiroso (BOK, 1978).

Nesse sentido, a mentira é culturalmente referenciada a partir de avaliações negativas de suas consequências, uma vez que se considera que esta enfraquece a integridade dos indivíduos e promove a deterioração de seus relacionamentos pessoais, sendo, muitas vezes, condenada por instituições religiosas e passível de punição pela lei (BARNES, 1994; BOK, 1978; DEPAULO *et al.*, 2004; NYBERG, 1993), onde será avaliada com base na intenção e

nos prejuízos morais e materiais que possa gerar (CASTILHO, 2011; MATIAS *et al.*, 2015). Assim, o comportamento de mentir costuma ser socialmente desestimulado, visto que tende a representar consequências negativas para os relacionamentos sociais, acarretando prejuízos ao crescimento moral individual (HSIEH, 2004; TALWAR; ARRUDA; YACHINSON, 2015).

Contudo, apesar destas implicações, a mentira também pode se configurar como um recurso para atingir metas desejadas; por meio de uma mentira, o indivíduo torna-se apto a proteger os sentimentos de outrem, encerrar um diálogo desagradável de maneira educada, ou ainda, convencer outras pessoas a fazer algo que, em outras circunstâncias, não o fariam (HEYMAN *et al.*, 2013). A mentira assume então papel relevante para o convívio social, podendo ser examinada a partir de uma função de preservação da privacidade e dos vínculos afetivos, bem como de permitir o convívio e manutenção de grupos sociais, em concordância com as regras estabelecidas em distintos contextos (HÜBNER; ROCHA; ZOTTO, 2011).

Consequentemente, nota-se que as pessoas se utilizam de mentiras como subsídios para alcançar metas básicas de socialização, como conquistar novas amizades ou exercer influência sobre outras pessoas ao permitir gerenciar impressões e demonstrar confiança, preocupação, apoio e respeito (DEPAULO; KASHY, 1998; KASHY; DEPAULO, 1996). As pessoas mentem, portanto, não somente por razões de autobenefício (como estratégia para conseguir ganhos ou vantagens materiais e financeiras) em detrimento do benefício de outros, mas também o fazem, possivelmente com maior frequência, objetivando recompensas psíquicas, tais como estima, afeto e respeito (DEPAULO *et al.*, 1996). Assim, como defende Ekman (1985), a mentira não deve compreendida, de maneira absoluta, como anormal ou que cause prejuízo, mas, de fato, como um fenômeno de cunho essencial aos relacionamentos pessoais.

Desta maneira, a mentira, como um fenômeno social comum, é também prevalente na natureza: percebe-se que desde insetos até nos primatas, o uso de engodo (por exemplo, a camuflagem e o mimetismo) se configura como estratégia adaptativa de sobrevivência, para ganhar vantagens com relação a seus predadores, suas presas, e até mesmo sobre membros de sua própria espécie (TALWAR; LEE, 2011; SEARCY; NOWICKI, 2005). Bond Jr. e Robinson (1988) destacam que tanto a mentira quanto a capacidade para detectá-la evoluíram em face da seleção natural; estes autores argumentam que os que se utilizam da vantagem seletiva proporcionada por ela deixam para trás mais descendentes, bem como que estes últimos herdam esta vantagem parental. Haveria pois um embate evolucionário entre o enganador e aquele que é enganado: ao passo que melhores técnicas de engano se desenvolvem, também se intensifica o desenvolvimento de táticas para detectá-lo (SMITH, 1987).

Corroborando com este posicionamento, Lemma (2005) menciona que os animais que não possuem disfarces funcionais, não sobrevivem. Darwin teria então observado a existência de uma vantagem evolutiva referente ao ato de enganar, sendo sugerido ainda, por parte de outros estudiosos, que a presença de uma vantagem semelhante teria colaborado para a evolução da consciência humana, de modo que esta fosse capaz de enganar a si mesmo e aos outros (LEMMA, 2005). Nesse sentido, observa-se que, aliada à outras qualidades físicas, a capacidade de enganar desempenha significativo papel evolutivo na adaptação das espécies, ao que também pode-se aplicar aos seres humanos (SERBAN, 2001), onde a mentira se apresenta como um ato instintivo e como arma de preservação social (MATIAS *et al.*, 2015).

Nessa direção, de acordo com a perspectiva da psicologia evolutiva, longe de ser um ato excepcional e friamente calculado, a mentira exhibe uma tendência natural, portanto, mais espontânea e consciente (SMITH, 2006). De modo geral, a evolução do comportamento de mentir parece estar vinculada às vantagens de sobrevivência e reprodução conquistadas pelos ancestrais humanos ao se utilizar desse comportamento (SARTORIO; CALLEGARO, 2007). Smith (2006), filósofo e psicólogo evolutivo, afirma que a mentira diz respeito a qualquer comportamento cuja função seja privar outras pessoas da verdade, ou ainda, conceder-lhes informações inverídicas, substituindo, de modo proposital, o uso do termo “intenção” por “função”, tendo em vista que esta última, dentro do vocabulário biológico-evolutivo, corresponde a algo para o qual determinado mecanismo foi selecionado.

Sob esta ótica, a mentira se configuraria como um recurso para manejar situações sociais de modo eficaz, e, portanto, a maioria dos seres humanos se utiliza desta, em circunstâncias específicas, como um mecanismo de adaptação apropriado e necessário (MELTZER, 2003). Devido seu caráter adaptativo, esperar-se-ia naturalmente que, além de adultos, crianças também recorressem à mentira como uma estratégia com vistas a ganhar vantagens e minimizar consequências negativas (TALWAR; LEE, 2011). Deste modo, dada a sua recorrência na vida humana, o comportamento de mentir é visualizado em todas as faixas etárias (LEWIS; STANGER; SULLIVAN, 1989), sobretudo, na infância (DING *et al.*, 2014), tornando seu estudo, nesta fase do desenvolvimento, o foco de interesse da presente dissertação, a ser aprofundado no tópico a seguir.

2.1 O comportamento de mentir na infância

O interesse pelo estudo do comportamento de mentir em crianças remonta às origens da Psicologia do Desenvolvimento (TALWAR; CROSSMAN, 2011). Tal interesse de longa data

atribuído a essa temática relaciona-se ao fato de que a mentira pode servir como uma “janela” de acesso a muitos aspectos da mente infantil em desenvolvimento (XU *et al.*, 2010). De maneira específica, a atenção destinada à este tópico está relacionada tanto às suas implicações teóricas, tais como proporcionar maior compreensão acerca do desenvolvimento social-cognitivo e da teoria da mente em crianças (CHANDLER; FRITZ; HALA, 1989; DING *et al.*, 2015; EVANS; XU; LEE, 2011; HEYMAN; LUU; LEE, 2009; POLAK; HARRIS, 1999; STOUTHAMER-LOEBER, 1986; TALWAR; GORDON; LEE, 2007), quanto aplicações práticas em contextos legais, clínicos e educacionais, a exemplo de programas de educação moral em escolas e de avaliações acerca do papel de crianças como testemunhas no sistema judicial (EVANS; LYON, 2011; LEACH *et al.*, 2004; LYON, 2000; TALWAR *et al.*, 2002; 2004; TALWAR; CROSSMAN, 2012; TALWAR; LEE, 2008).

O primeiro relato científico sobre mentira foi publicado por Charles Darwin, em 1877, seguido por outras duas obras consideradas como referência para a temática: a primeira publicada por Hartshorne e May (1928), que trata do comportamento desonesto em crianças, e a segunda por Jean Piaget (1965), que aborda questões relacionadas à compreensão moral da mentira também em crianças (LEE, 2013). Em seu estudo, Darwin realizou observações acerca do comportamento de mentir de seu filho de 2 anos de idade, que o permitiram chegar a duas conclusões: crianças, mesmo aquelas muito jovens, são motivadas a mentir para esconder uma transgressão quando deixam evidências sobre a mesma, muito embora ainda não saibam como utilizar a linguagem de forma adequada para encobri-la, o que a impede, por conseguinte, de fazer declarações coerentes com as provas de seu delito (DARWIN, 1877; EVANS; XU; LEE, 2011). Em seguida, coube a Hartshorne e May (1928) realizar a primeira investigação sistemática do comportamento de enganar em crianças por meio de uma série de estudos que visavam oferecer ao participante oportunidade e motivação para enganar em uma variedade de condições experimentais que se aproximassem de situações naturais (DING *et al.*, 2014).

Em O juízo moral da criança, Piaget (1965) busca analisar o modo por meio do qual a criança realiza julgamentos e avaliações sobre a mentira. Ao observar as definições oferecidas pelas crianças menores de oito anos de idade sobre o que é a mentira, Piaget destaca uma dificuldade no tocante a compreender a real natureza desta última, visto que, devido a seu pensamento egocêntrico, a criança ainda não é capaz de perceber a verdadeira magnitude do ato de enganar. Desse modo, Piaget assinala que, dado seu egocentrismo, a verdade não é passível de interesse por parte da criança, de modo que esta não enxerga problemas ao ultrapassar o limite da realidade em virtude de seus desejos; assim, a criança é quase que orientada pela própria estrutura de seu pensamento espontâneo a desempenhar este

comportamento. Adicionalmente, nota-se que somente a partir do encontro entre o pensamento próprio da criança e o do outro que a verdade expressará seu valor, tornando-se uma exigência moral (PIAGET, 1965).

Todavia, apesar de importantes contribuições advindas dessas publicações, questões tais como a partir de que idade uma criança torna-se capaz de contar mentiras e o quão bem ela desempenha esse comportamento permaneceram por muito tempo pouco exploradas (LEWIS; STANGER; SULLIVAN, 1989). Nesse campo, é possível observar um aumento das pesquisas a partir da década de 1980, possivelmente devido aos avanços na área da Psicologia do Desenvolvimento (LEE, 2013), de modo que o interesse renovado na habilidade de crianças em produzir mentiras permitiu significativo incremento ao conhecimento da temática nas últimas décadas (TALWAR; LEE, 2011; EVANS; XU; LEE, 2011).

Nesse sentido, nota-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas buscavam investigar a compreensão das crianças acerca do comportamento de mentir, bem como a avaliação moral da mentira por parte destas, demonstrando que tais aspectos aparecem inicialmente ainda nos anos pré-escolares e se desenvolvem ao longo dos anos escolares de maneira rápida (BUSSEY, 1992; 1999; SIEGAL; PETERSON, 1996; 1998; TALWAR *et al.*, 2002; 2004; TALWAR; CROSSMAN, 2012). Efetivamente, constatou-se que as crianças apresentam um conceito rudimentar ainda por volta dos 3 anos de idade, e gradualmente, com o aumento da idade, passam a considerar o meio social em que a mentira é contada, bem como se tornam capazes de compreender a intenção desta e de avaliar seus valores morais; ao atingir a adolescência, o entendimento moral e conceitual da mentira torna-se semelhante ao dos adultos (TALWAR; LEE, 2008).

Por outro lado, alguns pesquisadores se propuseram a examinar o comportamento de mentir propriamente dito em crianças pequenas. As conclusões de seus estudos indicaram que esse tipo de comportamento emerge também a partir dos 3 anos de idade (CHANDLER; FRITZ; HALA, 1989; EVANS; LEE, 2013; LEWIS; STANGER; SULLIVAN, 1989; POLAK; HARRIS, 1999; TALWAR; LEE, 2002a; 2002b; WILSON; SMITH; ROSS, 2003) e tende a se tornar mais sofisticado com o desenvolvimento da idade (CALLENDER *et al.*, 2010; EVANS; XU; LEE, 2011; TALWAR; GORDON; LEE, 2007; TALWAR; MURPHY; LEE, 2007), de modo que, ao final da infância, torna-se quase impossível para um adulto determinar se uma criança está mentindo (LEACH *et al.*, 2004; LEE *et al.*, 2014; MCCARTHY; LEE, 2009).

Em observância a esses aspectos, Talwar e Lee (2008) propuseram um modelo para compreender desenvolvimento do comportamento de mentir em crianças, a partir dos resultados de seu próprio estudo e de pesquisas anteriores. Segundo estes autores, a mentira infantil

aparentemente se desenvolve em três níveis: mentiras primárias, secundárias e terciárias. As “mentiras primárias” surgem entre os 2 e 3 anos de idade, quando as crianças já demonstram ser capazes de fazer afirmações intencionalmente falsas; contudo, apesar de presente, este comportamento ainda é considerado pouco frequente, tendo em vista que cerca de metade das crianças nessa faixa etária tende a ser honesta e confessar suas mentiras quando solicitado por um adulto.

No tocante ao segundo nível, observa-se que as “mentiras secundárias” refletem significativa mudança entre 3 e 4 anos de idade, uma vez que, à essa idade, a maioria das crianças já se utiliza espontaneamente deste comportamento em determinadas situações; no entanto, crianças nessa faixa de idade apresentam algum nível de dificuldade em manter declarações subsequentes consistentes com a declaração falsa inicial, tornando sua mentira facilmente detectável por adultos. No último nível, as “mentiras terciárias” surgem em torno dos 7 a 8 anos de idade, e é possível perceber que as crianças se tornam hábeis em manter suas mentiras por meio da coerência entre a mentira inicial e as declarações posteriores a ela, dificultando a distinção entre uma afirmação falsa e uma verdadeira (TALWAR; LEE, 2008).

Salienta-se que esse modelo elaborado por Talwar e Lee (2008) diz respeito, em especial, ao desenvolvimento de mentiras infantis empregadas com o propósito de esconder uma transgressão. De fato, apesar da variedade de razões possíveis para que uma criança desempenhe esse comportamento, sabe-se que as mentiras mais comuns são aquelas destinadas a esconder transgressões e, por conseguinte, evitar punições (DEPAULO; JORDAN, 1982; EVANS; LEE, 2013; HAYS; CARVER, 2014; NEWTON; REDDY; BULL, 2000; TALWAR *et al.*, 2011; WILSON; SMITH; ROSS, 2003). Posteriormente, ainda na infância e início da adolescência, surgem outros padrões mais complexos de mentir, tais como contar mentiras com vistas a obter recompensas ou com a finalidade de encobrir transgressões de amigos (ENGELS; FINKENAUER; KOOTEN, 2006; STOUTHAMER-LOEBER, 1986).

No que se refere ao cenário em que esse comportamento ocorre, é possível encontrar na literatura sobre a mentira informações que confirmam que o mesmo é um elemento fundamental na determinação se o indivíduo apresentará ou não esse tipo de comportamento (HOUSER *et al.*, 2014). Seguindo essa linha, Williams *et al.* (2013) destacam que da mesma forma como ocorre com adultos, o comportamento de mentir das crianças apresenta dependência do receptor da mentira, ou seja, da pessoa com quem as mesmas estão interagindo. Assim, dado que os diferentes tipos de mentiras são empregados para as mais diversas funções interpessoais, cabe às crianças aprender a utilizá-los em concordância com o ambiente social em que estão inseridas (ZANETTE *et al.*, 2016).

Nesse sentido, em termos gerais, o estudo da mentira durante essa etapa do ciclo vital é importante por promover uma maior compreensão acerca do processo de socialização das emoções e das relações entre estados internos e as expressões externas manifestadas no decorrer dessa fase (LEWIS; STANGER; SULLIVAN, 1989). As mentiras que surgem nessa fase da vida e ocorrem ocasionalmente são consideradas como parte do desenvolvimento normativo infantil, pois refletem aspectos relativos à maturação cognitiva, tais como o surgimento de algumas funções executivas e uma crescente compreensão social, que, por sua vez, implicam o consequente desenvolvimento de habilidades sociais e a interpretação de normas sociais (TALWAR; CROSSMAN, 2011).

No entanto, quando esse comportamento se manifesta de maneira excessiva e persistente, passa a ser visto como um sério problema por parte de pais, professores e profissionais de saúde (ENGELS; FINKENAUER; KOOTEN, 2006; STOUTHAMER-LOEBER, 1986). Tal preocupação se justifica pelo fato de a mentira ser considerada um comportamento inadequado e figurar em associação a problemas de comportamento antissocial e delinvente (STOUTHAMER-LOEBER, 1986; TALWAR; ARRUDA; YACHINSON, 2015).

Isto posto, considerando o que fora previamente exposto e as particularidades relacionadas a esse tipo de comportamento, constata-se que, quando pensada no contexto da infância, a questão da mentira assume uma proporção diferenciada. Assim, buscando uma maior compreensão sobre esse tema durante essa etapa da vida, faz-se necessário discorrer sobre elementos ainda mais específicos, a exemplo dos tipos de mentira, seus aspectos e consequências essenciais.

2.2 Tipos de mentira

De modo geral, considera-se que a forma mais comum de classificação da mentira seja pela distinção entre mentira antissocial e mentira pró-social (DEPAULO *et al.*, 2004; DEPAU; KASHY, 1998; MANN *et al.*, 2014; WILLIAMS *et al.*, 2013); a literatura sobre esse construto na infância destaca que esses dois tipos específicos de mentiras assumem grande importância durante o processo de socialização da criança (XU *et al.*, 2010). Especificamente, entende-se que esses dois tipos de mentiras assumem relevância para o desenvolvimento da socialização infantil justamente porque uma das principais tarefas referentes à esse processo apresentadas às crianças diz respeito a internalizar os costumes e regras sociais que orientam os comportamentos tidos como adequados em sua cultura, sendo portanto, ensinadas a agir e falar deste ou daquele modo, em concordância com seu ambiente social, com a finalidade de

expressar educação e cortesia para com as outras pessoas (TALWAR; LEE, 2002a). Deste modo, ponderando sobre o valor relativo a esses elementos, os conceitos e características principais e as consequências de cada um desses tipos de mentira serão discutidos a seguir.

2.2.1 Mentiras antissociais

Mentiras antissociais são definidas como mentiras que violam a confiança e as regras de comunicação interpessoal e são empregadas com o intuito de prejudicar outrem ou para esconder um delito, evitando uma punição justa à uma transgressão; conseqüentemente, são, em geral, motivadas por interesses pessoais (BUSSEY, 1999; TALWAR; CROSSMAN, 2011). Portanto, este tipo de mentiras se configura como tipicamente egoísta, pois são ditas para obter proteção contra danos ou para gerar ganhos pessoais (TALWAR; CORSSMAN, 2012). Logo, justamente por possuírem natureza antissocial e estarem relacionadas à violação de regras morais e ao autobenefício, as mentiras antissociais são precocemente desencorajadas por cuidadores e professores (EVANS; XU; LEE, 2011; WILLIAMS *et al.*, 2013; XU *et al.*, 2010).

Segundo Talwar *et al.* (2011), resultados de pesquisas de cunho observacional tem mostrado que esse é o tipo de mentira que surge primeiro em crianças, particularmente aquelas que tem por função evitar punição para uma transgressão. À vista disso, dado seu surgimento precoce, a tendência geral para essas mentiras é que elas sejam pouco sofisticadas, tornando-se facilmente detectáveis, com vistas a autoproteção e não necessariamente se destinam a prejudicar outras pessoas (TALWAR; CROSSMAN, 2011). Assim, além de buscar a proteção contra uma consequência negativa de seu comportamento (punição), crianças também empregam mentiras antissociais para obter gratificações, sejam estas benefícios materiais ou recompensas sociais, ou para gerenciar impressões sobre si mesmas como forma de atestar sua credibilidade ou competência, por exemplo (TALWAR; CROSSMAN, 2012).

A partir desses exemplos, é possível perceber que as diferentes motivações que parecem estar implicadas com o comportamento de contar mentiras antissociais estão intimamente relacionadas à situação, ao próprio indivíduo e ao envolvimento ou não de outros indivíduos. Observa-se que determinadas circunstâncias exercem influência de modo a aumentar o desejo de mentir do indivíduo, como por exemplo, situações que encorajam as pessoas a optar pelo próprio benefício ao invés de prejudicar outros; adicionalmente, a motivação para o comportamento de mentir parece apresentar relação com o receptor da mentira, tendo em vista as diferenças entre mentiras contadas para pais ou professores (BORSELLINO, 2013). Com efeito, Wilson, Smith e Ross (2003) corroboram esta afirmação ao enfatizar que o

comportamento de contar mentiras antissociais das crianças está, em geral, dirigido aos seus pais, uma vez que os mesmos são usualmente os responsáveis pela administração de punições.

De modo complementar aos aspectos motivacionais está a noção de risco envolvida nesse tipo de comportamento. Crianças parecem estar usualmente mais propensas a serem motivadas por interesses egoístas: a preocupação relativa a ser pega mentindo sobre alguma ação implica em potencial punição, aumentando a probabilidade caso haja evidência para a mentira, indicando que mentiras antissociais representam riscos mais altos e, portanto, a criança deve esforçar-se para mascarar suas emoções com vistas a evitar que sua mentira seja detectada (TALWAR et al, 2011).

No tocante às consequências desse tipo de mentiras, nota-se que os estudos têm apontado para a existência de uma trajetória de desenvolvimento do comportamento de mentir considerada típica ou atípica, com dependência do propósito para o qual as mentiras são empregadas (LAVOIE *et al.*, 2016; TALWAR; CROSSMAN, 2011). Segundo estudos de caráter experimental, parece haver uma diminuição da propensão para contar mentiras antissociais; no entanto, observa-se uma maior tendência a apresentar perfis comportamentais antissociais aquelas crianças que mantêm altos níveis desse tipo específico de mentiras para além dos 7 anos de idade (LAVOIE *et al.*, 2016). Desse modo, a mentira antissocial pode ser concebida como um grave problema comportamental, não apenas considerando suas consequências imediatas, mas também o impacto delas no futuro da criança (STOUTHAMER-LOEBER, 1986; ZWIRS *et al.*, 2014).

Contudo, cabe salientar que a possível associação entre comportamento antissocial e o tipo de mentiras aqui discutido parece restringir-se à um padrão consistente ou frequente deste último, quando em comparação a um padrão inconsistente ou ocasional, considerado normativo para essa fase da vida (ZWIRS *et al.*, 2014). Uma possível explicação para isso residiria no fato de que a mentira precoce manifestada em algumas crianças não é efetivamente desestimulada, ou ainda, que esse comportamento se torna bem-sucedido de tal forma que a criança passa a utilizá-lo como estratégia autoprotetiva ao invés de desenvolver habilidades cognitivas e de autorregulação de maneira plena. De modo adicional, salienta-se que estes aspectos poderiam ser mais prevalentes em crianças pertencentes a famílias com predominância de estilos parentais negativos, envolvendo práticas como supervisão parental insuficiente, disciplina inconsistente e/ou monitoria negativa (STOUTHAMER-LOEBER, 1986; TALWAR; CROSSMAN, 2011).

Convergindo com estas proposições, Borsellino (2013) destaca que, além de problemas de comportamento, problemas emocionais, habilidades precárias de relacionamento e má qualidade da influência familiar figuram como características-chave positivamente

correlacionadas à mentira antissocial, de modo que a presença de duas ou mais dessas aumenta significativamente a chance de que o indivíduo recorra ao uso desse tipo de mentiras. Como resultado, a autora ainda ressalta que, ao que tange a demografia desse comportamento, verifica-se a importância da parentalidade durante o desenvolvimento do indivíduo como um determinante da frequência do mesmo (BORSELLINO, 2013).

Apesar dessas questões, destaca-se que a maioria dos estudos sobre esse tipo de mentira tem se concentrado em duas correntes principais: uma perspectiva que objetiva compreender as concepções e julgamentos morais de crianças sobre esse tipo de mentira, e outra, que examina o comportamento de mentir com a finalidade de obter proteção ou benefícios pessoais (XU et al, 2010). Ao que diz respeito à esta segunda corrente, nota-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas têm empregado metodologias experimentais e, de modo mais específico, têm se utilizado do Paradigma de Resistência à Tentação (*Temptation Resistance Paradigm – TRP*) (SEARS; RAU; ALPERT, 1965). Tal paradigma tem sido amplamente usado como base para aumentar a compreensão sobre as mentiras infantis pois permite correlacionar o comportamento de mentir com uma variedade de outras medidas (HAYS; CARVER, 2014).

Os procedimentos referentes ao TRP consistem essencialmente em uma brincadeira de adivinhação: as crianças são deixadas sozinhas em uma sala com um brinquedo e são orientadas de forma explícita pelo experimenter a não olhar ou tocar o brinquedo enquanto o mesmo estiver ausente da sala; ao retornar, é perguntado às crianças se estas olharam ou tocaram o brinquedo durante a ausência do experimenter. Devido ao caráter tentador do experimento, muitas crianças tendem a violar o pedido do experimenter (EVANS, XU; LEE, 2011; TALWAR *et al.*, 2011). Nesse sentido, ressalta-se que a principal vantagem dessa metodologia é o fato de que ela oferece às crianças a possibilidade de mentir espontaneamente para esconder uma transgressão com a finalidade de se autoprotger, pois proporciona um cenário natural em que o comportamento de mentir apresenta maior propensão a se manifestar (NEWTON; REDDY; BULL, 2000; TALWAR; CROSSMAN, 2012; TALWAR; LEE 2002a).

Dentre os estudos que empregaram o TRP, ressalta-se o conduzido por Talwar, Gordon e Lee (2007), que buscou avaliar a relação entre o comportamento de mentir e o entendimento de falsas crenças de segunda ordem em crianças entre 6 e 11 anos. Mais recentemente, Williams *et al.* (2016) avaliaram o comportamento de mentir em crianças em relação ao funcionamento executivo e a habilidade de identificação de verdades e mentiras das mesmas. Os resultados desses dois estudos convergiram no tocante aos números: a maioria dos participantes violou a regra imposta pelo experimenter e, por conseguinte, um significativo percentual destes

mentiu ao ser questionado sobre ter olhado o brinquedo, confirmando os aspectos anteriormente citados.

2.2.2 Mentiras pró-sociais

Em contraste à primeira classificação, um outro tipo de mentiras são as de natureza pró-social, comumente chamadas de “mentiras brancas”² (“*white lies*”). Bok (1978) argumenta que este tipo de mentira carrega as formas mais comuns e triviais de duplicidade: possuem caráter protetivo e, quando comparadas a outros tipos de mentiras, parece desnecessário e até absurdo condená-las. Em geral, consideram-se duas categorias para mentiras pró-sociais: a primeira diz respeito a mentiras com finalidade de expressar educação ou polidez, protegendo o sentimento do receptor; a segunda categoria abarca as chamadas mentiras altruístas, as quais se destinam a beneficiar outras pessoas, inclusive considerando custos por parte do emissor da mentira (BUSSEY, 1999; CHEUNG; CHAN; TSUI, 2015; ERAT; GNEEZY, 2012). Assim, são utilizadas rotineiramente com a intenção de proteger, poupando sentimentos alheios ou mantendo a coesão social, e por isso mesmo são, em grande parte, culturalmente aceitáveis, inclusive vistas como algo positivo (MANN *et al.*, 2014; TALWAR; LEE, 2002b; WILLIAMS *et al.*, 2013; WILSON; SMITH; ROSS, 2003).

Congruente com a classificação acima mencionada, esse tipo de mentiras é frequentemente empregado para cumprir duas funções protetoras básicas: uma orientada aos outros, evitando ferir os sentimentos do receptor da mentira, e outra auto-orientada, cujo objetivo é evitar reações negativas por parte do ouvinte em relação ao emissor da mentira, caso a verdade seja dita (TALWAR; LEE, 2002b). Consequentemente, por implicarem em relações sociais e preferências interpessoais, às mentiras pró-sociais é, normalmente, atribuído pouca consequência moral, particularmente quando em comparação às mentiras antissociais (BUSSEY, 1999); diante disso, tendem a receber menos avaliações negativas (NYBERG, 1993; SWEETSER, 1987; TALWAR; CROSSMAN, 2011) e a serem vistas como mais justificáveis e menos egoístas (BORSELLINO, 2013).

Analisando tais questões, bem como observando a significativa frequência dessas mentiras no cotidiano dos indivíduos (DEPAULO; KASHY, 1998), salienta-se para a pertinência do debate filosófico e teológico sobre o fato de se mentiras pró-sociais devem ou

² O termo “mentira branca” é empregado aqui, estritamente, como uma tradução literal do inglês “*White lies*”.

não serem consideradas como moralmente aceitas (BOK, 1978; XU *et al.*, 2010). Sugere-se que, em determinadas situações, a mentira pró-social sai do patamar de socialmente aceitável e passa a não ser considerada uma mentira em seu todo, devido suas implicações para as regras fundamentais da comunicação social: o Princípio da Qualidade – transmissão da verdadeira informação - e o Princípio da Cooperação Geral – manutenção de relacionamentos amistosos (SWEETSER, 1987). Efetivamente, espera-se que este tipo de mentiras não se origine de comportamentos considerados maus (DEPAULO *et al.*, 2004); contudo, quando utilizadas de maneira abusiva, tendem ser vistas como infringindo o primeiro princípio, permitindo que julgamentos sobre a confiabilidade dos laços sociais do emissor da mentira sejam realizados (MANN *et al.*, 2014).

Apesar disso, sabe-se que, em considerável número de situações do dia a dia, mentiras brancas são necessárias para promover relações sociais harmônicas e amistosas entre os agentes envolvidos (DEPAULO; BELL, 1996; DEPAULO; KASHY, 1998). Desse modo, a intenção subjacente ao comportamento de contar mentiras pró-sociais é o que permite diferenciá-lo de quaisquer outras formas de comportamento enganoso, já que ele tem motivações específicas de beneficiar outrem (BORSELLINO, 2013). Assim, socialmente motivados pelo desejo de proporcionar bem-estar à outras pessoas e evitar danos, salvando-as de situações embaraçosas, fazendo-as sentir-se melhor ou apenas sendo educados quando a verdade possa ferir os sentimentos alheios (POPLIGER; TALWAR; CROSSMAN, 2011; WARNEKEN, ORLINS, 2015), as mentiras pró-sociais “podem ser consideradas o óleo que lubrifica as rodas das interações sociais cotidianas” (TALWAR; CROSSMAN, 2011, p. 150).

Nesse sentido, apesar da franca presença de mentiras pró-sociais no comportamento de adultos nas mais diversas áreas da vida, pouco tem sido discutido sobre quando e como as crianças desenvolvem a capacidade de contar esse tipo de mentiras, especialmente quando comparado as investigações sobre mentiras antissociais em crianças (TALWAR, LEE, 2002b). Atualmente sabe-se que, muito embora seu surgimento ocorra mais tarde nos anos pré-escolares do que as mentiras antissociais, a frequência com que as crianças contam mentiras pró-sociais aumenta de maneira rápida durante os anos iniciais da escolaridade (TALWAR *et al.*, 2011; TALWAR; MURPHY; LEE, 2007). Contudo, alguns questionamentos sobre esse comportamento nessa fase ainda não estão totalmente esclarecidos, como por exemplo, se as crianças são capazes de mentir por razões coletivas, e ainda, se o comportamento de contar mentiras pró-sociais estabelece algum relacionamento com a compreensão moral sobre esse tipo de mentiras em crianças (FU *et al.*, 2008).

Seguindo essa linha, motivadas por essas indagações, as pesquisas desenvolvidas acerca desse construto têm se preocupado em compreender em que se baseia a decisão de contar uma mentira branca em determinada situação por parte de uma criança. Tal preocupação se justifica tendo em vista que, se a criança não entende a intenção e as consequências de utilizar esse tipo de mentiras, não parece claro que estas devem ser rotuladas dessa maneira (BROOMFIELD; ROBINSON; ROBINSON, 2002; WARNEKEN, ORLINS, 2015). Contudo, os resultados dos estudos realizados têm mostrado que mesmo crianças menores são capazes de fazer distinções entre os tipos de mentiras, e por conseguinte, não consideram que todas as mentiras são moralmente questionáveis; ademais, a avaliação menos negativa atribuída às mentiras pró-sociais permite que, com o aumento da idade, as crianças passem a valorizar com maior intensidade o emprego de mentiras brancas com a finalidade de expressar educação e cortesia (MA *et al.*, 2011; XU *et al.*, 2010).

Observa-se então que as crianças são aptas a perceber as prováveis implicações de suas mentiras no estado emocional de outras pessoas e, adicionalmente, são capazes de selecionar adequadamente uma mentira tendo como referente a situação em que uma ação pró-social pode ser considerada necessária (WARNEKEN, ORLINS, 2015). Fu *et al.* (2007) argumentam que, com o aumento da idade, há uma maior tendência a considerar diferentes fatores acerca da verdade ao realizarem julgamentos ou decisões morais sobre o comportamento de mentir ou de falar a verdade, mostrando que a dependência do contexto em que a mentira ocorre não se torna reflexo de imaturidade moral. Como subsídio para esta afirmação, estes mesmos autores destacam a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1986), uma vez que esta postula sobre a influência de fatores socioculturais no desenvolvimento da avaliação moral – a aprendizagem social permite que as crianças adquiram valores morais relacionados a importantes questões, tais como mentir ou falar a verdade, provenientes da cultura no qual estão inseridas (FU *et al.*, 2007).

No tocante às implicações relacionadas a esse tipo de mentiras, tais aspectos acima mencionados possibilitam salientar sua importante participação quanto à compreensão do desenvolvimento social infantil, pois permite visualizar o processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam para desenvolver as habilidades sociais consideradas necessárias para sua comunicação interpessoal e para o estabelecimento de relações sociais (POPLIGER; TALWAR; CROSSMAN, 2011; TALWAR; MURPHY; LEE, 2007). Além disso, os resultados encontrados por Warneken e Orlins (2015) indicam a existência de alterações nos padrões de mentira branca com o aumento da idade, levantando a possibilidade de isso se refira a um claro progresso da cognição social, haja vista que, de modo geral, o uso de mentiras brancas

aparentemente exige mais do que apenas o reconhecimento de crenças psicológicas e emoções. Logo, essas mentiras se configuram como um fenômeno interessante para realizar investigações sobre a maneira como crianças empregam uma sofisticada cognição social com finalidades pró-sociais (WARNEKEN, ORLINS, 2015).

Contudo, apesar dessas implicações, o status atual da pesquisa sobre esse tipo de mentira na infância ainda é limitado, observando-se um contraste com a extensa literatura produzida sobre mentiras antissociais (TALWAR *et al.*, 2004; XU *et al.*, 2010). Além dos aspectos já citados nessa sessão, algumas questões tais como em que medida os fatores motivacionais e de socialização afetam o comportamento de contar mentiras pró-sociais, e se a compreensão moral e as avaliações realizadas pela criança são capazes de prever comportamentos pró-sociais permanecem ainda pouco esclarecidas (POPLIGER; TALWAR; CROSSMAN, 2011). Nesse sentido, as investigações sobre esse comportamento têm se focado em dois aspectos principais: o estudo da percepção das crianças sobre mentiras pró-sociais, com foco no desenvolvimento da compreensão conceitual e da avaliação moral desse tipo de mentiras, onde estão concentrados a maioria dos estudos; e a pesquisa ainda reduzida sobre o comportamento propriamente dito de contar mentiras pró-sociais em crianças (POPLIGER; TALWAR; CROSSMAN, 2011).

Em relação à esta segunda perspectiva, observa-se que, semelhante às pesquisas realizadas sobre mentiras antissociais, os estudos desenvolvidos têm empregado paradigmas experimentais para explorar os elementos referentes a esse tipo de comportamento. Segundo a literatura, é possível encontrar o emprego de dois modelos experimentais: o *Reverse Rouge Task* (RRT, sem tradução para o português) (TALWAR; LEE, 2002b) e o Paradigma do Presente Indesejável (*Undesirable Gift Paradigm – UGP ou Disappointing Gift Paradigm – DGP*), pioneiramente utilizado nos estudos de Saarni (1979) e Cole (1986) e, atualmente, empregado com maior frequência em diferentes pesquisas. Do mesmo modo que o TRP, o UGP proporciona um cenário realista e familiar às crianças, onde contar uma mentira branca se mostra socialmente desejável, permitindo que a criança se utilize espontaneamente desse tipo de mentira e, ademais, que as reações verbais e não verbais tanto de mentir quanto de falar a verdade possam ser observadas (GULLOTTA, 2013).

Nos estudos subsequentes, o experimento referente a esse paradigma foi modificado em relação à versão desenvolvida por Saarni (1979) e Cole (1986) para atender ao objetivo de examinar o comportamento de mentir propriamente dito; nessa nova versão, as crianças recebem um brinquedo indesejável ao invés do brinquedo desejável e, portanto, esperado, sendo em seguida questionadas pelo experimentador que lhes presenteou se gostaram do presente

recebido (TALWAR, MURPHY; LEE, 2007; XU *et al.*, 2010). Tais procedimentos propiciam uma situação em que é possível observar a decisão de contar uma mentira branca, mesmo quando esta é incoerente com os próprios desejos da criança (TALWAR; MURPHY; LEE, 2007); outrossim, tendo em vista que frequentemente o uso de mentiras pró-sociais com a finalidade de expressar polidez por parte das crianças é reforçado de modo explícito por seus pais, esse paradigma se mostra efetivo ao permitir o exame dos efeitos da socialização e instrução parental sobre o comportamento de contar mentiras pró-sociais (GULLOTTA, 2013; TALWAR; CROSSMAN, 2012).

Acerca dos estudos que empregaram esta metodologia, observa-se que a maioria deles realizou algum tipo de modificação com vistas a adaptar o experimento às demandas do estudo. Um exemplo desses estudos é o conduzido por Xu *et al.* (2010), e tinha como objetivo principal avaliar a compreensão moral da mentira e o comportamento de mentir em situações reais de polidez por parte das crianças entre 7 e 11 anos de idade. Outro estudo foi realizado por Williams *et al.* (2013), que examinou a probabilidade de crianças contarem mentiras brancas a um dos pais ou a um adulto desconhecido. Finalmente, Zanette *et al.* (2016) buscaram verificar a existência de diferenças no que concerne às expressões faciais de crianças ao contarem uma mentira pró-social ou uma mentira antissocial. Via de regra, essas pesquisas apresentaram resultados semelhantes: nos dois primeiros estudos, a maioria das crianças contou uma mentira pró-social, e neste último, todas as crianças da amostra selecionada para o experimento incorreram nesse comportamento. De maneira complementar, as duas primeiras pesquisas citadas apontaram para diferenças significativas quanto à idade dos participantes, corroborando com os aspectos principais apontados pela literatura sobre esse construto.

2.3 Correlatos do comportamento de mentir na infância

A partir das questões já abordadas neste capítulo, é possível perceber que muitos estudos foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas na tentativa de aprimorar o conhecimento sobre o comportamento de mentir em crianças. Buscando ampliar a compreensão e explicação acerca dos processos implicados no desenvolvimento desse comportamento, os pesquisadores passaram a incluir outras variáveis em seus estudos. Entre os construtos associados ao comportamento de mentir na infância, é possível citar, além da compreensão conceitual e moral desse comportamento (BUSSEY, 1992; 1999; TALWAR *et al.*, 2002), o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como teoria da mente e funções executivas (BRUNET, 2013; CHANDLER; FRITZ; HALA, 1989; DING *et al.*, 2014; EVANS; XU; LEE, 2011; HALA;

CHANDLER; FRITZ, 1991; LAVOIE *et al.*, 2016; POLAK; HARRIS, 1999; TALWAR; GORDON; LEE, 2007; TALWAR; LEE, 2008; WILLIAMS *et al.*, 2016), fatores socioambientais, a exemplo de questões relativas ao contexto familiar e de socialização parental (ENGELS; FINKENAUER; KOOTEN, 2006; HAYS; CARVER, 2014; HEYMAN; LUU; LEE, 2009; JENSEN *et al.*, 2004; STOUTHAMER-LOEBER; LOEBER, 1986), bem como de aspectos culturais (HEYMAN *et al.*, 2013; MA *et al.*, 2011; LEE *et al.*, 1997) e individuais, como idade e gênero (BUCCIOL; PIOVESAN, 2011; EVANS; LEE, 2013; GLÄTZLE-RÜTZLERA; LERGETPORERB, 2015; GOOSIE, 2014).

Cabe salientar ainda que muitos desses estudos contemplam mais de uma dessas variáveis ou grupos de variáveis, ou ainda variáveis que não foram citadas, com o propósito de investigar aspectos específicos do comportamento de mentir. Adicionalmente, a maioria desses estudos advém da Psicologia do Desenvolvimento e, portanto, focalizam aspectos desenvolvimentais, frequentemente associados a outras questões, como sociais e ambientais. Nesse sentido, no tocante aos fatores cognitivos do desenvolvimento infantil, as pesquisas existentes têm sugerido que habilidades concernentes ao funcionamento executivo e a compreensão de uma teoria da mente estabelecem possíveis relações com a decisão de enganar outras pessoas por parte de crianças (DING *et al.*, 2014; TALWAR; GORDON; LEE, 2007).

Entre pesquisas que abordam essas questões, pode-se citar dois estudos considerados clássicos para a temática do comportamento de mentir. O primeiro, conduzido por Chandler, Fritz e Hala (1989), buscou verificar as habilidades de 50 crianças, entre 2 e 4 anos, em enganar outras pessoas; os resultados encontrados mostraram que mesmo crianças mais novas (dois anos e meio) já são capazes de empregar com êxito estratégias diversificadas com o intuito de enganar, introduzindo falsas crenças em outros indivíduos, pressupondo então a existência de uma eficiente teoria da mente. O segundo estudo, de Polak e Harris (1999), teve por objetivo estudar a relação entre mentira e a compreensão de falsas crenças em crianças entre 3 e 5 anos, as quais foram submetidas a dois procedimentos experimentais. Os resultados deste estudo apontaram que a compreensão de falsas crenças está relacionada ao comportamento de enganar, mas não ao de fingir ignorância acerca do conteúdo de suas mentiras, sugerindo que, para tanto, é necessário que as crianças apresentem compreensão de crenças em um nível mais avançado.

Mais recentemente, Williams *et al.* (2016) estudaram a relação entre funções executivas e o comportamento de mentir, além da habilidade de identificar corretamente verdades e mentiras em 65 crianças com idade média de 32 meses (aproximadamente 2 anos e 8 meses). Foram encontradas diferenças significativas entre crianças que mentiram e aquelas que confessaram sua transgressão: os mentirosos apresentaram pontuações mais altas nas tarefas de

funcionamento executivo, bem como demonstraram maior precisão na tarefa de identificação entre verdade e mentira. Além deste estudo, Lavoie *et al.* (2016) buscaram comparar as habilidades e tendências de crianças em contar mentiras antissociais e pró-sociais e seus correlatos cognitivos e sociais, tais como habilidades sociais, teoria da mente e problemas de comportamento. Para tanto, os pesquisadores empregaram ambos os paradigmas experimentais utilizados na presente dissertação (*TRP*; *UGP*); os resultados sugerem que crianças empregam os tipos de mentiras de maneira seletiva com vistas a atingir objetivos sociais, e que, além disso, as motivações para esse comportamento podem mudar com o aumento da idade, refletindo a presença de aspectos da socialização em relação a comportamentos socialmente aceitos.

Nessa direção, os apontamentos resultantes do estudo de Lavoie *et al.* (2016) chamam a atenção para o interesse por questões relacionadas ao ambiente familiar e o comportamento de mentir, tais como o relacionamento entre pais e filhos. De modo geral, compreende-se que desde os primeiros anos de vida da criança, os pais buscam orientar os comportamentos de seus filhos com a finalidade de desenvolver neles hábitos que os direcionem a adquirir autonomia e responsabilidade (FALCKE; ROSA; STEIGLEDER, 2012), atribuindo aos mesmos, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento da socialização e da moralidade nessa fase da vida (MACCOBY, 1992). Desta maneira, particularmente no que concerne ao comportamento de mentir, concebe-se que as interações pais-filhos carregam implicações às quais não devem ser desconsideradas, de modo que as diferenças nessas interações podem influenciar os distintos tipos de mentiras, como sugerem alguns estudos (POPLIGER; TALWAR; CROSSMAN, 2011).

Assim, algumas dessas pesquisas buscam compreender o comportamento de mentir das crianças a partir do entendimento da dinâmica de relacionamento entre pais e filhos. Um exemplo desses estudos é o de Stouthamer-Loeber e Loeber, (1986), que buscou avaliar a relação concomitante entre problemas comportamentais e a prevalência do comportamento de mentir em crianças, além de investigar acerca de fatores familiares que se correlacionam com esse comportamento. Os resultados apontaram que a prevalência do comportamento de mentir em crianças foi verificada em famílias com relações parentais precárias, a ausência dos pais, má supervisão e rejeição por parte da mãe e, em menor grau, a rejeição pelo pai.

Outros estudos se destinam a compreender o comportamento de mentir dos pais direcionado a seus filhos. Hays e Carver (2014) objetivaram estudar a influência das mentiras contadas por adultos no comportamento de 186 escolares e pré-escolares utilizando um TRP modificado. Os resultados desse estudo indicaram que crianças em idade escolar estavam mais propensas a contar uma mentira se já tivessem sido enganadas anteriormente, enquanto que, em

relação aos pré-escolares, não foram encontradas diferenças significativas. Outro exemplo é o estudo realizado por Heyman, Luu e Lee (2009), o qual buscou investigar, por meio de dois estudos, uma prática referida como “*parenting by lying*” (ainda sem tradução para português), em que pais norte-americanos mentem para seus filhos como meio para influenciar o comportamento ou os estados emocionais das crianças. Os resultados apontaram que a maioria dos pais tendem a mentir para seus filhos em concomitância à ênfase na importância de comportamentos honestos; igualmente, constatou-se que pais asiático-americanos tendem a ter visões consideradas mais favoráveis sobre mentir para seus filhos com a finalidade de promover comportamentos mais obedientes.

Ainda seguindo essa linha, torna-se pertinente citar o estudo dirigido por Heyman *et al.* (2013), que aborda além de aspectos familiares, questões a nível transcultural, congregando, portanto, duas variáveis importantes para o estudo do comportamento de mentir em crianças. No referido estudo, os autores observaram a prática de mentir por parte de pais no Estados Unidos e na China como método para promover obediência em seus filhos. Com efeito, a grande maioria relatou haver utilizado mentiras com esse propósito; ademais, diferenças entre as culturas foram apontadas, corroborando os resultados do estudo citado anteriormente: em comparação a pais norte-americanos, uma proporção maior de pais chineses relatou não apenas ter empregado mentiras para promover obediência em seus filhos, como também consideraram essa prática adequada. Desse modo, tais resultados podem ser pensados tendo como referência tanto valores socioculturais de cada um desses países quanto os desafios inerentes à prática parental que são comuns entre as culturas.

Tendo em vista os resultados desses estudos, observa-se que eles abordam questões fundamentais sobre o impacto que a desonestidade dos adultos é capaz de exercer sobre as crianças, sugerindo implicações importantes para a parentalidade e para contextos educacionais e legais (HAYS; CARVER, 2014). Isto posto, permite-se que a ênfase recaia sobre o “peso” relativo ao meio familiar, pois é nesse ambiente onde a criança estabelece suas primeiras trocas na construção de valores, crenças e práticas culturais consideradas adequadas, e é atribuído aos pais um papel que se estende a todas as esferas da vida de seus filhos, e na qual a responsabilidade imbuída àqueles se converte em um elemento que está para além da variedade de regulamentos sociais (SANTOS, 2008; SOARES, 2013).

A partir disso, depreende-se que são os adultos significativos para a criança, de forma específica, seus pais, que lhes impõem os valores sociais de seu grupo cultural que devem ser respeitados e sobretudo, que medeiam a assimilação destes por parte dos filhos (PRESTES *et al.*, 2014). Deste modo, a família deve ser concebida como o ambiente de formação social onde

os valores se constituem e se reformulam tendo como referência a própria convivência entre os membros que dela fazem parte (MORAES *et al.*, 2007). Assim, em observância à todas as questões sinalizadas acerca da importância concernente a família e ao papel parental para a compreensão do comportamento de mentir em crianças, faz-se necessário contemplar, no capítulo a seguir, os aspectos da literatura sobre essa temática, mais especificamente os elementos relativos à socialização parental – estilos e práticas parentais utilizadas para orientar o comportamento dos filhos.

3 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: O PAPEL DOS PAIS

Ao longo dos anos, muito se questionou acerca de quais elementos estão envolvidos no processo de socialização, ou, em outras palavras, buscou-se compreender de que forma uma criança se torna membro ativo de sua comunidade. Notadamente, observa-se que três campos do conhecimento têm demonstrado interesse por esses processos e têm desenvolvido estudos sistemáticos envolvendo essa temática. Inicialmente, identifica-se a Antropologia, a qual compreende a socialização como um mecanismo de preservação e transmissão de padrões da cultura; em seguida, a Sociologia, que lança o olhar sobre as instituições ou grupos por meio dos quais o indivíduo socializa e adquire competências sociais. Finalmente, destaca-se a Psicologia, enfatizando o desenvolvimento das características individuais e interações pessoais que perpassam os comportamentos sociais (FREIRE, 2009).

No que tange a esta última, salienta-se que, em sua vertente americana, apesar de a socialização seguir sendo estudada a partir de diferentes perspectivas teóricas, tais como Behaviorismo e Psicanálise, todas apresentam o propósito semelhante: apreender a maneira como as pessoas internalizam hábitos, crenças e valores que são difundidos pela cultura, bem como de que forma assimilam regras sociais (MACCOBY, 1992). Nesse sentido, constata-se que, a despeito das diferenças no que concerne ao posicionamento ativo ou passivo da criança dentro desse processo, as distintas abordagens da temática compartilham visões semelhantes quanto a função dos elementos externos e determinísticos da esfera social, algo que fica claro ao proceder a análise das diferentes definições de socialização postuladas por elas (CAMINO; CAMINO; MORAES, 2003).

Com efeito, a socialização é um processo interacional considerado complexo, uma vez que envolve diferentes aspectos, que vão desde a aquisição de regras até a assimilação de questões cognitivas, emocionais e pessoais, e sofre influência de fatores biológicos, socioculturais, ambientais e, sobretudo, dos agentes de socialização (SOARES, 2013). Assim, o termo “socialização” faz referência a processos pelos quais as crianças são ensinadas os padrões de comportamento, valores, habilidade e motivações necessárias para o funcionamento coerente com os parâmetros da conjuntura cultural no qual está inserida. Desse modo, tais processos dizem respeito a todas as situações onde a cultura é transmitida de uma geração para a outra, incluindo, por exemplo, a formação de papéis em ocupações específicas (MACCOBY, 2007; ORTEGA, 1977; SCHNEIDER, 2001).

Segundo Soares (2013), apesar de haver um maior destaque por parte dos estudos desenvolvidos sobre esse tema que concebem os primeiros anos de vida dos indivíduos como o

início do processo de socialização, alguns autores consideram a possibilidade de dividi-lo em fases. Um exemplo é a divisão proposta por Ortega (1977), caracterizando três fases distintas: *socialização primária, secundária e terciária*. A *socialização primária* diz respeito à fase inicial e mais importante do processo, ocorrendo ainda no período da infância; nesse estágio ocorre o desenvolvimento da personalidade, bem como é o momento em que a criança se insere como membro social. Durante essa etapa, os principais agentes socializadores são a família e a escola, responsáveis pela construção das bases necessárias para as fases subsequentes.

No tocante à *socialização secundária*, destaca-se que esta corresponde às fases da adolescência e vida adulta, a qual apresenta relativa estabilidade, posto que, nesse estágio, a personalidade do indivíduo já se encontra formada e, adicionalmente, as novas aprendizagens não necessariamente afetam os comportamentos já adquiridos; por conseguinte, este aspecto não impossibilita a aprendizagem de novos conhecimentos, ocorrendo uma integração deste com aqueles adquiridos anteriormente. Nesse período, observa-se a influência de múltiplos agentes socializadores, em especial, os diversos grupos sociais com os quais o indivíduo interage. Finalmente, a fase de *socialização terciária* equivale à velhice, caracterizando-se pela monotonia na vida do indivíduo, a qual pode originar uma crise pessoal. Visualiza-se, durante essa etapa, a possibilidade de ocorrer o processo de *dessocialização*, no qual o indivíduo tende a abandonar comportamentos previamente aprendidos, bem como a distanciar-se de grupos sociais dos quais fazia parte; inicia-se então um outro processo, marcado por novas aprendizagens adaptativas, denominado de *ressocialização*. A vida do idoso é marcada pela entrada em um mundo social distinto e, desse modo, requer a reaprendizagem de elementos necessários ao seu novo contexto (SCHNEIDER, 2001; SOARES, 2013).

Em observância a essas questões, nota-se que, apesar de a socialização profunda e duradoura ser, em geral, frequentemente associada à infância, este é, na verdade, um processo contínuo, que ocorre naturalmente ao longo de toda a vida do indivíduo (MACCOBY, 2007). Dessa maneira, por ser um processo que tem início desde os primeiros anos e permanece ao longo da vida, cabe salientar, então, a família como agente primordial de socialização (GOMIDE, 2011), dado que, inicialmente, as crianças internalizam os padrões morais transmitidos por seus familiares e pela sociedade, e à medida que seu desenvolvimento avança, tornam-se cada vez mais influenciados por fatores sociais internos (BANDURA, 1986; TALWAR; ARRUDA; YACHINSON, 2015).

Nesse sentido, cada elemento relativo às interações pai-filho promove a socialização de maneiras distintas, permitindo-se que sejam visualizadas as evidentes implicações dessa relação para o processo como um todo (GUSEC; DAVIDOV, 2010). Por ser o primeiro ambiente de

contato com o mundo social, a família é o microssistema onde se inicia, de maneira concreta, esse processo: é essa estrutura social que irá fornecer os contatos preliminares com os determinantes culturais da sociedade em que esses indivíduos estão inseridos (CARVALHO, 2016). Por conseguinte, é a relação entre as figuras parentais e os filhos que compõe a base de referência para estes últimos, influenciando seu desenvolvimento a nível cognitivo, social e psicológico e lhes proporcionando as primeiras informações sobre o mundo (FALCKE; ROSA; STEIGLEDER, 2012).

Assim, considerando tais proposições, pode-se pensar a socialização parental enquanto o processo pelo qual a criança desenvolve a aprendizagem de comportamentos em concordância com o que está previamente estabelecido pela cultura por meio da utilização de recursos como a imitação e a observação, e que manifesta papel fundamental para a construção de sua identidade (CARVALHO, 2016). Consequentemente, tal processo exige que, em alguma medida, os pais tencionem previsões com vistas a modelar e elaborar as experiências de seus filhos e que estejam em consonância com suas próprias crenças (LINS, 2011), implicando o que se conhece por metas de socialização. Tais metas, apesar de sofrerem variações de acordo com o enquadramento sociocultural em que vivem os indivíduos, envolvem basicamente os resultados desejáveis dos pais em relação à seus filhos, configurando-se como um mecanismo por meio do qual os valores parentais se manifestam em ações específicas (LINS *et al.*, 2015; MOINHOS; LORDELO; MOURA, 2007) e se refletem nas práticas de cuidado adotadas de pais para filhos (DINIZ; SALOMÃO, 2010).

Assim, percebe-se que, o exame das características principais dos estilos de socialização parental, bem como suas consequências para o desenvolvimento dos filhos, tem se mostrado usualmente como uma pertinente perspectiva ao que tange o estudo das relações entre pais e filhos (MARTÍNEZ *et al.*, 2011). Com efeito, muitos estudos já realizados abordam problemáticas importantes acerca da importância que variáveis familiares têm no desenvolvimento tanto de comportamentos pró-sociais quanto dos antissociais (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011; EDDY; LEVE; FAGOT, 2001; ESTARELLES *et al.*, 1989; GOMIDE *et al.*, 2005; LEME; MATURANO, 2014; NARDI; DELL'AGLIO, 2012; NUNES, 2012; PACHECO; HUTZ, 2009; PACHO; TRIÑANES, 2011; ROSA, 2013; WELLAUSEN; BANDEIRA, 2010),

Tendo em vista essas questões, em função das bases teóricas da presente dissertação, a proposta para este capítulo consiste em discorrer sobre os aspectos relativos ao processo de socialização, especialmente ao que implica o papel dos pais, definindo e delimitando as especificidades desse construto. Além disso, serão revisadas as principais definições do modelo

teórico a ser empregado nesse estudo, a saber o Modelo de Estilos Parentais de Gomide (2011), além de versar sobre os diferentes estudos que abordam o construto aqui focado sob a perspectiva teórica destacada.

3.1 A família como agente socializador

A família, enquanto unidade dinâmica de transformação, acompanha mudanças históricas, econômicas, religiosas e socioculturais de seu contexto, de modo que distintas formas de organização familiar podem ser identificadas em diferentes meios sociais. Por ser o ambiente onde se estabelecem os primeiros vínculos emocionais, as relações que se constituem dentro da família se caracterizam por sua importância para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos que dela fazem parte (SIMÕES, 2011). De fato, essa instância social se apresenta como mecanismo responsável pela transmissão de noções fundamentais necessárias à inserção social do indivíduo (SOARES, 2013); configura-se então, como função da família, oferecer meios para promover a independência e o desenvolvimento físico e emocional dos indivíduos que a integram (BOEKEL; SARRIERA, 2005).

Nesse sentido, é a partir das relações familiares que a criança aprende as primeiras lições sobre a vida no mundo adulto, bem como a situar-se nele e a se desenvolver em consonância com padrões comportamentais, normas e valores de sua sociedade (FREIRE, 2009). Tal destaque para o papel da família se justifica, pois, com independência dos diferentes ambientes onde o processo de socialização ocorra e da diversidade de normas culturais, aos pais sempre será atribuído a responsabilidade sobre os comportamentos dos filhos (CAMINO, CAMINO, MOARES, 2003; DARLING; STEINBERG, 1993; MORAES *et al.*, 2007). Com efeito, pais ou cuidadores constituem-se como a mais significativa parcela do processo de socialização das crianças; ao utilizar-se de práticas de socialização parentais, os pais orientam os comportamentos de seus filhos em direção a princípios morais e ao desenvolvimento da autonomia, como forma de garantir a sua posterior inserção no grupo social (OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015).

Desse modo, dada a relevância que os aspectos familiares têm, em especial a interação parental, para a socialização dos filhos, cabe salientar duas dimensões identificadas pela literatura sobre a temática como fundamentais para esse processo: os estilos parentais e as práticas educativas parentais (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003; CARDOSO; VERÍSSIMO, 2013; PEIXOTO, 2016).

As práticas educativas fazem referência a recursos empregados pelos pais com vistas a atingir metas específicas de socialização em determinados contextos e situações, enquanto que os estilos parentais dizem respeito ao conjunto de características do relacionamento pais-filhos em distintas circunstâncias, as quais delineiam um clima emocional (DARLING; STEINBERG, 1993). Isto posto, observa-se que enquanto as práticas parentais correspondem aos comportamentos visualizados na relação entre pais e filhos, o estilo parental implica em uma variável latente, correspondendo ao clima emocional onde se desenrola a relação (SANTOS, 2008). Ademais, enfatiza-se que essas duas dimensões sofrem influência de valores e metas que os pais têm sobre seus filhos; dessa forma, para compreender como se constituem, é necessário considerar a cultura onde a família se insere, inclusive as características físicas e sociais da mesma (MACARINI *et al.*, 2010).

Sobre as práticas parentais, observa-se que essas se revelam como mecanismos que tem por finalidade tanto estimular a ocorrência de comportamentos adequados quanto de suprimir comportamentos inapropriados (ALVARENGA; PICCININI, 2001; CASSONI, 2013). Nesse sentido, Hoffman (1975) introduz o conceito de práticas educativas indutivas e coercitivas. As práticas indutivas se baseiam no uso de explicações afim de chamar a atenção da criança para as consequências de seus atos, fornecendo-lhes explicações de forma a promover reflexões na criança sobre seus comportamentos. Esse tipo de práticas relaciona-se positivamente com o desenvolvimento do comportamento moral e da competência social. Sobre as práticas coercitivas, ressalta-se que essas implicam em uso da força ou a administração de proibições ou punições, sem a devida explicação para a criança; logo, estão associadas às dificuldades no processo de internalização de normas sociais por parte desta última, uma vez que envolvem o abuso de poder na relação parental (CARVALHO, 2016; CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003; MARIN *et al.*, 2012).

Já no tocante aos estilos parentais, Moraes *et al.* (2007) destacam que diversos estudos foram desenvolvidos com a finalidade de compreender o papel parental na educação dos filhos, demonstrando a influência que estes exercem sobre o comportamento das crianças. Esses mesmos autores citam os estudos pioneiros de Baumrind (1966; 1971, 1991), destacando que o modelo proposto por essa autora foi frequentemente empregado para analisar os fatores e consequências implicadas na socialização parental no período da infância. Nesse modelo, Baumrind (1966) tem como referência o controle parental para a estruturação de três padrões ou estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo.

Posteriormente, a partir do modelo desenvolvido por Baumrind (1971), Maccoby e Martin (1983) propuseram um outro modelo, o qual estrutura os estilos parentais a partir de

duas dimensões: exigência e responsividade. A exigência corresponde às ações parentais que visam controlar os comportamentos dos filhos por meio de supervisão e disciplina, ao passo que a responsividade diz respeito a atitudes parentais que objetivam o desenvolvimento da autonomia e autoafirmação dos filhos mediante o apoio emocional. A combinação de ambas as dimensões origina quatro estilos parentais: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. Pais autoritativos apresentam altos escores em exigência e responsividade, envolvendo-se afetivamente com seus filhos; pais autoritários são exigentes, porém não responsivos, demonstrando pouco nível de afeto; pais indulgentes são pouco exigentes, estabelecendo pouco controle, apesar de serem muito afetivos; e pais negligentes tem baixos escores nas duas dimensões, e portanto, manifestam baixo controle e afeto na relação com os filhos (MACCOBY; MARTIN, 1983; PAIVA; RONZANI, 2009; SANTOS *et al.*, 2014; WEBER *et al.*, 2004).

Em observância aos aspectos elencados, nota-se que estilos parentais eficientes se caracterizam pela utilização de práticas que sejam consonantes com o reconhecimento das necessidades e capacidades dos filhos, enfatizando o diálogo e o reconhecimento da bidirecionalidade da relação parental (BAUMRIND, 1991). Isto posto, compreende-se que os efeitos dos estilos parentais na relação pais-filhos se dão a curto e a longo prazo (DARLING; STEINBERG, 1993; TAGLIABUE *et al.*, 2014), visto que eles influenciam tanto a emissão de comportamentos por parte da criança quanto a formação de sua identidade, estando intimamente ligados à maneira como as crianças organizam seus relacionamentos sociais (CARVALHO, 2016).

Em suma, considerando-se que o papel desempenhado pelos pais pode ser visualizado em todas as áreas da vida dos filhos durante o processo de socialização (SOARES, 2013), evidencia-se que, para que esse processo ocorra de maneira eficiente, é necessário que as práticas e estilos parentais ocorram em um contexto de aceitação e reconhecimento das questões relativas aos filhos e que objetivem, de maneira equilibrada, promover autonomia de modo concomitante com a aceitação das regras de sua sociedade (SIMÕES, 2011).

3.2 Estilos Parentais de Gomide

Segundo Gomide (2006; 2011) Estilos Parentais dizem respeito ao conjunto de estratégias educativas ou atitudes parentais as quais os pais lançam mão com vistas a orientar o comportamento dos filhos, promovendo educação, socialização e controle do comportamento. Segundo o modelo teórico proposto por essa autora, ao todo, sete práticas educativas estruturam

o Estilo Parental, sendo a monitoria positiva e o comportamento moral relacionados ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, e o abuso físico, a punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e negligência relacionadas à promoção de comportamentos antissociais. Nesse sentido, o Estilo Parental seria resultado de uma combinação dessas práticas, de modo que a prevalência de práticas parentais positivas acarretaria a um Estilo Parental Positivo, ao mesmo tempo que a predominância de práticas negativas acarretaria um Estilo Parental Negativo (GOMIDE, 2011).

No que se refere à monitoria parental, esta diz respeito ao conjunto de comportamentos parentais que compreendem a atenção para com os filhos, o que implica no conhecimento sobre a localização dos mesmos, sobre suas atividades e desenvolvimento adaptativo (DISHION; MACHMAHON, 1998; STATTIN; KERR, 2000). Desse modo, para alcançar o objetivo de controlar ativamente o comportamento dos filhos, os pais precisam utilizar de disciplina consistente: oferecer às crianças um conjunto de regras claras sobre sua conduta que vão desde indicações sobre quais lugares frequentar até com que pessoas podem associar-se, além de estabelecer parâmetros de modo a garantir que essas regras sejam cumpridas, inclusive implicando em ações disciplinares caso sejam violadas (GOMIDE, 2011; SNYDER; PATTERSON, 1987).

A monitoria positiva se caracteriza, então, por uma forma educativa de supervisão que envolve o uso adequado da atenção e a distribuição de privilégios (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2011), permitindo que os pais estejam cientes do que ocorre na vida de seus filhos, sem, no entanto, que isso requeira controle e pressão excessivos (GOMIDE, 2003). Esse aspecto é o que permite diferenciar entre fiscalização e real interesse pelas atividades de seus filhos, uma vez que este último envolve a disponibilidade dos pais de participar de maneira efetiva da vida das crianças, permitindo-se ser empáticos em situações de vitórias ou de disponibilidade de auxílio para a resolução de problemas (CARVALHO; GOMIDE, 2005). Nessa direção, esse estilo parental também implica o componente afetividade da interação pais-filhos, pois, as demonstrações de apoio, carinho e amor dos pais associados aos interesse real pelo filho afastam a necessidade do uso de fiscalização parental estressante e permitem que o ambiente se torne propício para que a criança revele espontaneamente suas atividades (GOMIDE *et al.*, 2005; SALVO; SILVARES; TONI, 2005).

Acerca do estilo parental positivo comportamento moral, observa-se, segundo Peixoto (2016), que seu conceito sofre influência de algumas teorias, destacando-se a Teoria da Aprendizagem Social (BANDURA, 1977) e a Análise do Comportamento (SKINNER 1974). Desse modo, o comportamento moral é concebido como o processo de modelagem de papéis

sociais relacionados à transmissão de normas e valores morais, tais como honestidade, generosidade e senso de justiça, a partir dos modelos oferecidos pelos pais e mediados por uma relação de afeto (GOMIDE, 2001; SAMPAIO; GOMIDE, 2007). No tocante a este último aspecto, Prust e Gomide (2007) destacam que a interação afetuosa e empática entre pais e filhos permite que os modelos de valores oferecidos às crianças possam ser generalizados a outros contextos sociais, tornando efetivo o processo de transmissão desses valores. Ademais, alguns fatores têm sido comumente apontados como essenciais para o desenvolvimento do comportamento moral em crianças: presença do sentimento de culpa, desenvolvimento da empatia, crenças parentais positivas sobre o trabalho e a ausência de práticas antissociais (HOFFMAN, 1975; WEBER, 2004; PATTERSON, REID; DISHION, 1992; SAMPAIO; GOMIDE, 2007).

Gomide (2006; 2011) introduz as práticas parentais negativas a partir do abuso físico. A autora inicialmente destaca a amplitude do conceito de maus-tratos infantis ao incluir o abuso físico, abuso sexual, negligência física, maus-tratos emocionais e maus-tratos morais, legais e educacionais; no entanto, prioriza em seu modelo de Estilos Parentais apenas o abuso físico e a negligência. Desse modo, ao tratar de abuso físico, este modelo referencia os conceitos propostos por Gersoff (2002): punição corporal, quando aplicada com o objetivo de controlar ou corrigir o comportamento, concerne no emprego de força física com a intenção de provocar dor, sem, contudo, causar lesão à criança, ao passo que o abuso físico se configura como resultado potencial para a punição corporal e implica em comportamentos de espancamentos, chutes, mordidas, queimaduras entre outras formas de provocar lesões físicas. Como se percebe, quando muito severa, a punição corporal frequentemente ultrapassa os limites, convertendo-se em abuso físico, permitindo pensar que ambas fazem parte de um mesmo contínuo (GOMIDE, 2011).

Como consequência do emprego desse tipo de prática por parte dos pais, cita-se o incremento das chances de que os filhos desenvolvam repertório comportamental agressivo ou infrator. Com efeito, punições violentas e extremadas, associadas a ausência de informações específicas sobre os motivos para a punição, tendem a ser acompanhadas de sentimentos como raiva e a desenvolver, na criança, visões negativas sobre si mesma (GOMIDE, 2001). Nesse sentido, nota-se que, à medida que os pais se utilizam de punições físicas para reduzir comportamentos desviantes ou indesejáveis, provocam o efeito oposto e acabam por reforçar esse tipo de comportamento (CARVALHO; GOMIDE, 2005), gerando crianças apáticas, medrosas e antissociais (GOMIDE, 2003).

Na mesma direção do abuso físico, referencia-se o outro estilo parental negativo denominado negligência, considerada uma variável que contribui para o desenvolvimento do comportamento antissocial (SAMPAIO; VIEIRA, 2007). Via de regra, esse estilo parental implica em falta de atenção, por parte dos pais, às necessidades de seus filhos; desse modo, pais negligentes são, em geral, não responsivos e frequentemente omitem-se de suas responsabilidades parentais, ignorando a maioria dos comportamentos, inclusive as iniciativas de comunicação por parte da criança. Logo, observa-se que tais práticas parentais promovem apego pobre no relacionamento pais-filhos, dificultando ou impedindo o desenvolvimento da autoestima nas crianças e estimulando sentimentos de insegurança, vulnerabilidade, apatia, hostilidade e agressividade em seus relacionamentos interpessoais (GOMIDE, 2006; 2011; GOMIDE *et al.*, 2005).

Em seguida, Gomide (2006) apresenta outra prática parental negativa nomeada disciplina relaxada, a qual se caracteriza pela omissão, por parte dos pais, quando as regras estabelecidas aos filhos não são cumpridas. Isso ocorre quando, a despeito das ameaças, o comportamento coercitivo ou agressivo das crianças passa a controlar o comportamento dos pais, relaxando ou inibindo a aplicação de regras ou limites (GOMIDE, 2001; PATTERSON; REID; DISHION, 1992). Carvalho e Gomide (2005) argumentam que crianças submetidas a disciplina relaxada tendem a desenvolver basicamente três tipos de atitudes: inicialmente, aprendem que regras não devem ser cumpridas; em seguida, visualizam a possibilidade de desrespeitar a autoridade, e ainda, aprendem a manipular emocionalmente as situações com o propósito de não cumprir as normas estabelecidas. Tais elementos apresentam consequências importantes, já que aumentam a probabilidade de que a criança apresente comportamentos hostis e, por conseguinte, as expõem ao desenvolvimento de comportamentos delinquentes nas fases subsequentes (PEIXOTO, 2016; SALVO; SILVARES; TONI, 2005).

Sobre a prática parental denominada punição inconsistente, ou também conhecida como humor instável, observa-se que esta ocorre quando a punição ou o reforçamento das ações da criança se dá de maneira não contingente, sendo realizados de acordo com o humor dos pais (GOMIDE, 2006). Nesse sentido, não são os comportamentos da criança que orientam as ações educativas, mas sim o estado emocional dos pais; por conseguinte, ocorre uma interferência na internalização dos valores morais, uma vez que a criança não aprende a delimitar entre o certo e o errado, se seu ato foi adequado ou inadequado, mas apenas consegue discriminar o humor de seus cuidadores (GOMIDE 2003; 2004; GOMIDE *et al.*, 2005; SAMPAIO; GOMIDE, 2007). Essa instabilidade em relação aos comportamentos da criança apresenta consequências fundamentais sobre a percepção que a mesma tem sobre suas próprias ações, prejudicando a

avaliação dos impactos que seus atos podem ter sobre outros indivíduos e sobre seu contexto social (GOMIDE, 2011).

A última prática parental do modelo de Gomide (2006), denominada monitoria negativa ou supervisão estressante, se caracteriza por falhas no processo de supervisão e fiscalização excessiva da vida dos filhos, expressando hostilidade e cobrança devido a falta de confiança dos pais em relação a estes últimos. Nesse tipo de prática parental ocorre intensa repetição de instruções e que, por não serem seguidas pelos filhos, acarretam a instalação de um clima hostil, de falta de diálogo e a conseqüente invasão de privacidade, forçando a criança a “proteger-se”, escondendo suas ações ou mentindo sobre elas (CARVALHO; GOMIDE, 2005; GOMIDE *et al.*, 2005). Dessa maneira, na direção oposta à monitoria positiva, o controle psicológico exercido pelos pais na monitoria negativa ocasiona dependência emocional, pois inibe o desenvolvimento da autonomia e independência dos filhos, além de contribuir para a instalação de sentimentos de angústia e inadequação nos mesmos (BARBER, 1996; GOMIDE, 2011).

Derivado desse modelo teórico, o Inventário de Estilos Parentais (IEP; GOMIDE, 2006; 2011) é um instrumento que contempla as sete práticas parentais mencionadas. De acordo com Sampaio (2007), este inventário permite que sejam observadas as práticas utilizadas pelos pais, auxiliando a discriminar quais devem ser modificadas e quais devem ser mantidas. Desse modo, o emprego desse instrumento visa contribuir com procedimentos de intervenção com famílias que buscam auxílio, em especial aquelas que apresentam algum nível de risco social, por meio do sistema jurídico ou demais programas baseados em políticas públicas (SAMPAIO, 2007).

Nessa direção, alguns estudos utilizando esse referencial teórico têm sido propostos, inclusive empregando o IEP para operacionalizar o construto Estilos Parentais. Sapienza *et al.* (2009) buscaram investigar as relações entre competência social, práticas educativas parentais e o rendimento acadêmico de adolescentes. Para tanto, participaram desse estudo 66 adolescentes divididos em dois grupos: baixo e alto rendimento acadêmico. Os resultados demonstraram que os adolescentes que apresentam alto rendimento acadêmico são vistos como socialmente competentes por seus pais, que empregam com maior frequência práticas educativas parentais positivas em sua criação; em sentido oposto, constatou-se que pais de adolescentes com baixo rendimento acadêmico comumente utilizam mais práticas educativas negativas, em especial a disciplina relaxada e o abuso físico, em comparação ao grupo anterior.

O estudo realizado por Padovani e Williams (2011) teve por objetivo avaliar o estilo parental da família de origem de homens com histórico de agressão à parceira e seu nível de ansiedade, realizando comparações com dados de homens não agressores. A amostra ficou composta por dois grupos, sendo 20 agressores conjugais e 20 não agressores; além do IEP,

outros instrumentos foram utilizados: *Roteiro de Entrevista Individual Semi-Estruturada da Família de Origem do Agressor* e o *Inventário de Ansiedade Beck (BAI)*. Os resultados constataram que os grupos não se diferenciaram no tocante a variáveis como idade, escolaridade, estado civil e renda. No entanto, verificou-se que, no grupo de agressores os escores de ansiedade são mais elevados e que as pontuações dos estilos parentais de origem tanto materno quanto paterno são negativos para esse mesmo grupo quando comparado ao grupo de não agressores, no qual predominavam estilos parentais positivos; confirmando esses dados, verificou-se que 90% dos homens agressores relataram haver sofrido maus-tratos, sendo o pai o agressor mais frequente, enquanto que 45% do não agressores destacou a mãe nessa posição.

Outro estudo que utilizou o IEP entre seus instrumentos foi realizado por Falcke, Rosa e Steigleder (2012), o qual objetivou identificar os estilos educativos parentais de crianças em idade escolar. Participaram dessa pesquisa 153 pais de alunos do 1º ao 5º ano de nove escolas da região do Vale do Rio dos Sinos (RS). Os resultados apontaram que a maioria dos pais dessa amostra (55,1%) apresentaram um estilo parental ótimo ou regular acima da média, com bons escores para monitoria positiva e comportamento moral; já em relação aos estilos parentais negativos, salienta-se para o índice elevado de monitoria negativa e abuso físico nas situações de risco avaliadas pela pesquisa, indicando, segundo os autores, que a presença de ameaças e agressões físicas é algo ainda presente no cotidiano da relação parental.

Leme, Del Prette e Coimbra (2013) analisaram a percepção de adolescentes pertencentes a diferentes configurações familiares sobre as práticas educativas de suas mães, bem como sobre suas próprias habilidades sociais, incluindo a possível influência do gênero nessa avaliação. Participaram desse estudo 454 adolescentes de famílias nucleares, monoparentais e recadas, respondendo ao Inventário de Estilos Parentais (IEP) e ao Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette). Verificou-se que, de acordo com a percepção dos filhos, as configurações familiares não exerciam influência sobre as práticas educativas maternas; além disso, também ficou constatado que as mães se apresentavam mais negligentes e inconsistentes com as filhas, ao passo que empregavam mais monitoria positiva com os meninos.

Finalmente, é possível citar o estudo desenvolvido recentemente por Peixoto (2016), que buscou avaliar como as habilidades sociais dos pais e os estilos parentais podem estar relacionados ao repertório de comportamentos agressivos das crianças. Participaram dessa pesquisa 68 pais/responsáveis que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e ao IEP, e 68 crianças, que responderam ao Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS-

C). Os resultados constataram a existência de correlações significativas entre os estilos parentais e habilidades sociais das crianças e entre estilo parental e habilidades sociais dos pais/responsáveis; adicionalmente, verificou-se que, as habilidades sociais dos pais/responsáveis, mediada pelos estilos parentais, promovem as habilidades sociais das crianças, confirmando, como destaca a autora, que a presença de um baixo repertório parental de habilidades sociais acarreta comprometimento à maneira como os pais educam seus filhos e, por conseguinte, tende a prejudicar o desenvolvimento social destes últimos.

Em síntese, a partir das perspectivas aqui relacionadas, sinaliza-se para relevância dos estilos parentais na compreensão dos distintos comportamentos sociais, especialmente os infantis. Assim, acerca da presente dissertação, salienta-se sua pertinência para o entendimento de comportamentos pró e antissociais em crianças, coerente com os dois tipos de mentiras abordados nesta pesquisa.

4 VALORES HUMANOS: PRINCÍPIOS - GUIA DO COMPORTAMENTO

O interesse pelo estudo dos valores humanos já se faz presente há muitos anos, com indícios de que desde a Grécia Antiga questões relacionadas a essa temática foram formuladas pelos filósofos daquele tempo (PIMENTEL, 2004). A atenção concedida ao estudo dos valores também tem sido verificada nas mais diversas perspectivas, como a antropológica, sociológica, filosófica e psicológica (GOUVEIA, 2003, FREIRE, 2013; ROS, 2006). Com relação à esta última, observa-se que os estudos foram impulsionados, sobretudo, a partir das décadas de 1960 e 1970, fato atribuído geralmente às publicações de Milton Rokeach (1973) (MEDEIROS *et al.*, 2012). Especificamente em relação à Psicologia Social, enfatiza-se que esse construto obteve lugar de destaque por exercer importante função no processo seletivo das ações humanas, julgamentos e atitudes, onde os valores deixam de ser vistos como atributos de um objeto e passam a ser concebidos como critérios desejáveis ou tipos de orientação propriamente ditos (MEDEIROS, 2011).

Efetivamente, destaca-se que a relevância comumente atribuída a esse construto está relacionada à forte associação entre o mesmo e a uma série de fenômenos sociais e psicológicos (BARDI; SCHWARTZ, 2001), além de ser frequentemente utilizado como variável explicativa de diversas atitudes e comportamentos (SANTOS, 2008). Contudo, nota-se que apesar de haver, em certa medida, uma compreensão organizada acerca do conceito de valores, podem ser identificadas diferentes perspectivas teóricas dentro da Psicologia Social, as quais trazem particularidades conceituais e estruturais sobre os valores humanos, que vão desde propostas de análise dos valores a níveis individuais ou culturais, ou ainda, que estabeleça diferenças quanto a qualquer um desses níveis (SOARES, 2013).

Nesta direção, esse capítulo elenca as principais definições para o construto dos valores humanos, buscando aspectos comuns e diferenças essenciais entre eles, além de discorrer sobre as principais teorias de valores, focando, em especial, na *Teoria Funcionalista dos Valores* (GOUVEIA, 1998; 2003; 2013), base teórica para o entendimento destes na presente dissertação. Ademais, como destacam Gouveia *et al.* (2011a), dado que o estabelecimento dos valores humanos se dá ainda na primeira década de vida, faz-se necessário conhecê-los inclusive nessa fase do desenvolvimento; logo, nesse capítulo, também são abordados os estudos que objetivaram compreender esse construto ainda na infância.

4.1 Perspectivas históricas dos Valores Humanos

Segundo Gouveia (2012), parece claro que os valores figuram desde a pré-história, e que, adicionalmente, apesar de priorizados de diferentes maneiras, têm sido praticamente os mesmos desde as civilizações mais antigas, destacando-se a presença dos valores nos mais distintos momentos históricos e em diferentes culturas (LOPES, 2012; 2015). Aspectos relativos a valores idealistas são identificados nas civilizações gregas anteriores ao nascimento de Cristo, como a valorização da arte, da música e da literatura; na Roma Antiga, são identificados valores como beleza, êxito, conhecimento e justiça social, tendo em vista os avanços jurídicos e sociais visualizados naquela sociedade. Já na Idade Média, salienta-se a oposição entre o rei, representando os valores de poder e tradição, e o clero, expressando a preocupação com justiça e liberdade a partir da redação da Magna Charta Libertatum de 1215; e ainda, salienta-se que os ingleses que migraram para a América no século XIX, foram orientados pelos princípios de igualdade e liberdade ao procederem a elaboração da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (GOUVEIA, 1998; 2012; 2013; LOPES, 2012; 2015).

Tais aspectos corroboram a perspectiva de que a vida em sociedade se estabeleceu em função de princípios norteadores, os quais abarcavam padrões convencionais minimamente aceitáveis, como o direito à propriedade, e evoluiu em razão a outros princípios igualmente importantes, a exemplo do interesse pela descoberta do novo. Nessa direção, os valores, enquanto princípios-guia, estabeleceram-se como fundamentais a partir do momento em que o homem se percebe como indivíduo consciente de suas ações e capaz de enxergar em seu semelhante suas possibilidades de existência, declarando assim que o ser humano, enquanto ser social, é essencialmente axiológico (GOUVEIA *et al.*, 2011a). Transmitidos de geração em geração e aprendidos por intermédio de processos de socialização a partir de figuras de referência - pais, professores, cultura, sociedade e instituições -, os valores influenciam atitudes, julgamentos, escolhas, atribuições e ações dos indivíduos, sugerindo que a sociedade possui uma natureza autorreguladora, manifestando tendência à homeostase (ATHAYDE, 2012; GOUVEIA, 2012; ROS, 2006)

Assim, a partir de um ponto de vista conceitual, os valores são concebidos como um conjunto de princípios fundamentais que transcendem situações específicas; contudo, apesar de terem evoluído historicamente, estes ainda podem ser pensados como residuais (GOUVEIA *et al.*, 2011a). Dessa maneira, observa-se que existem valores ou princípios que se estendem ao longo da história da humanidade (GOUVEIA, 2012), uma vez que estes são compreendidos como dotados de natureza relativa e universal e, portanto, a estrutura valorativa é a mesma em todas as épocas, apenas as prioridades axiológicas são rearranjadas como resultado de

demandas sociais e necessidades psicológicas (ATHAYDE, 2012; ROKEACH, 1973; VIONE, 2012).

Tais questões permitem conceber os valores como elementos inerentes à vida em sociedade, indicando a existência do tema desde tempos remotos, não sendo possível, contudo, apontar marcos no tocante ao seu surgimento, configurando-se como arbitrário o estabelecimento de um momento específico para a origem dos mesmos (MONTEIRO, 2014). Não obstante, no que diz respeito ao estudo desse construto, faz-se necessário discorrer brevemente sobre alguns teóricos que inicialmente dedicaram-se à esta temática e, portanto, contribuíram significativamente com seu desenvolvimento e entendimento, especialmente para a ciência psicológica. Para tanto, serão expostas as contribuições de alguns autores frequentemente mencionados na literatura como “autores-chave”, a saber: Thomas e Znaniecki (1918), Parsons e Kluckhohn (*Teoria da ação social*) e Maslow (*Teoria das necessidades humanas*) (GOUVEIA *et al.*, 2011a; GOUVEIA, 2013; MEDEIROS, 2011; ROS, 2006).

Considerada marco de origem do interesse pelos valores humanos, a obra *O Campesino Polonês*, de Thomas e Znaniecki (1918) é responsável por introduzir os conceitos de atitudes e valores, além de diferenciá-los (ROS, 2006). Para esses autores, a conexão entre atitudes e a estrutura social se dá por meio dos valores; nesse sentido, postulam que atitudes referem-se ao processo da consciência individual que determina a atividade real ou as possibilidades individuais a nível social, ou, de maneira simplificada, correspondem ao significado das coisas para as pessoas de modo individual, ao passo que valores dizem respeito a conteúdos empíricos disponíveis aos membros de um grupo social e que apresentam um significado passível de ser objeto atitudinal. Desse modo, observa-se que valores e atitudes estão, de fato, relacionados, diferindo quanto à sua natureza *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, respectivamente, manifestando-se, portanto, como construtos diferentes (GOUVEIA *et al.*, 2011a; SOUZA, 2012; VIONE, 2012).

Isto posto, salienta-se que a perspectiva introduzida pela obra de Thomas e Znaniecki (1918) inaugura a concepção das atitudes como um construto marcadamente individual, à medida que os valores manifestam um conteúdo compartilhado socialmente e, portanto, caracterizam-se como elementos ensinados em contextos sociais e culturais específicos (MEDEIROS, 2011). Ademais, muito embora não tenham se aprofundado no estudo dos valores humanos, desenvolvendo uma tipologia específica ou pesquisas empíricas, suas contribuições a níveis conceituais e analíticos são inegáveis, e, por conseguinte, os conferem a posição de pioneiros no estudo desse construto tal como ele é concebido atualmente (ATHAYDE, 2012; MEDEIROS, 2011; MONTEIRO, 2014).

Uma segunda contribuição importante para o estudo dos valores diz respeito à realizada por Talcott Parsons, a partir de seus estudos sobre a teoria da ação social (PARSONS; SHILS, 1951). Sua relevância diz respeito à introdução da concepção de ação motivada, a qual sugere que uma ação tem lugar a partir do momento em que o indivíduo tem por objetivo alcançar determinadas metas; tal concepção parece estar inerentemente relacionada à compreensão dos valores humanos como princípios motivacionais, na qual a realização de um valor tem por objetivo representar uma meta motivacional subjacente, presente em estudos posteriores (GOUVEIA *et al.*, 2011a; SCHWARTZ; BILSKY, 1987). A partir dessa compreensão, os valores estariam relacionados a critérios normativos e seriam dotados de aspectos cognitivos, avaliativos e de responsabilidade social, permitindo ao indivíduo ser capaz de assumir as consequências de suas ações para si e para seu sistema social (FREIRE, 2013; ROS, 2006).

Dentre as principais contribuições desse autor, destacam-se: (1) ofereceu uma definição de valores humanos, embora esta não tenha tido transcendência; (2) sugeriu que sem valores comuns a vida social dificilmente seria possível; (3) introduziu a noção de orientação dos valores; (4) a ideia de que a escolha por determinado valor é em si estruturada, e reflete a combinação de variáveis-padrão inerentes que poderiam resultar em valores; e, por fim, (5) a ideia de que a institucionalização dos valores em um grupo social produz um efeito de perfeição. Contudo, o trabalho desenvolvido por Parsons sofreu algumas críticas, especificamente, a falta de apoio empírico, e os problemas da imposição dedutiva e da abstração (GOUVEIA, 1998; MEDEIROS, 2011; SPATES, 1983). Não obstante, a despeito dessas críticas, parece evidente a colaboração de Parsons para o desenvolvimento teórico da temática dos valores humanos (ATHAYDE, 2012).

Ainda sob a perspectiva da teoria da ação social, salientam-se as contribuições do antropólogo Clyde Kluckhohn, o qual apresenta três aspectos fundamentais para a compreensão dos valores: afetivos (desejáveis), cognoscitivos (concepção) e conativos (seleção), que parecem estar evidentes na própria definição elaborada por esse autor (GOUVEIA, 1998): “um valor é uma concepção, explícita ou implícita, própria de um indivíduo ou característica de um grupo, sobre o desejável, o que influencia a escolha dos modos, meios e fins existentes da ação” (KLUCKHOHN, 1951, p. 443). Tal definição, ao indicar os valores como um princípio do desejável, permite o estabelecimento de um ponto de corte que os posiciona como instigadores do comportamento dos indivíduos, internalizados pelo ator social (SOUZA, 2012). Adicionalmente, além de oferecer uma definição, Kluckhohn (1951) também elaborou um esquema conceitual que abarca oito dimensões principais para os valores humanos, a saber:

modalidade; conteúdo; propósito; generalidade; intensidade; explicação; alcance; organização (CAVALCANTI, 2016; MEDEIROS, 2011).

Ademais, esse autor também se propôs a definir o que entende por orientações de valor, postulando-as como “concepção organizada e generalizada, que influencia a conduta no que diz respeito à natureza, ao lugar que nela corresponde ao homem, de sua relação com outros homens e do desejável e não desejável, de acordo com a maneira em que têm lugar as relações inter-humanas e as do homem com o ambiente” (KLUCKHOHN, 1951, p. 461). Ao conceituá-las dessa forma, Kluckhohn permite que os valores sejam compreendidos como princípios do desejável, e passem a ser tratados como princípios gerais compartilhados por grupos sociais e que orientam as ações as pessoas; estes elementos são visualizados ainda nos dias atuais, conferindo aos valores um sentido positivo, socialmente desejáveis e apreciados pelas pessoas (GOUVEIA *et al.*, 2011a; SCHWARTZ *et al.*, 1997; SOUZA, 2012; VIONE, 2012).

Finalmente, já no âmbito da Psicologia, merece destaque a contribuição de Abraham Maslow (1954), oferecendo compreensões essencialmente psicológicas sobre valores (FREIRE, 2013) e, portanto, sendo um dos autores que mais contribuiu para as teorias de valores nessa área (GOUVEIA, 1998). Em sua obra *Personality and Motivation* (MASLOW, 1954), esse autor desenvolve uma teoria das necessidades humanas, postulando que os seres humanos têm diversos tipos de necessidades, as quais estão organizadas segundo uma hierarquia: *fisiológicas* (comida, bebida, desejo social), *segurança* (estabilidade, proteção, estrutura), *pertencimento e amor* (intimidade, contato, família), *estima* (autorrespeito, autoestima), *conhecimento* (entender, explicar, ter iniciativa), *estética* (busca ativa da beleza) e *autorrealização* (realizar, desenvolver o que a pessoa pode chegar a ser) e que, por conseguinte, uma necessidade inferior cederia lugar a uma nova necessidade após ser satisfeita. Nesse sentido, as necessidades são definidas como carências do organismo que produzem um estado de tensão, este último sendo eliminado ou mantido em favor de sua satisfação, a nível fisiológico, psicológico ou social (MASLOW, 1971).

No tocante aos valores, observa-se, ainda na obra mencionada, a evidente relação entre estes e as necessidades humanas (GOUVEIA, 1998; MEDEIROS, 2011). No entanto, apesar de apresentar uma definição específica sobre valores (MASLOW, 1971), esta temática não foi o foco de seu trabalho; todavia, cabe destacar que, além de estabelecer a diferenciação entre valores e necessidades, Maslow introduziu duas ideias significativas para o estudo dos valores: (1) os valores precisam ser todos positivos, uma vez que se considera o homem um ser benévolo e de natureza orientada à autorrealização; e (2) a possibilidade de valores que representem tanto

necessidades deficitárias quanto de desenvolvimento (GOUVEIA *et al.*, 2011a; SOUZA, 2012; ATHAYDE, 2012).

Em suma, enfatiza-se que os estudos aqui elencados ofereceram contribuições basilares sob as quais se desenvolveu o construto dos valores, e, por conseguinte, passou a figurar como um construto central no campo da Psicologia Social (MONTEIRO, 2014). Entretanto, as primeiras tentativas efetivas ao que diz respeito à sistematização dos valores humanos ocorreu apenas a partir de Milton Rokeach (1973), o que permitiu significativos avanços para o estudo deste tema (SANTOS, 2008), concedendo a esse teórico o título de pai da temática tal como ela tem sido tratada nos últimos 50 anos (Gouveia *et al.*, 2011a). Isto posto, no tópico a seguir serão discutidas algumas das principais teorias acerca dos valores humanos, tendo como referentes teóricos divididos em duas correntes fundamentais: uma psicológica, representada por Rokeach (1973) e Schwartz (1992), e uma sociológica, cujos nomes principais são Inglehart (1977) e Hofstede (1984).

4.2 Teorias sobre Valores Humanos

Considerado um dos expoentes no estudo dos valores humanos e referenciado por diversos autores como o pai da temática (MEDEIROS, 2011), Milton Rokeach foi o responsável pelo estabelecimento de critérios que viabilizaram o desenvolvimento de pesquisas empíricas acerca dos valores (CHAVES, 2006). Com efeito, como destacam Gouveia *et al.* (2011a), a obra *The nature of human values* (1973) configura-se como referência obrigatória para o estudo desse tema, reconhecendo a possibilidade de que mais da metade do conhecimento sobre valores humanos esteja contido nessa obra, ou, em alguma medida, seja derivado dela. Nessa direção, salienta-se que, dentre suas principais contribuições, Rokeach foi responsável por sugerir uma tipologia de valores, além de elaborar uma medida específica para a medição desse construto (*Rokeach Values Survey*), e desenvolver procedimentos de testagem e replicabilidade para a mesma, contribuindo, nesse sentido, para que os valores humanos se estabelecessem como construto independente dentro da ciência psicológica (GOUVEIA, 2013).

De modo geral, sua obra baseia-se em cinco pressupostos principais: (1) uma pessoa apresenta uma quantidade relativamente pequena de valores; (2) os homens possuem os mesmos valores em diferentes graus, independente da cultura na qual estão inseridos; (3) a organização dos valores se dá por meio de sistemas; (4) a base dos valores humanos está na cultura, sociedade, instituições e personalidade dos indivíduos; e (5) todos os fenômenos sociais estudados pelos cientistas apresentam valores. (GUSMÃO, 2004; VIONE, 2012). A partir disso,

Rokeach (1973, p.5) propôs um conceito específico para valores, definindo-os como “crenças duradouras de que um modo específico de comportamento ou estado final de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de comportamento ou estado final de existência oposto ou inverso”. Nesse sentido, esse autor considerava que um valor se tornaria um padrão ou critério de referência para guiar a ação, de modo consciente ou inconsciente, após ser internalizado pelo indivíduo (ROKEACH, 1981. MEDEIROS, 2011).

Desse modo, observa-se que, para Rokeach, os valores humanos são compreendidos enquanto um pequeno número de cognições que dizem respeito a estados finais de existência desejáveis e modos desejáveis de se comportar, identificados em toda sociedade e organizados a partir de diferenças em relação às prioridades; estes são classificados, assim, em dois tipos principais, respectivamente: valores terminais e instrumentais, com conteúdo próprio e com conjunto de 18 valores específicos para cada um. Por valores terminais compreendem-se os estados finais de existência e subdividem-se em autocentrados (foco pessoal) e centrados na sociedade (foco interpessoal); já valores instrumentais representam meios para alcançar fins da existência humana, ou seja, condutas concebidas como preferíveis, dividindo-se em morais (correspondem a maneiras de se portar, e, portanto, sua violação proporciona sentimento de culpa) e de competência (referem-se a estados pessoais de competência, indicando a forma correta de agir) (MEDEIROS, 2011; MONTEIRO, 2014; ROS, 2006).

Salienta-se que, apesar de representarem sistemas aparentemente separados, estes encontram-se ligados funcionalmente, de modo que os valores instrumentais se configuram como fundamentais para a realização do conjunto de valores terminais, mesclando-se e estabelecendo perfis ou sistemas de valores (SOUZA, 2011). Assim, esses sistemas de valores estão organizados de maneira hierárquica e relativamente estável ao longo do tempo; contudo, experiências em diversos níveis – cultural, social e pessoal – tendem a colaborar para que ocorra uma mudança ou reordenação dos valores no âmbito individual (FREIRE, 2013; GOUVEIA, 1998).

Além das contribuições já destacadas, enfatiza-se que Rokeach (1973) também foi o responsável por sintetizar conceitos e ideias de diferentes correntes de pensamento (como a antropológica, filosófica, econômica, sociológica e teológica); mostrou, a nível conceitual, a diferença entre valores e outros construtos; desenvolveu um método de autoconfrontação para a mudança de valores e, finalmente, propôs uma tipologia de ideologia política tendo como referência a combinação entre as pontuações baixa e alta de dois valores específicos (igualdade e liberdade) (GOUVEIA *et al.*, 2011a). No entanto, dado que esse autor não se aprofundou quanto ao caráter transcultural e empírico de seu modelo de valores humanos (LOPES, 2015),

as principais críticas relativas a seu trabalho são: a) natureza *ipsativa* de sua medida; b) não testagem da estrutura de valores proposta e, por conseguinte, nenhuma prova empírica quanto a sua adequação; e) as amostras de suas pesquisas encontravam-se restritas, em sua maioria, a estudantes universitários estadunidenses (ARAÚJO, 2016; GOUVEIA, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2001).

Sob o enfoque sociológico, é possível citar inicialmente Geert Hofstede (1984), reconhecido na Psicologia Social e Transcultural por seu grande empenho na busca por compreender os valores humanos em diferentes culturas (ARAÚJO, 2016). Para este autor, valores são representações das necessidades socialmente construídas tendo como referentes as normas sociais e institucionais que orientam os grupos e sociedades; ao analisar as prioridades valorativas a partir da cultura, observa-se, então, que esta última agiria como um “programa mental”, responsável por orientar os comportamentos e pensamentos dos indivíduos em direção ao que é socialmente determinado (ATHAYDE, 2012; FREIRE, 2013).

As análises de dados do reconhecido estudo conduzido por Hofstede com mais de 100.000 trabalhadores da empresa IBM, em diferentes países, permitiu identificar 4 dimensões valorativas de variação transcultural: distância do poder, evitação da incerteza, masculinidade-feminilidade e individualismo-coletivismo (ATHAYDE, 2012). Contudo, a última dimensão citada foi aquela que atingiu maior destaque, convertendo-se em programa de pesquisa na década de 1980 (GOUVEIA, 2013; VIONE, 2012) e, via de regra, indica em que medida os indivíduos de determinada sociedade sentem-se responsáveis por outras pessoas ou independentes delas (MEDEIROS, 2008). Segundo essa perspectiva, culturas com um tipo de orientação coletivista ressaltam a tradição e a dependência emocional dos grupos, enfatizando um modo de vida mais orientado para a sociedade, enquanto que a orientação individualista tende a expressar uma valorização da autonomia individual e, portanto, maior ênfase no indivíduo e menor dependência emocional desse em relação a seus grupos sociais (GOUVEIA *et al.*, 2003).

Evidencia-se, nesse sentido, as contribuições legadas por Hofstede para o estudo dos valores humanos a nível cultural, em especial, o emprego de um questionário objetivo para a mensuração dos valores e a identificação das dimensões culturais a partir dos resultados encontrados no estudo anteriormente citado; ademais, a distinção entre coletivismo e individualismo configurou-se como um dos paradigmas em ciência sociais de sua época (CAVALCANTI, 2016). Não obstante, apesar de haver se popularizado, duas críticas a esse modelo são apontadas: 1) para Hofstede, o desenvolvimento econômico permitiria com que as sociedades abandonassem o estilo de vida coletivista, tornando-se individualistas – no entanto,

observa-se que as sociedades atuais congregam esses dois elementos; e 2) seu modelo não considerou dados que manifestavam coletivismo e individualismo enquanto construtos independentes e legítimos, mas apenas polos de uma mesma dimensão (GOUVEIA, 2006).

Seguindo a mesma perspectiva sociológica de Hofstede, cabe citar Ronald Inglehart (1977) que, muito embora fosse contemporâneo a Rokeach, não estava interessado em compreender os valores a nível individual, mas sim, nos valores das culturas nacionais (GOUVEIA *et al.*, 2011a). Para esse autor, o entendimento acerca dos valores deveria ocorrer a partir da cultura por eles representada e, portanto, deveriam ser interpretados mediante as pontuações totais dos países (ARAÚJO, 2016). Desse modo, salienta-se que seu propósito foi, essencialmente, proceder a comparação entre culturas, ao invés de indivíduos ou a previsão de condutas sociais (GOUVEIA, 2003).

Com o objetivo de elaborar um modelo teórico que abarcasse os aspectos sociais e culturais dos valores humanos, Inglehart (1977) toma como referente a tipologia das necessidades humanas de Maslow (1954) e propõe a existência de dois polos para uma mesma dimensão: o materialismo e o pós-materialismo. O primeiro diz respeito às necessidades primárias, fisiológicas, de segurança e econômicas, prevalecendo em sociedades consideradas menos desenvolvidas, ao passo que o segundo representa necessidades mais elevadas ou abstratas, como autoestima e pertencimento, e em geral, manifesta-se em sociedades que apresentam maior grau de desenvolvimento (GOUVEIA, 1998; GOUVEIA *et al.*, 2011a).

Nesse sentido, na tentativa de explicar essa distinção, Inglehart (1991) baseou-se em duas hipóteses principais: 1) a hipótese de escassez, a qual postula que as prioridades das pessoas são um reflexo de seu meio socioeconômico e, dessa maneira, elementos relativamente escassos recebem maior importância subjetiva; e 2) a hipótese de socialização, a qual pressupõe que o processo de socialização ao qual as pessoas são submetidas se caracteriza como determinante para indicar quais elementos receberão maior importância (MEDEIROS, 2011). Por conseguinte, para Inglehart (1977), a tendência apresentada pelas sociedades é seguirem em direção ao pós-materialismo, à medida em que se tornam mais ricas.

De maneira semelhante ao que ocorreu com Hofstede, algumas críticas foram destinadas a esse modelo. Inicialmente, salienta-se que nem sempre a tendência ao pós-materialismo é passível de observação empírica; de modo complementar, percebe-se que, em vários países, ambas as dimensões propostas se confundem ou se combinam, não se sustentando a hipótese de que estas se encontram em polos opostos; e além disso, considerar um modelo dicotômico para o estudo dos valores pode ser considerado demasiado simples, reduzindo a variação transcultural a duas únicas possibilidades (GOUVEIA, 1998).

Finalmente, compartilhando da perspectiva psicológica de Rokeach, destacam-se os Tipos Motivacionais de Schwartz. A partir do final da década de 1980, a tipologia proposta por esse autor tem sido apontada como principal referência para o estudo dos valores humanos; tal aspecto tende a ser atribuído ao fato de que as pesquisas conduzidas por Shalom H. Schwartz e seus colaboradores permitiram o renovado interesse pelo construto e, por conseguinte, proporcionando-lhe lugar de destaque na Psicologia Social e na Psicologia Transcultural (MEDEIROS, 2011). Com efeito, Schwartz objetivou a elaboração de um conjunto de valores que fosse passível de identificação em diferentes culturas ao propor uma tipologia universal dos valores humanos (GOUVEIA, 2013; LOPES, 2015; SCHWARTZ; BILSKY, 1987; 1990).

De modo geral, a definição conceitual para valores humanos proposta por esse autor incorpora elementos conceituais presentes em outras teorias e, portanto, recorrentes na literatura sobre a temática (GOUVEIA, 2013, SCHWARTZ, 1992). Valores são então definidos como “metas desejáveis e transituacionais, que variam em importância, servem como princípios na vida de uma pessoa ou de outra entidade social” (SCHWARTZ, 2006, p. 58). Tal definição evidencia que os valores se configuram enquanto metas de interesse de uma entidade social, conferindo direção e intensidade emocional às ações e podendo ser empregados como critérios para julgamento e justificativa das mesmas; adicionalmente, esse conceito permite visualizar que a aprendizagem dos valores ocorre por meio da socialização destes a nível grupal a partir da experiência dos indivíduos (LIMA, 2012).

O modelo valorativo proposto por Schwartz que compreende dez tipos motivacionais organizados em uma estrutura bidimensional é o mais conhecido (SOARES, 2013). Os tipos motivacionais descritos por este autor são: autodireção (criatividade; curiosidade; liberdade), estimulação (ousadia; evitação de rotina; excitação), hedonismo (prazer; apreciação da vida), realização (sucesso; ambição; independência), poder (poder social; autoridade; riqueza), segurança (segurança nacional; ordem social; limpeza); conformidade (bons modos; obediência; honra); tradição (humildade; devoção; respeito); benevolência (afeto; honestidade; doação); e universalismo (tolerância; justiça social; igualdade; sustentabilidade).e estão divididos em duas dimensões bipolares – abertura à mudança versus conservação e autopromoção versus autotranscendência (SCHWARTZ, 1992; TAMAYO, 2007). Tal organização pressupõe a existência de relações dinâmicas de compatibilidade e conflito entre os tipos motivacionais: guiar suas ações a partir de determinados valores implica aos indivíduos consequências práticas, psicológicas e sociais que apresentam-se conflitantes ou compatíveis com outros valores também almejados, o que pode ser inferido a partir da proximidade que os

mesmos ocupam no espaço bidimensional (FREIRE, 2013; GOUVEIA, 2013; LIMA, 2012; LOPES, 2015; SCHWARTZ, 1992).

Possivelmente a teoria de valores elaborada por Schwartz (SCHWARTZ, 1992; 2006; SCHWARTZ; BILSKY, 1987; 1990) e colaboradores é a que apresenta o maior impacto no âmbito acadêmico, e portanto, trouxe importantes contribuições para a temática, como por exemplo, ao proceder a operacionalização e testagem de algumas das proposições elaboradas por Rokeach (1973), além de focalizar nos tipos motivacionais e, com isso, minimizar a questão do erro de medida, além de buscar evidências que comprovem a universalidade do conjunto de valores (GOUVEIA, 2013; MEDEIROS, 2011). Não obstante à essas contribuições, algumas limitações e críticas são identificadas em relação ao trabalho desenvolvido por Schwartz. De modo específico, as principais críticas são relativas à ausência de uma base teórica subjacente aos aspectos propostos, influenciando uma aparente flutuação no tocante a quantidade de tipos motivacionais; além disso, a ideia do conflito entre os tipos motivacionais, vai de encontro com a própria concepção de desejável disposta pelo autor, evidenciando uma ambiguidade dentro desse modelo (ARAÚJO, 2016; FREIRE, 2013; GOUVEIA, 2003).

Considerando tais aspectos, tipologias alternativas têm sido propostas com vistas a superar tais limitações, a exemplo da *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*, a qual tem se apresentado mais parcimoniosa e integradora, além de demonstrar padrões satisfatórios de adequabilidade (SOARES, 2013) e, portanto, é utilizada na presente dissertação como base teórica para a compreensão do construto aqui abordado.

4.3 A Teoria Funcionalista dos Valores Humanos

Como já mencionado, ao longo dos últimos anos uma nova tipologia acerca dos valores humanos tem ganhado espaço dentro da Psicologia Social, denominada *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos* (GOUVEIA, 1998; 2003; 2005; 2013). Partindo das limitações dos modelos vigentes sem, no entanto, desconsiderar suas contribuições, Gouveia e colaboradores (GOUVEIA *et al.*, 2010; 2011), a partir do final da década de 1990, dedicaram-se ao desenvolvimento desse novo modelo, em especial com a efetivação de estudos no Brasil e em outros países, apontando resultados consistentes acerca de sua adequação (LIMA, 2012; MEDEIROS, 2011; MEDEIROS *et al.*, 2012), além de pesquisas que relacionam essa teoria com uma série de outros construtos (FREIRE, 2013; MEDEIROS, 2008; SANTOS, 2008).

Resumidamente, essa teoria admite cinco pressupostos básicos, os quais formam seu núcleo: 1) Considera-se a natureza benevolente do ser humano, admitindo, desse modo, apenas

valores positivos; 2) Valores são princípios-guia individuais, servindo como padrões gerais de orientação para o comportamento das pessoas, não restringindo-se a determinadas situações; 3) Os valores apresentam uma base motivacional; 4) Os valores possuem caráter terminal; e 5) Os valores apresentam condição perene, ou seja, mantem-se os mesmos, alterando-se apenas as prioridades valorativas individuais (GOUVEIA, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2011a).

Desse modo, salienta-se que algumas das características já reconhecidas na literatura acerca do construto aparecem contempladas nesse modelo, tais como a concepção de que os valores são princípios-guia do comportamento dos indivíduos, sendo aspectos transituacionais, desejáveis e relativamente estáveis (GOUVEIA, 2013). Sob essa perspectiva, os valores são definidos como aspectos psicológicos que orientam comportamentos e representam cognitivamente as necessidades dos seres humanos (GOUVEIA, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2011a). Dessa definição depreendem-se os aspectos essenciais para essa teoria: as funções dos valores, consideradas consensuais na literatura, de 1) guiar as ações humanas (ROKEACH, 1973; SCHWARTZ, 1992) e 2) expressar suas necessidades (INGLEHART, 1977; MASLOW, 1954).

Nesse sentido, para o modelo aqui descrito, a primeira função dos valores corresponde ao *tipo de orientação*, a qual se subdivide em social (o indivíduo na comunidade), pessoal (o indivíduo por si mesmo) e centrais (o propósito geral da vida), cada uma com metas subjacentes específicas. Logo, os tipos de orientação pessoal e social tendem a indicar uma dicotomia, situando-se em posições opostas, enquanto que o terceiro tipo apresenta-se como uma alternativa de coexistência, uma vez que se é compatível com as outras duas, funcionando como um elemento de referência para a organização dos valores (GOUVEIA, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2008; SOARES, 2013).

Já a segunda função, de expressar as necessidades humanas, compreende o *tipo de motivador*, e se subdivide em *materialista* e *idealista*. O motivador materialista, assume uma vertente mais pragmática, portanto, diz respeito a ideias práticas, com foco para metas específicas e preferências por regras normativas; já os valores idealistas ou humanitários não se encontram direcionados a metas concretas, expressando, portanto, uma orientação universal e tendo como referentes ideias e princípios abstratos. Apesar de aparentemente opostos, salienta-se que, nestse modelo, esses tipos não se apresentam como contrários, mas possivelmente complementares, constituindo o sistema valorativo de um indivíduo adulto (GOUVEIA, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2009).

As duas dimensões aqui descritas se organizam a partir de dois eixos: o tipo de orientação constitui o eixo horizontal, enquanto o tipo de motivador encontra-se como eixo

vertical, compondo um delineamento 3x2. O cruzamento entre esses dois eixos dá origem a seis quadrantes valorativos que, por sua vez, refletem seis subfunções valorativas: social-materialista (*subfunção normativa*), social-idealista (*subfunção interativa*), central-materialista (*subfunção existência*), central-idealista (*subfunção suprapessoal*), pessoal-materialista (*subfunção realização*) e pessoal-idealista (*subfunção experimentação*) (MEDEIROS, 2011; MONTEIRO, 2014). Via de regra, estima-se que cada uma das subfunções mencionadas configure-se como um construto latente e que, portanto, exige itens específicos para sua operacionalização; ademais, salienta-se que estejam relacionadas ao ajustamento do indivíduo à sociedade e às instituições, bem como às suas metas de sobrevivência, mesmo que em diferentes graus (GOUVEIA, 2013).

Na Tabela 1, pode ser melhor visualizada a estrutura valorativa aqui mencionada, seguida de uma breve descrição de cada uma das subfunções e seus valores específicos.

Tabela 1 - Funções, subfunções e valores específicos

| <i>Valores como padrão-guia de comportamentos</i> | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | | <i>Metas pessoais</i> (o indivíduo por si mesmo) | <i>Metas centrais</i> (o propósito geral da vida) | <i>Metas sociais</i> (o indivíduo na comunidade) |
| Valores como expressão de necessidades | <i>Necessidades idealistas</i> (a vida como fonte de oportunidades) | Experimentação Emoção Estimulação Prazer | Suprapessoal Artes Conhecimento Igualdade | Interativa Afetividade Apoio social Convivência |
| | <i>Necessidades materialistas</i> (a vida como fonte de ameaça) | Realização Êxito Poder Prestígio | Existência Estabilidade Saúde Sobrevivência | Normativa Obediência Religiosidade Tradição |

Fonte: elaborada pela autora.

Valores de Existência. Compatíveis com as orientações social e pessoal dentro do domínio motivador materialista; o propósito principal destes valores é assegurar as condições básicas de sobrevivência biológica e psicológica. Referência para os valores de realização e normativos, esses valores são os mais importantes na representação do motivador materialista (*estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência*).

Valores de Realização. Representam o motivador materialista com orientação pessoal; pessoas orientadas por tais valores são focadas em realizações materiais e buscam praticidade em decisões e comportamentos (*êxito, poder e prestígio*).

Valores Normativos. Manifestam uma orientação social, sendo focados em regras sociais, e um princípio-guia materialista, que reflete a importância da preservação da cultura e das normas sociais. Estes valores enfatizam a vida social, a estabilidade grupal e o respeito por símbolos e padrões culturais que prevaleceram durante anos, e a obediência é valorizada acima de qualquer coisa (*obediência, religiosidade e tradição*).

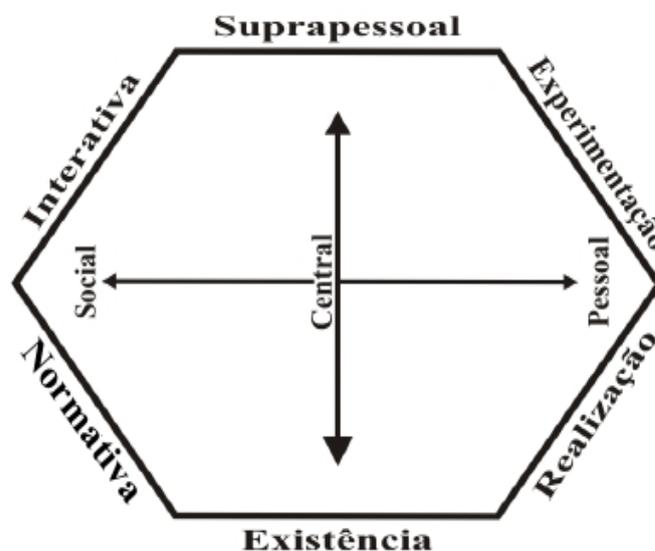
Valores Suprapessoais. Apresentam orientação central e motivador idealista, correspondendo a necessidade biológica dos seres humanos por informação, que os conduzem a uma melhor compreensão e domínio do mundo físico e social. Esta subfunção é referência para os valores interacionais e de experimentação, e é a mais importante na representação do motivador humanitário (*beleza, conhecimento e maturidade*).

Valores de Experimentação. Representados pelo motivador idealista, com uma orientação pessoal; contribuem para a promoção de mudança e inovação na estrutura das organizações sociais (*emoção, prazer e sexualidade*).

Valores Interacionais. Correspondem as necessidades de pertença, amor e afiliação, enquanto estabelecem e mantem as relações interpessoais do indivíduo. Representam o motivador idealista com orientação social (*afetividade, apoio social e convivência*).

Adicionalmente, cabe salientar que, apesar de independentes, as subfunções valorativas estabelecem relacionamentos em si, em termos de compatibilidade e congruência (LOPES, 2015). Por compatibilidade, assume-se que esta indica um critério externo, o qual corresponde a um padrão de correlação entre os valores de determinadas variáveis antecedentes (VIs) e consequentes (VDs); de modo específico, esta característica faz referência à validade de critério ou à capacidade preditiva das subfunções valorativas. Já congruência diz respeito à consistência interna do sistema de valores, ou, em outras palavras, faz referência à força das correlações entre os valores ou subfunções. Dessa maneira, considerando a natureza benevolente do ser humano e os valores como positivos e terminais, não admitindo a existência de conflito entre eles, a hipótese de congruência pode ser melhor representada por um hexágono, uma vez que seus seis lados se organizam com vistas a evidenciar os diferentes graus de congruência (GOUVEIA, 2013).

Figura 1 - Congruência das subfunções dos valores básicos



Fonte: Gouveia (2013).

A partir da Figura 1, depreendem-se três níveis de congruência: 1) Congruência baixa: localizada em lados opostos da figura, abarcam subfunções com diferentes orientações e motivadores (*interativa–realização* e *normativa–experimentação*); 2) Congruência moderada: reúne subfunções com mesmo motivador, mas de orientações diferentes correspondendo aos pares *realização–normativa* e *experimentação–interativa* e suas metas extrínsecas e intrínsecas, respectivamente; e 3) Congruência alta: agrupa subfunções que compartilham a mesma orientação e diferem quanto ao tipo de motivador, e estão em lados adjacentes do hexágono, indicando os pares *experimentação–realização* e *normativa–interativa* (MONTEIRO, 2014; SOARES, 2013). Cabe salientar que as subfunções existência e suprapessoal não foram incluídas na hipótese de congruência; isso se deve ao fato de que elas, por corresponderem ao tipo de orientação central, são compatíveis com todas as demais subfunções, funcionando como uma referência ou “espinha dorsal” dos valores. Além disso, destaca-se que a diferença fundamental entre os valores terminais reside na dicotomia entre tipos de orientação social e pessoal, fazendo com que essa distinção seja teoricamente mais importante do que entre os motivadores materialista e idealista (GOUVEIA *et al.*, 2003; 2008; 2011; MEDEIROS, 2011).

Em observância aos aspectos citados, ressalta-se que a *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos* pode ser compreendida como uma iniciativa heurística e, como previamente mencionado, tem sido amplamente empregada em múltiplos estudos com o objetivo de explicar diversos construtos e/ou comportamentos sociais e individuais (LIMA, 2012). Com efeito, muitos correlatos são identificados na literatura, desde aqueles considerados antecedentes, tais

como idade, gênero, traços de personalidade, quanto consequentes (GOUVEIA *et al.*, 2011a). No caso destes últimos, cabe citar como exemplos condutas antissociais (LOPES, 2015; PIMENTEL, 2004; SANTOS, 2008; VASCONCELOS, 2004), uso de álcool (CHAVES, 2006; MEDEIROS *et al.*, 2015), escolha do parceiro ideal (GOMES *et al.*, 2013; GONÇALVES, 2012), preocupação com o meio ambiente (COELHO, 2009; PESSOA, 2011); suicídio (AQUINO, 2009); psicopatia (MONTEIRO, 2014); atratividade (LOPES, 2012); altruísmo (GOUVEIA *et al.*, 2014), entre outros.

Ademais, tendo em vista que o foco da presente dissertação está em comportamentos relativos à infância, é pertinente salientar que alguns estudos têm sido desenvolvidos no âmbito do modelo proposto por Gouveia e colaboradores (2003; 2013) utilizando amostras de infantes. Inicialmente, salienta-se o estudo desenvolvido por Andrade (2003), o qual objetivou conhecer de que maneira os valores humanos influenciam a preferência por desenhos animados em crianças. Participaram 327 crianças entre 10 e 12 anos de idades, as quais responderam a uma versão modificada especificamente para crianças do *Questionário de Valores Básicos (Questionário de Valores Básicos - Infantil – QVB-I)*; os resultados desse estudo confirmaram a adequação da estrutura proposta por essa teoria, além de demonstrarem a presença de relação entre a preferência por desenhos animados agressivos e os valores de experimentação.

Outro estudo que empregou a teoria aqui apresentada como base teórica foi realizado por Lauer-Leite (2009), e teve por objetivo analisar a relação entre os valores individuais e o significado do dinheiro para crianças. 1445 crianças, com idades entre 9 e 14 anos, residentes nas regiões Norte e Nordeste responderam, além de outras medidas, o *QVB-I* e o Questionário de Perfis de Valores (PQV-21). Os resultados encontrados corroboraram a estrutura composta pelas seis subfunções valorativas propostas por Gouveia *et al.* (2008); contudo, não conseguiram identificar os dez tipos motivacionais elaborados por Schwartz (2005). Um terceiro estudo utilizando amostra de crianças, desenvolvido por Monteiro (2009), teve por finalidade analisar os valores humanos como explicadores de atitudes e comportamentos de crianças diante de alimentos saudáveis e não saudáveis e contou com uma amostra de 250 crianças entre 9 e 12 anos. Aqui também foi confirmada a estrutura de valores composta pelas seis subfunções valorativas.

Adicionalmente, destaca-se o estudo realizado por Gouveia *et al.*, (2011b), o qual objetivou adaptar o Questionário dos Valores Básicos, versão infantil (*QVB-I*), reunindo evidências de sua adequação psicométrica. Nesse sentido, alguns valores foram substituídos, com vistas a aproximá-los do cotidiano das crianças, especificamente os valores *justiça social*, *vencer*, *honestidade* e *autodireção* foram substituídos por *igualdade*, *êxito*, *afetividade* e

prestígio, respectivamente. Os resultados deram suporte à organização valorativa estruturada em seis subfunções, além de apresentar índices satisfatórios de validade e precisão da medida.

Por fim, é possível citar o estudo conduzido por Soares (2013), o qual teve como objetivo verificar a influência dos pais nas prioridades valorativas dos filhos, bem como sua relação com o comportamento de *bullying*; ademais, também buscou reunir evidências de validade e precisão das medidas empregadas no estudo, entre elas o *QBV-I*; 351 díades pai-filho participaram deste estudo, sendo as crianças com idades entre 9 e 16 anos. Aqui também os resultados confirmaram a estrutura fatorial composta pelas seis subfunções, além de indicar que as prioridades valorativas dos filhos são congruentes com as de seus pais. No tocante a este último aspecto, a própria autora enfatiza a importância de compreender como ocorre o processo de transmissão de valores entre pais e filhos e, por conseguinte, a congruência valorativa eles, a qual pode ser concebida como a medida em que crianças atribuem a um valor a mesma importância atribuída por seus pais (KNAFO; SCHWARTZ, 2001; SOARES, 2013).

Em suma, a partir dos elementos aqui relacionados, evidencia-se a necessidade de estudar os valores humanos em quaisquer uma das fases do desenvolvimento, uma vez que se constata a importância destes enquanto construto que influencia os comportamentos humanos, nos âmbitos individual e social, e, portanto, são relevantes para sua compreensão. No que se refere à presente dissertação, salienta-se a pertinência do mesmo para o entendimento de comportamentos pró e antissociais em crianças, a exemplo dos tipos de mentira abordados neste estudo.

PARTE II. ESTUDOS EMPÍRICOS

5 ESTUDO I - PARADIGMA DE RESISTÊNCIA À TENTAÇÃO

O presente estudo tem como objetivo principal observar a ocorrência de mentiras antissociais em crianças, além de analisar em que medida os estilos de socialização parental e as prioridades valorativas dos filhos exercem influência sobre esse tipo de comportamento. Para tanto, utilizou-se o Paradigma de Resistência à Tentação, elaborado por Sears, Rau e Alpert (1965), por ser atualmente o método experimental mais utilizado em pesquisas com crianças (TALWAR; LEE, 2008) e ter se mostrado eficaz para operacionalizar o comportamento de mentir durante esse período da vida (GULLOTTA, 2013).

5.1 Método

5.1.1 Delineamento e Hipóteses

Trata-se de um estudo com delineamento misto (Experimental e Correlacional), em que as variáveis de interesse são os estilos parentais e os valores humanos como preditores do comportamento de contar mentiras antissociais. Em função dos objetivos anteriormente descritos e da literatura da área, foram formuladas algumas hipóteses iniciais:

Hipótese 1. Os valores dos filhos serão congruentes com aqueles valores percebidos em seus pais.

Hipótese 2. O estilo parental monitoria positiva se correlacionará diretamente com a subfunção normativa dos pais.

Hipótese 3. O estilo parental monitoria positiva se correlacionará positivamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 4. O estilo parental disciplina relaxada apresentará correlação inversa com a subfunção normativa dos pais.

Hipótese 5. O estilo parental negligência se associará negativamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 6. O estilo parental abuso físico se correlacionará negativamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 7. Pais de crianças que mentiram apresentarão baixas pontuações em monitoria positiva, quando comparado com os pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 8. Pais de crianças que contaram mentiras antissociais têm baixas pontuações em comportamento moral em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 9. Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em monitoria negativa em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 10. Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em punição inconsistente em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 11. Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em disciplina relaxada em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 12. Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em abuso físico em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 13. Os estilos parentais negativos monitoria negativa, punição inconsistente, disciplina relaxada e abuso físico predirão o comportamento de contar mentiras.

Hipótese 14. Valores pessoais (subfunções experimentação e realização) predirão o comportamento de contar mentiras.

5.1.2 Amostra

O presente estudo contou com uma amostra não probabilística de 56 participantes, com idades entre 6 e 12 anos ($m=9,68$; $dp=1,88$), a maioria do gênero feminino (58,9%), protestante (55,4%), pertencente à classe média (49%), declarando como principal responsável a mãe (71,4%). Esses se distribuíram entre as redes de ensino pública (46,4%) e privada (53,6%),

cursando os 1º (8,9%), 2º (8,9%), 3º (10,7%), 4º (12,5%), 5º (19,6) e 6º (39,3%) anos do Ensino Fundamental. Uma descrição mais detalhada da amostra pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 2 - Caracterização da Amostra (n=56)

| Variável | Níveis | f | % |
|------------------------------|-------------|----|------|
| Idade | 6 | 5 | 8,9 |
| | 7 | 4 | 7,1 |
| | 8 | 6 | 10,7 |
| | 9 | 8 | 14,3 |
| | 10 | 8 | 14,3 |
| | 11 | 16 | 28,6 |
| | 12 | 9 | 16,1 |
| Gênero | Masculino | 23 | 41,1 |
| | Feminino | 33 | 58,9 |
| Tipo de Escola | Pública | 26 | 46,4 |
| | Privada | 30 | 53,6 |
| Religião | Nenhuma | 7 | 12,5 |
| | Católico | 15 | 26,8 |
| | Protestante | 31 | 55,4 |
| | Espírita | 3 | 5,4 |
| | Outra | 0 | 0 |
| Série | 1º | 5 | 8,9 |
| | 2º | 5 | 8,9 |
| | 3º | 6 | 10,7 |
| | 4º | 7 | 12,5 |
| | 5º | 11 | 19,6 |
| | 6º | 22 | 39,3 |
| Classe Socioeconômica | Baixa | 5 | 9,4 |
| | Média-Baixa | 12 | 22,6 |
| | Média | 26 | 49,1 |
| | Média-Alta | 9 | 17,0 |
| Responsável | Alta | 1 | 1,9 |
| | Mãe | 40 | 71,4 |
| | Pai | 5 | 8,9 |
| | Avó | 10 | 17,9 |
| | Tia | 1 | 1,8 |
| | Irmã(o) | 0 | 0 |

5.1.3 Instrumentos

Cada participante recebeu um livreto contendo os seguintes instrumentos:

Inventário de Estilos Parentais (IEP). Desenvolvido por Gomide (2003), o instrumento avalia como algumas práticas utilizadas pelos pais de crianças e adolescentes podem acarretar no desenvolvimento de comportamentos antissociais ou pró-sociais (GOMIDE, 2003; 2011). O instrumento dispõe de três questionários, dois referentes às práticas parentais dos pais e das mães, respectivamente, respondidos pelo (a) filho (a) e uma versão respondida pelo próprio pai, mãe ou responsável. Para isso, são utilizados 42 itens abordando cinco estilos parentais

negativos, como: abuso físico, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e negligência; e dois positivos, como: monitoria positiva e comportamento moral (GOMIDE, 2011). Nos estudos psicométricos realizados no Brasil, os alfas de Cronbach para cada um dos fatores apontaram coeficientes razoáveis de consistência interna, variando de 0,47 (monitoria negativa) a 0,82 (abuso físico) no IEP materno e 0,62 (monitoria negativa) a 0,87 (abuso físico) no IEP paterno (GOMIDE, 2011). As respostas são dadas em uma escala de 3 pontos, em que 2 pontos equivale a “sempre”, 1 equivale a “às vezes” e 0 equivale a “nunca”. O resultado é dado pela subtração da soma das práticas positivas pela soma das negativas, resultando no índice de estilos parentais (GOMIDE, 2003, 2011). Para o presente estudo foi utilizada apenas uma versão respondida pela criança (ANEXO A), onde ela previamente identificou quem considera como seu responsável. Dessa maneira, apesar de ser utilizada a palavra “mãe”, o preenchimento destes instrumentos ocorreu em acordo ao tipo de responsável de referência para a criança (pai, avó, avô, tio, tia etc.).

Questionário dos Valores Básicos – Infantil (QVB-I). Esta medida foi adaptada por Gouveia *et al.* (2011b), considerando aquela elaborada para adultos por Gouveia (2003). É composta por 18 itens (por exemplo, Saúde. *Não ficar doente; estar sempre animado(a), com vontade de brincar; e evitar fazer coisas que prejudiquem a saúde; Artes. Ir a exposições de quadros e esculturas; ouvir música, ir ao teatro ou ao cinema; e aprender a desenhar e pintar*), três para cada uma das subfunções valorativas descritas anteriormente. Os participantes devem indicar a importância que cada valor tem em sua vida, de acordo com escala de cinco pontos, representados por feições de bonecos e números, variando de 1 (*Nenhuma importância*) a 5 (*Máxima importância*). Na literatura, identificam-se indicadores satisfatórios quanto as evidências validade e precisão da medida, com *alfas de Cronbach* variando de 0,72 (interativa) a 0,51 (suprapessoal) (GOUVEIA *et al.*, 2011b). Para este estudo, o instrumento constou de três versões: (1) o participante respondeu o quão importante é cada valor para si mesmo (ANEXO B); (2) o participante respondeu o quanto cada valor é considerado importante pela sua mãe ou responsável (ANEXO C). Dessa maneira, apesar de ser utilizada a palavra “mãe”, o preenchimento deste instrumento ocorreu em acordo ao tipo de responsável de referência para a criança (pai, avó, avô, tio, tia etc.).

Questionário sociodemográfico. Constará de perguntas como idade, gênero, escolaridade e religião, com o objetivo de caracterizar a amostra (ANEXO D).

5.1.4 Procedimentos

Inicialmente, através do contato com as instituições de ensino de Fortaleza - CE, foi formalizada a realização da pesquisa com os pais que aceitaram participar do estudo. Após isso, mediante confirmação de autorização de participação de seus filhos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO E), bem como do Termo de Assentimento (ANEXO F) por parte da criança, foi assegurado o caráter anônimo e confidencial das respostas, enfatizando que a participação seria voluntária e não traria nenhum prejuízo ou bônus aos participantes, podendo desistir da mesma a qualquer momento sem ônus; ainda buscou-se indicar que as análises seriam tomadas no conjunto e somente teriam acesso os pesquisadores diretamente envolvidos.

Em seguida, foi combinado previamente com a direção da escola o melhor dia e horário para realização do experimento no ambiente da escola. Cada criança foi levada de forma individual para uma sala provida de uma câmera filmadora, juntamente com o(a) experimentador(a). Este(a) último(a) convidou a criança a jogar um jogo de adivinhação, com base no Paradigma de Resistência à Tentação (FU *et al.*, 2012), em que a mesma deveria adivinhar os nomes de brinquedos de acordo com os ruídos que lhes seriam apresentados. O(A) experimentador(a) pediu que a criança se sentasse em uma cadeira com as costas para ele(a). Em seguida, a criança completou duas tentativas de prática onde o(a) experimentador(a) colocou um brinquedo sobre a mesa e acionou uma faixa de áudio relacionada com o brinquedo (por exemplo, brinquedo: um cachorro; áudio: latido). Após isso, o(a) experimentador(a) disse a criança que precisaria se ausentar da sala, mas que iria colocar o último brinquedo em cima da mesa, e que quando voltasse iria perguntar-lhe de que brinquedo se tratava. Todas as crianças foram orientadas a não se virar para espiar o brinquedo, enquanto o(a) experimentador(a) não estivesse presente. O(A) experimentador(a) então colocou um brinquedo em cima da mesa e saiu da sala por um minuto e meio. Após o tempo descrito, o(a) experimentador(a) retornou à sala e questionou à criança se esta se virou para ver o brinquedo.

Seguidamente à situação experimental, a criança respondeu aos instrumentos supracitados; neste momento, houve um responsável para dirimir eventuais dúvidas do partícipe. Estima-se que aproximadamente 25 minutos foram necessários para que os questionários fossem completamente respondidos. Atendendo ao disposto na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, destaca-se que a execução desta pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CAAE nº 55141116.0.0000.5054).

5.1.5 Análise dos dados

Os dados foram computados e analisados através do pacote estatístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20. Foram empregadas, além das estatísticas descritivas (medidas de dispersão e tendência central), correlações intra-diáticas e correlações ρ de Spearman com o intuito de observar as relações entre as variáveis, e testes t de *Student* para verificar as diferenças de médias entre os grupos de crianças e, em seguida, análises de regressão logística foram utilizadas para avaliar o poder preditivo das variáveis estudadas.

5.2 Resultados

Inicialmente, com a finalidade de testar a *Hipótese 1*, foi empregada a Análise Diática dos Dados (*Dyadic Data Analysis – DyadicDA*), a qual consiste em uma análise pareada dos dados (ALFERES; KENNY, 2009). De maneira específica, foram calculados os coeficientes de correlação intra-diática (*Within-dyad correlations*; KENNY; ACITELLI, 1994), com o propósito de verificar a congruência entre os valores das crianças e aqueles percebidos em seus pais/responsáveis. Análogo ao coeficiente de correlação, a correlação intra-diática também varia entre -1 (total incongruência) e $+1$ (total congruência); nesse sentido, postula-se que coeficientes inferiores a 0,30 (valor absoluto) indicam baixas associações, ao passo que coeficientes superiores a 0,50 (valor absoluto) apontam associações elevadas (COHEN, 1988; SOARES, 2013).

Calcularam-se correlações entre os valores representados nas seis subfunções (*experimentação, realização, existência, suprapessoal, interativa e normativa*), bem como quanto ao tipo de orientação (*pessoal, central, social*), dividindo-os em dois grupos: valores próprios das crianças – valores percebidos em seus pais/responsáveis). Os resultados são apresentados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Correlações entre as prioridades valorativas dos filhos e os valores percebidos em seus pais (n =56)

| Variáveis | Valores | | | | I. C. (95%)** | | t | R |
|----------------|---------|------|---------------------|------|---------------|------|------|--------------|
| | Filhos | | Percebidos nos Pais | | Min. | Max. | | |
| | M | DP | M | DP | | | | |
| Pessoal | 20,64 | 4,18 | 20,66 | 4,16 | 0,29 | 0,69 | 4,42 | 0,52* |
| Experimentação | 11,49 | 2,47 | 11,32 | 2,45 | 0,27 | 0,67 | 4,23 | 0,50* |
| Realização | 9,14 | 2,61 | 9,34 | 2,72 | 0,32 | 0,70 | 4,69 | 0,54* |
| Central | 25,70 | 2,59 | 25,65 | 2,78 | 0,16 | 0,61 | 3,29 | 0,41* |
| Suprapessoal | 12,14 | 1,74 | 12,20 | 1,75 | -0,01 | 0,48 | 1,91 | 0,25* |
| Existência | 13,56 | 1,36 | 13,45 | 1,79 | 0,27 | 0,67 | 4,22 | 0,50* |
| Social | 25,89 | 3,04 | 25,51 | 3,97 | 0,55 | 0,82 | 7,44 | 0,71* |
| Interativa | 13,19 | 1,65 | 12,73 | 2,40 | 0,37 | 0,73 | 5,18 | 0,58* |
| Normativa | 12,69 | 2,19 | 12,78 | 2,23 | 0,54 | 0,82 | 7,27 | 0,70* |

Nota: * $p < 0,05$; **Intervalo de confiança.

Como se observa na Tabela 3, os resultados dessa análise permitem corroborar a *Hipótese 1*, cujo conteúdo afirma a existência de congruência entre os valores dos filhos e aqueles percebidos em seus pais. Com coeficientes variando entre 0,25 (suprapessoal) e 0,70 (normativa) entre as subfunções, e de 0,41 (central) a 0,71 (social) entre os tipos de orientação, todas as correlações apresentadas foram positivas e estatisticamente significativas ($p < 0,05$), indicando que os valores dos filhos se mostraram congruentes com os valores percebidos em seus pais.

Em seguida, procurou-se avaliar as correlações entre os estilos parentais e os valores percebidos pelas crianças em seus pais/responsáveis, por meio do coeficiente de correlação ρ de Spearman. Os resultados apoiaram as *Hipóteses 2, 3, 4 e 5*, confirmando que o estilo parental monitoria positiva se correlaciona direta e significativamente com a subfunção normativa dos pais ($r_s = 0,29$; $p < 0,05$) (*Hipótese 2*) e com a subfunção interativa ($r_s = 0,26$; $p < 0,05$) (*Hipótese 3*); o estilo parental disciplina relaxada se apresentou negativa e significativamente relacionado à subfunção interativa dos pais ($r_s = -0,32$; $p < 0,05$) (*Hipótese 4*) e o estilo parental negligência, negativa e significativamente com a subfunção interativa dos pais ($r_s = -0,31$; $p < 0,05$) (*Hipótese 5*). No tocante a *Hipótese 6*, estimava-se que fosse identificada uma relação negativa entre o estilo parental abuso físico e a subfunção interativa dos pais; no entanto, os resultados não apontaram quaisquer correlações significativas entre essas variáveis. A Tabela 4 detalha as correlações entre as variáveis.

Tabela 4 - Correlações entre os Estilos Parentais e as subfunções valorativas dos pais

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----------|---------------|-------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|----------------|
| 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2 | 0,33* | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 3 | 0,25 | 0,19 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 4 | 0,43** | 0,24 | 0,25 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 5 | 0,32* | 0,16 | 0,49** | 0,36** | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 6 | 0,37** | 0,19 | 0,41** | 0,39** | 0,53** | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| 7 | -0,07 | -0,14 | -0,07 | 0,11 | 0,26* | 0,29* | 1 | - | - | - | - | - | - |
| 8 | -0,02 | -0,10 | -0,01 | 0,04 | 0,23 | 0,19 | 0,41** | 1 | - | - | - | - | - |
| 9 | 0,13 | 0,12 | 0,21 | 0,31* | 0,12 | 0,26 | -0,03 | 0,01 | 1 | - | - | - | - |
| 10 | -0,04 | 0,05 | -0,26 | 0,05 | -0,31* | -0,08 | -0,17 | -0,42** | 0,26 | 1 | - | - | - |
| 11 | -0,24 | -0,24 | -0,11 | -0,01 | -0,32* | -0,09 | -0,06 | 0,01 | 0,29* | 0,31* | 1 | - | - |
| 12 | 0,08 | -0,16 | 0,01 | 0,01 | 0,10 | 0,37** | 0,22 | 0,32* | 0,12 | -0,12 | 0,24 | 1 | - |
| 13 | 0,06 | 0,19 | 0,12 | 0,00 | -0,02 | 0,13 | -0,26 | -0,38** | 0,52** | 0,41** | 0,09 | -0,14 | 1 |
| 14 | -0,04 | -0,09 | 0,05 | 0,01 | 0,30* | 0,09 | 0,56** | 0,54** | -0,44** | -0,62** | -0,48** | -0,06 | -0,64** |

Notas: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; 1 = Experimentação (pais); 2 = Realização (pais); 3 = Existência (pais); 4 = Suprapessoal (pais); 5 = Interativa (pais); 6 = Normativa (pais); 7 = Monitoria positiva; 8 = Comportamento Moral; 9 = Punição Inconsistente; 10 = Negligência; 11 = Disciplina Relaxada; 12 = Monitoria negativa; 13 = Abuso físico; 14 = Índice IEP (total).

Para testar as *Hipóteses* de 7 a 12, que envolvem comparações dos estilos parentais, em função dos grupos de crianças que mentiram e não mentiram, foram realizados testes de *t* de Student. As hipóteses afirmavam que crianças que mentiram, quando comparadas com aquelas que não mentiram, apresentariam pontuações médias inferiores na percepção dos estilos parentais positivos monitoria positiva (*Hipótese 7*) e comportamento moral (*Hipótese 8*) e superiores no estilos negativos monitoria negativa (*Hipótese 9*), punição inconsistente (*Hipótese 10*), disciplina relaxada (*Hipótese 11*) e abuso físico (*Hipótese 12*). Com efeito, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, não sendo confirmada qualquer hipótese nesse direção. Os resultados estão descritos na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Comparação de médias dos Estilos Parentais entre pais de crianças que mentiram e não mentiram.

| Variáveis | Grupos | | | | Diferença de médias | I.C. (95%)* | | t | p |
|-----------------------|---------------|------|-------------------|------|---------------------|-------------|------|-------|-------------|
| | Mentiu (n=27) | | Não mentiu (n=29) | | | Min. | Max. | | |
| | M | DP | M | DP | | | | | |
| Monitoria Positiva | 9,91 | 4,77 | 8,60 | 2,51 | 1,31 | -0,70 | 3,33 | 1,13 | 0,19 |
| Comportamento Moral | 8,17 | 2,85 | 8,46 | 2,69 | -0,29 | -1,77 | 1,19 | -0,39 | 0,69 |
| Punição Inconsistente | 4,67 | 2,42 | 4,01 | 2,11 | 0,65 | -0,56 | 1,87 | 1,08 | 0,28 |
| Negligência | 4,15 | 2,52 | 3,88 | 2,32 | 0,26 | -1,03 | 1,56 | 0,41 | 0,67 |
| Disciplina relaxada | 3,95 | 2,09 | 4,06 | 1,90 | -0,11 | -1,18 | 0,95 | -0,21 | 0,83 |
| Monitoria Negativa | 6,36 | 2,37 | 6,08 | 2,36 | 0,27 | -0,99 | 1,54 | 0,43 | 0,66 |
| Abuso Físico | 4,28 | 2,54 | 3,42 | 2,54 | 0,85 | -0,35 | 2,06 | 1,42 | 0,85 |
| IEP | 0,59 | 0,21 | 0,62 | 0,19 | -0,21 | -0,13 | 0,08 | -0,38 | 0,69 |

Notas: *Intervalo de confiança.

Finalmente, com o objetivo de testar as *Hipóteses 13 e 14*, procederam-se análises de regressão logística utilizando o método Stepwise Backward; no entanto, verificou-se a partir do Teste de Omnibus, que o modelo formado pelos estilos parentais negativos monitoria negativa, punição inconsistente, disciplina relaxada e abuso físico (*Hipótese 13*), não foi capaz de prever a probabilidade de um indivíduo contar mentiras [$\chi^2 = 3,37$; $gl = 4$; $p = 0,49$].

De modo semelhante, para a *Hipótese 13*, a análise de regressão logística também não foi capaz de apoiar a *Hipótese 14*; nesse sentido, o modelo composto pelas subfunções experimentação e realização também não foi capaz de prever a probabilidade de mentiras antissociais serem contadas pelas crianças [$\chi^2 = 0,15$; $gl = 2$; $p = 0,93$].

Tendo em vista o elevado número de hipóteses, a Tabela 6 a seguir sintetiza os resultados encontrados em função das hipóteses.

Tabela 6 -Resumo dos resultados encontrados em função das hipóteses.

| HIPÓTESE | RESULTADO |
|---|------------------------|
| <i>Hipótese 1.</i> Os valores dos filhos serão congruentes com aqueles valores percebidos em seus pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 2.</i> O estilo parental monitoria positiva se correlacionará diretamente com a subfunção normativa dos pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 3.</i> O estilo parental monitoria positiva se correlacionará positivamente com a subfunção interativa dos pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 4.</i> O estilo parental disciplina relaxada apresentará correlação inversa com a subfunção normativa dos pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 5.</i> O estilo parental negligência se associará negativamente com a subfunção interativa dos pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 6.</i> O estilo parental abuso físico se correlacionará negativamente com a subfunção interativa dos pais. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 7.</i> Pais de crianças que mentiram apresentarão baixas pontuações em monitoria positiva, quando comparado com os pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 8.</i> Pais de crianças que contaram mentiras antissociais têm baixas pontuações em comportamento moral em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 9.</i> Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em monitoria negativa em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 10.</i> Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em punição inconsistente em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 11.</i> Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em disciplina relaxada em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 12.</i> Pais de crianças que mentiram têm altas pontuações em abuso físico em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 13.</i> Os estilos parentais negativos monitoria negativa, punição inconsistente, disciplina relaxada e abuso físico predirão o comportamento de contar mentiras. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 14.</i> Valores pessoais (subfunções experimentação e realização) predirão o comportamento de contar mentiras. | Não corroborada |

5.3 Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal observar a ocorrência de mentiras antissociais em crianças, além de avaliar o poder preditivo dos estilos de socialização parental

e das prioridades valorativas dos filhos sobre esse tipo de comportamento. Ademais, antes de testar o poder preditivo das variáveis citadas, também foram avaliadas as relações entre os estilos parentais e valores humanos, além de diferenças de médias das pontuações dos pais de crianças que mentiram ou que não mentiram no tocante aos estilos parentais.

A respeito da *Hipótese 1*, estimava-se que as pontuações em valores dos filhos seriam congruentes com aqueles percebidos em seus pais. Com efeito, os resultados encontrados apoiaram essa hipótese, uma vez que as seis subfunções valorativas (*experimentação, realização, suprapessoal, existência, interativa e normativa*), bem como os três critérios de orientação (*pessoal, central e social*) dos filhos se apresentaram congruentes com os valores observados nos seus pais. Constata-se, assim, que a importância atribuída a determinados valores por parte criança apresenta maior relação com os valores que ela visualiza como sendo endossados por seus cuidadores do que com os valores adotados por estes (KNAFO; SCHWARTZ, 2001; SCHNEIDER, 2001; SOARES, 2013).

Como apontam Knafo e Schwartz (2009), existem evidências de que a percepção precisa dos valores dos pais mantém relação com o nível de congruência valorativa entre pais e filhos, de modo que, à medida que as crianças percebem os valores de seus pais/responsáveis, gradativamente aumentará a congruência entre eles e, desse modo, tal percepção se configuraria como um mediador entre os reais valores endossados por pais e filhos. Nessa direção, ressalta-se que, apesar de as prioridades valorativas dos filhos sofrerem maiores alterações do que a de seus pais, salienta-se a tendência de que elas mudem a partir de uma mesma direção, indicando, em sentido mais amplo, para a possibilidade de que o grau de congruência dentro de uma mesma família se mantenha estável: filhos de pais que apresentam orientações mais conservadoras, continuariam a se apresentar, relativamente, mais conservadores, do mesmo modo que filhos de pais com tendência liberal têm maior propensão a serem liberais (KNAFO; SCHWARTZ, 2009).

A *Hipótese 2*, que foi confirmada, postulava que o estilo parental monitoria positiva se correlacionaria diretamente com a subfunção normativa dos pais. Sobre esse aspecto, a literatura associa a monitoria positiva ao conhecimento saudável, por parte dos pais, das atividades e formas de adaptação de seus filhos (GOMIDE, 2011; SALVO; SILVARES; TONI, 2005). Segundo Gomide (2006), o estabelecimento de regras por parte dos pais em relação às crianças, garantindo que estas sejam compreendidas e obedecidas de maneira correta, promove autonomia e reduz a possibilidade do envolvimento com comportamentos considerados de risco.

Nota-se a possibilidade de que pais que apresentam esse estilo manifestem uma orientação valorativa voltada para os aspectos sociais, enfatizando a observância às normas de sua sociedade. Normalmente, dão importância à obediência às autoridades, respeitando padrões morais preestabelecidos e, por conseguinte, contribuindo para a promoção e manutenção da harmonia social, afastando-se de comportamentos considerados desviantes; tais elementos caracterizam a subfunção normativa, representada pelos valores tradição, obediência e religiosidade (GOUVEIA, 2013; MEDEIROS, 2011; SANTOS, 2008).

Acerca da Hipótese 3, sugeriu-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre o estilo parental monitoria positiva e a função interativa dos pais, sendo confirmada pelos resultados do presente estudo. Destaca-se que a monitoria positiva, além do conhecimento acerca das atividades desempenhadas e do estabelecimento concreto de regras para guiar os comportamentos dos filhos por parte dos pais, também envolve o estreitamento dos laços do relacionamento familiar, incluindo demonstrações de apoio, afeto, amor e carinho entre pais e filhos, aspectos importantes para o desenvolvimento saudável da criança (GOMIDE, 2004; SAMPAIO; VIEIRA, 2007). Assim, pais que apresentam esse estilo tendem a priorizar valores mais direcionados ao estabelecimento, regulação e manutenção de relações interpessoais, com ênfase no compartilhamento de sentimentos como cuidado e afeto, especialmente dentro do relacionamento familiar; adicionalmente, tendem a buscar suporte e confiança nos grupos os quais fazem parte, reforçado pelo sentimento de identidade e pertença aos mesmos (GOUVEIA, 2013; GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014).

No que se refere à *Hipótese 4*, esta também foi corroborada, tendo em vista que o estilo parental disciplina relaxada se apresentou negativamente correlacionado à subfunção interativa dos pais. Considerando o que foi mencionado, pais que priorizam tais valores tendem a manter uma relação de proximidade com seus filhos, o que vai de encontro com este estilo parental, pois a relação entre pais e filhos é controlada pelo comportamento agressivo da criança: o comportamento coercitivo da criança influencia os pais a absterem-se de impor ou manter as regras estabelecidas que, uma vez não cumpridas pela criança, tornam-se frouxas e ineficazes (GOMIDE, 2003, 2004). Nesse sentido, tal comportamento manifestado pela criança tem como consequência uma frequente redução do esforço parental em acompanhar os comportamentos dos filhos por meio da monitoria e disciplina adequadas (GOMIDE, 2011), influenciando, dessa forma, a qualidade da interação pais-filhos, especialmente no tocante a sentimentos como apego e afeto entre eles.

Seguindo a mesma linha, a *Hipótese 5*, também foi confirmada. Esperava-se que o estilo parental negligência se apresentaria negativamente relacionado à subfunção interativa. Na

mesma direção da disciplina relaxada, o comportamento parental negligente manifesta seu maior impacto quando se avaliam as tenras interações entre pais e filhos; pouco atentos às necessidades de seus filhos, pais negligentes desenvolvem um apego pobre o relacionamento com os mesmos, sendo pouco responsivos na comunicação com estes últimos. Conseqüentemente, os filhos tendem a se comportar de maneira passiva, além de desenvolver sentimentos baixa autoestima, vulnerabilidade, insegurança e agressividade em relacionamentos sociais devido à falta de referenciais de amor e afeto em seu primeiro ambiente de socialização (DODGE; PETIT; BATTES, 1994; GOMIDE, 2011; SAMPAIO; GOMIDE, 2007). Tais aspectos evidenciam uma direção contrária aos valores de afetividade, convivência e apoio social, específicos da subfunção referida nessa hipótese, haja vista que a qualidade das relações íntimas, o afeto e o apoio grupal são elementos essenciais para as pessoas que endossam esses valores (GOUVEIA, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2011).

Quanto à *Hipótese 6*, esperava-se verificar a existência de uma relação negativa entre o estilo parental abuso físico e a subfunção interativa dos pais. Com efeito, o abuso físico se configura quando a punição corporal é excessiva e envolve comportamentos como chutes, mordidas e queimaduras com o objetivo de provocar danos físicos (GERSOFF, 2002), aspectos contrários ao que propõe a subfunção interativa, como já assinalado. No entanto, essa hipótese não foi confirmada, pois, apesar de negativa, a correlação se apresentou fraca e estatisticamente não significativa. Nesse sentido, ponderando sobre esses resultados, atenta-se para a possibilidade de que as crianças não tenham compreendido alguns dos itens que operacionalizam essa dimensão no instrumento utilizado, a exemplo dos itens 21. “*Fico machucado(a) quando ela(e) me bate*” e 42. “*Ela(e) é violenta(o)*”, afetando a maneira como a criança os respondeu. Essa questão demanda estudos futuros com vistas a promover maiores esclarecimentos.

As *Hipóteses de 7 a 12* não foram confirmadas. Nesse caso, constatou-se que os pais de crianças que mentiram não se diferenciaram, no tocante as pontuações nos estilos parentais monitoria positiva (*Hipótese 7*) e comportamento moral (*Hipótese 8*), e nos estilos monitoria negativa (*Hipótese 9*), punição inconsistente (*Hipótese 10*), disciplina relaxada (*Hipótese 11*) e abuso físico (*Hipótese 12*), de pais de crianças que não mentiram. Esperava-se que pais de crianças que mentiram apresentassem menores pontuações em ambos os estilos parentais positivos e maiores pontuações nos estilos parentais negativos, pois, como aponta Gomide (2006), estão frequentemente relacionados ao desenvolvimento de comportamentos considerados de natureza antissocial, como é o caso do tipo de mentira objeto deste estudo. Por

consequente, a *Hipótese 13* também não foi corroborada, pois sugeria que os estilos parentais negativos seriam capazes de prever a probabilidade de contar mentiras antissociais.

Frente aos resultados observados, é possível conjecturar a existência de uma relação não-linear entre os estilos parentais, em especial aqueles que a criança percebe em seus pais e seu comportamento de contar mentiras antissociais. Esse aspecto pode estar associado a idade dos participantes, pois, no presente estudo, a maioria se encontra na faixa entre 9 e 12 anos, idade em que, segundo Talwar e Lee (2008), as crianças começam a contar mentiras terciárias; tal classe de mentira antissocial, devido à maturação cognitiva, torna-se mais difícil de ser identificada por parte dos adultos. Nesse contexto, os padrões de reforçamento ou punição podem atuar como variáveis importantes na interação pais-filhos, influenciando, inclusive, a percepção da criança acerca do comportamento de mentir. Por exemplo, quando uma criança mente e os pais conseguem identificar a mentira, ela pode ser punida, mas se o comportamento for emitido e os pais não detectam, a criança sai “impune”, o que reforça seu comportamento de mentir. Desse modo, o padrão de conduta dos pais parece sofrer influência, entre outros fatores, da identificação da mentira.

Adicionalmente, dado que o processo de socialização não se encontra restrito apenas ao ambiente familiar, e, à medida que o desenvolvimento avança, a influência de outros agentes de socialização, a exemplo dos pares dentro do ambiente escolar, é um fator que deve ser considerado. Isso se deve ao fato de que o grupo representa, no final da infância e durante toda a adolescência, fonte de afeição e orientação moral, além de se configurar como um lugar de experimentação, permitindo-se o exercício da autonomia e independência em relação aos pais, bem como de estruturação de sua identidade individual (DIAS, 2012; DELL’AGLIO; SANTOS; BORGES, 2004).

A última hipótese (*Hipótese 14*), que aponta valores pessoais como preditores do comportamento de contar mentiras antissociais, não foi confirmada. Uma explicação possível para tal resultado está no fato de as crianças que compuseram a amostra apresentaram maiores médias em valores sociais (ver Tabela 2), atentando-se para a possibilidade de que as crianças possuam uma orientação valorativa voltada a estes últimos, com ênfase nos valores normativos, como referência para guiar suas ações. Assim, ao reproduzir, no experimento, uma situação naturalística para a ocorrência do comportamento de mentir (TALWAR; CROSSMAN, 2012; TALWAR; LEE 2002a), conjectura-se que a principal motivação para realizar essa ação estaria relacionada à possibilidade de a criança priorizar tais valores: ela parece estar ciente do erro que cometeu ao violar a regra imposta pelo experimentador, e por conseguinte, se vê impelida

a mentir como um meio de esconder sua transgressão, parecer obediente ao experimentador e ainda, evitar a probabilidade de ser punida por sua desobediência.

6 ESTUDO II – PARADIGMA DO PRESENTE INDESEJÁVEL

O presente estudo tem como objetivo principal observar a ocorrência de mentiras pró-sociais em crianças, além de analisar em que medida os estilos de socialização parental e as prioridades valorativas dos filhos exercem influência sobre esse tipo de comportamento. A metodologia experimental empregada trata-se do Paradigma do Presente Indesejável (XU *et al.*, 2010), o qual é considerado ecologicamente válido para o estudo desse tipo de mentiras em crianças, além de ser vantajoso quando em comparação às demais metodologias experimentais utilizadas, uma vez que o mesmo tende a eliciar mentiras pró-sociais espontâneas e não-estruturadas (GULLOTTA, 2013; TALWAR; CROSSMAN, 2012).

6.1 Método

6.1.1 Delineamento e Hipóteses

Trata-se de um estudo com delineamento misto (Experimental e Correlacional), em que as variáveis de interesse são os estilos parentais e os valores humanos como preditores do comportamento de contar mentiras pró-sociais. Em função dos objetivos anteriormente descritos e da literatura da área, foram formuladas algumas hipóteses iniciais:

Hipótese 1. Os valores dos filhos serão congruentes com aqueles valores percebidos em seus pais.

Hipótese 2. O estilo parental monitoria positiva se correlacionará diretamente com a subfunção normativa dos pais.

Hipótese 3. O estilo parental monitoria positiva se correlacionará positivamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 4. O estilo parental comportamento moral se correlacionará positivamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 5. O estilo parental negligência se associará negativamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 6. O estilo parental abuso físico se correlacionará negativamente com a subfunção interativa dos pais.

Hipótese 7. Pais de crianças que mentiram apresentarão altas pontuações em monitoria positiva quando comparado com os pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 8. Pais de crianças que contaram mentiras pró-sociais têm altas pontuações em comportamento moral em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 9. Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em monitoria negativa em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 10. Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em punição inconsistente em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 11. Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em disciplina relaxada em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 12. Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em abuso físico em comparação a pais de crianças que não mentiram.

Hipótese 13. Os estilos parentais positivos monitoria positiva e comportamento moral predirão o comportamento de contar mentiras pró-sociais.

Hipótese 14. Valores sociais (subfunções interativa e normativa) predirão o comportamento de contar mentiras pró-sociais.

6.1.3 Amostra

O presente estudo contou com uma amostra de conveniência (não probabilística) de 63 participantes, com idades entre 6 e 12 anos ($m= 9,06$; $dp=1,89$), a maioria do gênero feminino

(61,9%), protestante (42,4%), pertencente à classe média (31,7%) e classe média-alta (31,7%), declarando como principal responsável a mãe (77,8%). Esses se distribuíram entre as redes de ensino pública (33,3%) e privada (66,7), cursando os 1º (11,1%), 2º (15,9%), 3º (15,9%), 4º (31,7%), 5º (14,3%) e 6º (11,1%) anos do Ensino Fundamental. Salienta-se que esta é uma amostra diferente daquela utilizada no *Estudo I*. Uma descrição mais detalhada da amostra pode ser observada na Tabela 6.

Tabela 7 - Caracterização da Amostra (n=63)

| Variável | Níveis | f | % |
|------------------------------|-------------|----|------|
| Idade | 6 | 9 | 14,5 |
| | 7 | 6 | 9,7 |
| | 8 | 8 | 12,9 |
| | 9 | 10 | 16,1 |
| | 10 | 12 | 19,4 |
| | 11 | 12 | 19,4 |
| | 12 | 5 | 8,1 |
| Gênero | Masculino | 24 | 38,1 |
| | Feminino | 39 | 61,9 |
| Tipo de Escola | Pública | 21 | 33,3 |
| | Privada | 42 | 66,7 |
| Religião | Nenhuma | 17 | 28,8 |
| | Católico | 10 | 16,9 |
| | Protestante | 25 | 42,4 |
| | Espírita | 7 | 11,9 |
| | Outra | 0 | 0 |
| Série | 1º | 7 | 11,1 |
| | 2º | 10 | 15,9 |
| | 3º | 10 | 15,9 |
| | 4º | 20 | 31,7 |
| | 5º | 9 | 14,3 |
| | 6º | 7 | 11,1 |
| Classe Socioeconômica | Baixa | 2 | 3,3 |
| | Média-Baixa | 15 | 25,0 |
| | Média | 19 | 31,7 |
| | Média-Alta | 19 | 31,7 |
| | Alta | 5 | 8,3 |
| Responsável | Mãe | 49 | 77,8 |
| | Pai | 4 | 6,3 |
| | Avó | 9 | 14,3 |
| | Tia | 0 | 0 |
| | Irmã(o) | 1 | 1,6 |

6.1.3 Instrumentos

Cada participante recebeu um livreto contendo os mesmos instrumentos utilizados no Estudo I.

6.1.4 Procedimentos

Inicialmente, através do contato com as instituições de ensino de Fortaleza - CE, foi formalizada a realização da pesquisa com os pais que aceitaram participar do estudo. Após isso, mediante confirmação de autorização de participação de seus filhos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO E), bem como do Termo de Assentimento (ANEXO G) por parte da criança, foi assegurado o caráter anônimo e confidencial das respostas, enfatizando que a participação seria voluntária e não traria nenhum prejuízo ou bônus aos participantes, podendo desistir da mesma a qualquer momento sem ônus; ainda buscou-se indicar que às análises seria tomadas no conjunto e somente teriam acesso os pesquisadores diretamente envolvidos.

Em seguida, foi combinado previamente com a direção da escola o melhor dia e horário para realização do experimento no ambiente da escola. Cada criança foi levada de forma individual para uma sala, juntamente com o(a) experimentador(a). Este(a) explicou à criança que iria aplicar-lhe dois testes de memória. Se ela se saísse bem em ambos os testes, receberia um presente selecionado a partir de uma caixa de presentes. À criança foram mostrados os itens da caixa (p.e.: cubos mágicos; mini agendas; jogos de ping-pong etc.), e em seguida foi questionada sobre qual item gostaria de receber como presente e qual não gostaria de receber (Avaliação de Preferência). Ao identificar qual artigo de presente mais gostou e qual não gostou, a criança foi informada de que iria receber o item de sua preferência, caso passasse nos testes. O(A) experimentador(a) administrou então um teste de memória simples, de forma a assegurar que todas as crianças teriam sucesso ao realizá-lo; depois de passar no teste, o participante foi elogiado.

Logo depois, o(a) experimentador(a) informou à criança que precisaria se ausentar da sala por alguns minutos, mas que outro(a) pesquisador(a) iria conduzir o segundo teste e dar-lhe o presente desejado, se ela também passasse neste segundo teste. Um(a) segundo(a) experimentador(a) foi chamado então na sala, e aplicou-lhe um outro teste de memória, tão simples quanto o primeiro. Após obter sucesso no segundo teste, o(a) experimentador(a) elogiou o participante e disse que lhe daria um dos presentes contidos na caixa, entregando-lhe o presente que a criança relatou não haver gostado. Foi perguntado à criança: “Você gosta do presente que eu lhe dei?” (Pergunta 1: verificar se a criança conta uma mentira pró-social). Após a resposta da criança, o(a) primeiro(a) experimentador(a) retornou à sala, sendo informado(a) pelo(a) segundo(a) experimentador(a) que a criança se saiu bem no teste e recebeu um presente. Após este(a) último(a) deixar a sala, caso a criança tenha respondido que gostou

do presente dado a ela, o(a) primeiro(a) experimentador(a) a questionou: “Mais cedo você me disse que não gostou desse presente. Então, você realmente gostou do presente ou não?” (Pergunta 2: confirmar se a criança contou uma mentira pró-social ao(à) segundo(a) experimentador(a)). Se as crianças responderem que não gostaram do presente, o(a) experimentador(a) perguntará: "Por que você informou ao(à) outro(a) pesquisador(a) que gostou do presente?" (Pergunta 3: verificar a justificativa da criança para a mentira contada). Após esta pergunta, a criança será informada de que poderá trocar seu presente, caso deseje fazê-lo.

Seguidamente à situação experimental, a criança respondeu aos instrumentos supracitados; neste momento, houve um responsável para dirimir eventuais dúvidas do participante. Estima-se que aproximadamente 25 minutos foram necessários para que os questionários fossem completamente respondidos. Atendendo ao disposto na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, destaca-se que a execução desta pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CAAE nº 55141116.0.0000.5054).

6.1.5 Análise dos dados

Os dados foram computados e analisados através do pacote estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20. Foram empregadas, além das estatísticas descritivas (medidas de dispersão e tendência central), correlações intra-diáticas e correlações ρ de Spearman com o intuito de observar as relações entre as variáveis e, testes t de *Student* para verificar as diferenças de médias entre os grupos de crianças e, em seguida, análises de regressão logística serão utilizadas para avaliar o poder preditivo das variáveis estudadas.

6.2 Resultados

Inicialmente, de modo semelhante ao procedimento utilizado no Estudo I, foi empregada a Análise Diática dos Dados (*Dyadic Data Analysis – DyadicDA*) (ALFERES; KENNY, 2009) com a finalidade de testar a *Hipótese 1*; e, de maneira específica, aqui também foram calculados os coeficientes de correlação intra-diática (*Within-dyad correlations*; KENNY; ACITELLI, 1994), com o objetivo de verificar a congruência entre os valores das crianças e aqueles

percebidos em seus pais/responsáveis. Como parâmetros, estimasse que coeficientes de correlação inferiores a 0,30 (valor absoluto) indicam baixas associações, ao passo que coeficientes superiores a 0,50 (valor absoluto) apontam associações elevadas (COHEN, 1988; SOARES, 2013)

Calcularam-se correlações entre os valores representados nas seis subfunções (*experimentação, realização, existência, suprapessoal, interativa e normativa*), bem como quanto ao tipo de orientação (*pessoal, central, social*), dividindo-os em dois grupos: valores próprios das crianças – valores percebidos em seus pais/responsáveis). Os resultados são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Correlações entre as prioridades valorativas dos filhos e os valores percebidos em seus pais (n =63)

| Variáveis | Valores | | | | I. C. (95%)** | | t | r |
|----------------|---------|------|---------------------|------|---------------|------|------|--------------|
| | Filhos | | Percebidos nos Pais | | Min. | Max. | | |
| | M | DP | M | DP | | | | |
| Pessoal | 21,75 | 3,74 | 21,51 | 4,02 | 0,42 | 0,74 | 5,89 | 0,60* |
| Experimentação | 12,32 | 2,18 | 11,68 | 2,04 | 0,17 | 0,59 | 3,45 | 0,40* |
| Realização | 9,42 | 2,63 | 9,82 | 2,76 | 0,46 | 0,76 | 6,41 | 0,63* |
| Central | 24,65 | 3,43 | 25,19 | 3,48 | 0,35 | 0,70 | 5,14 | 0,55* |
| Suprapessoal | 11,79 | 1,98 | 11,81 | 2,52 | 0,21 | 0,61 | 3,75 | 0,43* |
| Existência | 12,85 | 2,11 | 13,38 | 2,08 | 0,17 | 0,59 | 3,45 | 0,40* |
| Social | 26 | 3,38 | 26,51 | 3,35 | 0,49 | 0,78 | 6,86 | 0,66* |
| Interativa | 12,90 | 1,98 | 13,12 | 1,99 | 0,38 | 0,72 | 5,42 | 0,57* |
| Normativa | 13,09 | 1,98 | 13,38 | 2,01 | 0,23 | 0,63 | 3,99 | 0,45* |

Nota: * $p < 0,05$; **Intervalo de Confiança

Como observado na Tabela 8, os resultados dessa análise permitem corroborar a *Hipótese 1*, a qual afirma a existência de congruência entre os valores dos filhos e os valores percebidos em seus pais. Com coeficientes variando entre 0,40 (*experimentação* e *existência*) e 0,63 (*realização*) entre as subfunções, e de 0,55 (*central*) a 0,66 (*social*) entre os tipos de orientação, todas as correlações apresentadas foram positivas e estatisticamente significativas ($p < 0,05$), indicando que os valores dos filhos se mostraram congruentes com os valores percebidos em seus pais.

Em seguida, procurou-se avaliar as correlações entre os estilos parentais e os valores percebidos pelas crianças em seus pais/responsáveis, correspondentes às *Hipóteses 2, 3, 4, 5 e 6*, por meio do coeficiente de correlação ρ de Spearman. Os resultados não apontaram quaisquer correlações significativas ($p > 0,05$) diretas entre monitoria positiva e a subfunção normativa (*Hipótese 2*), e negativas entre negligência e a subfunção interativa (*Hipótese 5*) e abuso físico e a subfunção interativa dos pais (*Hipótese 6*); no entanto, verificou-se uma correlação positiva

e significativa entre o estilo parental monitoria positiva e a subfunção interativa dos pais apoiando a *Hipótese 3*, bem como entre o estilo comportamento moral e a subfunção interativa dos pais, corroborando a *Hipótese 4*. Esses resultados podem ser verificados na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Correlações entre os Estilos Parentais e as subfunções valorativas dos pais

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|-------|----------------|
| 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2 | 0,38** | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 3 | 0,29* | 0,23 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 4 | 0,57** | 0,27* | 0,21 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 5 | 0,26* | 0,09 | 0,42** | 0,31* | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 6 | 0,14 | 0,05 | 0,32* | 0,31* | 0,53** | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| 7 | 0,15 | -0,01 | 0,11 | 0,24 | 0,24* | 0,17 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| 8 | 0,02 | -0,23 | 0,09 | 0,19 | 0,30* | 0,20 | 0,53** | 1 | - | - | - | - | - |
| 9 | 0,18 | 0,09 | 0,19 | 0,09 | 0,02 | -0,17 | -0,12 | -0,05 | 1 | - | - | - | - |
| 10 | 0,16 | 0,32* | 0,24 | 0,11 | 0,05 | 0,04 | -0,13 | -0,24 | 0,42** | 1 | - | - | - |
| 11 | -0,03 | -0,06 | 0,17 | -0,02 | 0,11 | 0,07 | -0,01 | 0,12 | 0,24 | 0,17 | 1 | - | - |
| 12 | 0,09 | -0,11 | 0,25* | 0,35** | 0,31* | 0,29* | 0,43** | 0,61** | 0,01 | 0,11 | 0,22 | 1 | - |
| 13 | 0,06 | 0,08 | 0,11 | -0,06 | -0,02 | -0,05 | -0,27* | -0,27* | 0,42** | 0,48** | 0,00 | -0,09 | 1 |
| 14 | -0,06 | -0,18 | -0,19 | 0,00 | 0,07 | 0,08 | 0,46** | 0,44** | -0,60** | -0,72** | -0,40** | -0,04 | -0,70** |

Notas: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; 1 = Experimentação (pais); 2 = Realização (pais); 3 = Existência (pais); 4 = Suprapessoal (pais); 5 = Interativa (pais); 6 = Normativa (pais); 7 = Monitoria positiva; 8 = Comportamento Moral; 9 = Punição Inconsistente; 10 = Negligência; 11 = Disciplina= Relaxada; 12 = Monitoria negativa; 13 = Abuso físico; 14 = Índice IEP (total)

Com o propósito de testar as *Hipóteses* de 7 a 12, que envolvem comparação dos estilos parentais, em função dos grupos de crianças que mentiram e não mentiram, foram realizados testes *t de Student*. As hipóteses afirmavam que crianças que mentiram, quando em comparação à aquelas que não mentiram, apresentariam médias superiores na percepção dos estilos parentais positivos monitoria positiva (*Hipótese 7*) e comportamento moral (*Hipótese 8*) e média inferiores em monitoria negativa (*Hipótese 9*), punição inconsistente (*Hipótese 10*), disciplina relaxada (*Hipótese 11*) e abuso físico (*Hipótese 12*). No entanto, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, não sendo confirmada qualquer hipótese nessa direção. Os resultados encontram-se descritos na Tabela 10.

Tabela 10 - Comparação de médias dos Estilos Parentais entre pais de crianças que mentiram e não mentiram

| Variáveis | Grupos | | | | Diferença de médias | I.C. (95%)* | | | |
|-----------------------|---------------|------|-------------------|------|---------------------|-------------|------|-------|-------------|
| | Mentiu (n=18) | | Não mentiu (n=45) | | | Min. | Max. | t | p |
| | M | DP | M | DP | | | | | |
| Monitoria Positiva | 8,90 | 1,78 | 8,50 | 2,16 | 0,39 | -0,75 | 1,54 | 0,68 | 0,49 |
| Comportamento Moral | 7,72 | 3,12 | 7,45 | 2,79 | 0,26 | -1,34 | 1,87 | 0,32 | 0,74 |
| Punição Inconsistente | 4,82 | 2,52 | 4,83 | 1,74 | -0,01 | -1,12 | 1,09 | -0,02 | 0,98 |
| Negligência | 4,45 | 2,20 | 4,03 | 2,20 | 0,41 | -0,81 | 1,64 | 0,68 | 0,49 |
| Disciplina relaxada | 4,31 | 1,85 | 4,64 | 2,47 | -0,33 | -1,61 | 0,95 | -0,51 | 0,60 |
| Monitoria Negativa | 3,36 | 2,42 | 5,47 | 2,27 | 0,88 | -0,40 | 2,18 | 1,37 | 0,17 |
| Abuso Físico | 4,33 | 2,40 | 3,96 | 2,53 | 0,36 | -1,02 | 1,75 | 0,52 | 0,60 |
| IEP | 0,51 | 0,24 | 0,53 | 0,25 | -0,02 | -0,16 | 0,11 | -0,29 | 0,76 |

Nota: *Intervalo de confiança.

Por fim, com o objetivo de testar as *Hipóteses 13 e 14*, procederam-se análises de regressão logística utilizando o método *Stepwise Backward*; contudo, verificou-se a partir do

Teste de Omnibus, que o modelo formado pelos estilos parentais positivos monitoria positiva e comportamento moral (*Hipótese 13*), não foi capaz de prever a probabilidade de um indivíduo contar mentiras pró-sociais [$\chi^2 = 0,49$; $gl = 2$; $p = 0,78$].

De modo semelhante à *Hipótese 13*, a análise de regressão logística também não foi capaz de apoiar a *Hipótese 14*; assim, o modelo composto pelas subfunções interativa e normativa também não foi capaz de prever a probabilidade de mentiras pró-sociais serem contadas pelas crianças [$\chi^2 = 0,35$; $gl = 2$; $p = 0,84$].

Tendo em vista o elevado número de hipóteses, a Tabela 11 a seguir sintetiza os resultados encontrados em função das hipóteses.

Tabela 11 - Resumo dos resultados encontrados em função das hipóteses.

| HIPÓTESE | RESULTADO |
|--|------------------------|
| <i>Hipótese 1.</i> Os valores dos filhos serão congruentes com aqueles valores percebidos em seus pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 2.</i> O estilo parental monitoria positiva se correlacionará diretamente com a subfunção normativa dos pais. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 3.</i> O estilo parental monitoria positiva se correlacionará positivamente com a subfunção interativa dos pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 4.</i> O estilo parental comportamento moral se correlacionará positivamente com a subfunção interativa dos pais. | Corroborada |
| <i>Hipótese 5.</i> O estilo parental negligência se associará negativamente com a subfunção interativa dos pais. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 6.</i> O estilo parental abuso físico se correlacionará negativamente com a subfunção interativa dos pais. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 7.</i> Pais de crianças que mentiram apresentarão altas pontuações em monitoria positiva quando comparado com os pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 8.</i> Pais de crianças que contaram mentiras pró-sociais têm altas pontuações em comportamento moral em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |

Continua.

Tabela 12 - Resumo dos resultados encontrados em função das hipóteses.

| HIPÓTESE | RESULTADO |
|--|------------------------|
| <i>Hipótese 9.</i> Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em monitoria negativa em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 10.</i> Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em punição inconsistente em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 11.</i> Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em disciplina relaxada em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 12.</i> Pais de crianças que mentiram têm baixas pontuações em abuso físico em comparação a pais de crianças que não mentiram. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 13.</i> Os estilos parentais positivos monitoria positiva e comportamento moral predirão o comportamento de contar mentiras pró-sociais. | Não corroborada |
| <i>Hipótese 14.</i> Valores sociais (subfunções interativa e normativa) predirão o comportamento de contar mentiras pró-sociais. | Não corroborada |

6.3 Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal observar a ocorrência de mentiras pró-sociais em crianças, além de avaliar o poder preditivo dos estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos sobre esse tipo de comportamento. Ademais, antes de testar o poder preditivo das variáveis citadas, também foram avaliadas as relações entre os estilos parentais e valores humanos, além de diferenças de médias das pontuações dos pais de crianças que mentiram ou que não mentiram no tocante aos estilos parentais. Cabe salientar, adicionalmente, que, apesar de se tratarem de estudos independentes, algumas das hipóteses desenvolvidas no Estudo I também foram empregadas no Estudo II, especificamente, as hipóteses que tratam do relacionamento entre estilos parentais e valores humanos.

Semelhante ao estudo anterior, a *Hipótese 1* desse estudo estimava que as pontuações em valores dos filhos seriam congruentes com aqueles percebidos em seus pais. Aqui também os resultados encontrados apoiaram essa hipótese, de modo que as seis subfunções valorativas (*experimentação, realização, suprapessoal, existência, interativa e normativa*), bem como os três critérios de orientação (*pessoal, central e social*) dos filhos se apresentaram congruentes com os valores observados nos seus pais. Nesse sentido, nota-se que a importância atribuída a determinados valores por parte criança apresenta maior relação com os valores que ela identifica como sendo endossados por seus cuidadores, do que com os valores adotados por estes (KNAFO; SCHWARTZ, 2001; SCHNEIDER, 2001; SOARES, 2013).

No tocante à *Hipótese 2*, esta postulava que o estilo parental monitoria positiva se correlacionaria positivamente com a subfunção normativa dos pais. Supõe-se que pais que estabelecem o controle parental saudável, com o estabelecimento de regras claras, de modo a garantir sua compreensão e cumprimento, endossem com maior frequência valores sociais, em especial aqueles que objetivem o respeito aos padrões morais e promovam harmonia social

(GOMIDE, 2011; GOUVEIA, 2013). No entanto, os resultados não permitiram confirmar essa hipótese: apesar de seguir na direção esperada do relacionamento entre essas duas variáveis, a correlação não se apresentou significativa. Isso pode ter ocorrido como consequência do tamanho amostral ou em função da dificuldade de compreensão dos itens que compõem essa dimensão no instrumento, o que demanda novos estudos a fim de controlar tais questões e dirimir qualquer dúvida.

Acerca da *Hipótese 3*, esta sugeriu a existência de uma correlação positiva e significativa entre a monitoria positiva e a subfunção interativa dos pais, sendo confirmada pelos resultados. Desse modo, consonância com a literatura sobre esses construtos (GOMIDE, 2011; GOUVEIA, 2013), é possível depreender que pais que priorizam a qualidade e manutenção de relacionamentos interpessoais com destaque para o compartilhamento de sentimentos tendem a buscar maior proximidade nos relacionamentos familiares com ênfase nas relações de afeto.

No que se refere à *Hipótese 4*, esta também foi corroborada, uma vez que o estilo parental positivo comportamento moral apresentou-se positivamente correlacionado à subfunção interativa dos pais. Tendo em vista que o comportamento moral implica a transmissão de normas e valores (honestidade e generosidade, por exemplo) de pais para filhos, orientando-os sobre o certo e o errado, percebe-se que pais que priorizam valores interativos e, por conseguinte, enfatizam a manutenção uma relação de afeto e proximidade com seus filhos, tendem a ter mais sucesso nesse processo, dado que a relação afetuosa e empática permite oferecer às crianças modelos positivos e generalizáveis a outros ambientes sociais (GOMIDE, 2006; GOMIDE *et al.*, 2005; PEIXOTO, 2016; PRUST; GOMIDE, 2007).

A *Hipótese 5* sugeria que o estilo parental negligência se apresentaria negativamente correlacionado à subfunção interativa, no entanto, esta hipótese não se confirmou. Via de regra, as consequências mais importantes de uma parentalidade negligente estão relacionadas às primeiras interações pais-filhos: pais negligentes demonstram pouco afeto e desenvolvem um apego pobre com seus filhos (GOMIDE, 2011; SAMPAIO; GOMIDE, 2007); estes elementos indicam, portanto, uma direção distinta daquela indicada pela subfunção interativa. Não obstante, Gomide (2011) destaca a negligência como uma dimensão abarcada pelo conceito de maus-tratos infantis, assim como o abuso físico. Levando em consideração essa proposição, e combinando-a com uma avaliação dos itens do instrumento utilizado, observa-se que, em função diferentes contextos de socialização, as crianças podem compreender a negligência como um aspecto emocional envolvido em outras práticas parentais, como o já citado abuso físico e a disciplina relaxada, orientando suas respostas em virtude desses aspectos.

Quanto à *Hipótese 6*, esperava-se verificar a existência de uma relação negativa entre o estilo parental abuso físico e a subfunção interativa dos pais; contudo, esta não foi confirmada. Apesar de negativa, a correlação se apresentou fraca e estatisticamente não significativa. Por conseguinte, de modo análogo à *Hipótese 2*, considera-se a possibilidade de que as respostas das crianças possam ter sido afetadas por dificuldades em relação à compreensão sobre o conteúdo dos itens e, conseqüentemente, sobre a dimensão abuso físico; aqui também se indicam estudos futuros que possam esclarecer tal questão.

Quanto às *Hipóteses 7 a 12*, ressalta-se que não foram apoiadas pelos resultados encontrados, uma vez que os pais de crianças que contaram mentiras pró-sociais não se diferenciaram em relação às pontuações em estilos parentais positivos monitoria positiva (*Hipótese 7*) e comportamento moral (*Hipótese 8*), nem tampouco nos estilos parentais negativos monitoria negativa (*Hipótese 9*), punição inconsistente (*Hipótese 10*), disciplina relaxada (*Hipótese 11*) e abuso físico (*Hipótese 12*) de pais de crianças que não mentiram. Estimava-se que pais de crianças que mentiram na situação experimental obtivessem maiores pontuações em ambos os estilos parentais positivos e menores pontuações nos estilos parentais negativos, pois, como aponta a literatura sobre esse construto (GOMIDE, 2006; 2011), os estilos parentais positivos estão comumente associados ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, a exemplo do tipo de mentira aqui abordado. Isto posto, nota-se que a *Hipótese 13* também não foi corroborada, dado que afirmava que os estilos parentais positivos prediriam a probabilidade de contar mentiras pró-sociais.

Os resultados encontrados aqui permitem observar a possível existência de uma relação não-linear entre os estilos parentais percebidos pelas crianças e seu comportamento de contar mentiras pró-sociais. Com efeito, esse tipo de mentiras tem importantes implicações para a compreensão do desenvolvimento normativo infantil, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias para os relacionamentos interpessoais (POPLIGER; TALWAR; CROSSMAN, 2011; TALWAR; MURPHY; LEE, 2007), além de existirem evidências de que progressos na cognição social das crianças influenciam nas alterações dos padrões do emprego de mentiras “brancas” por parte dessas últimas (WARNEKEN; ORLINS, 2015). Adicionalmente, por serem culturalmente aceitáveis e frequentemente empregadas no dia a dia dos indivíduos (DEPAULO; BELL, 1996; DEPAULO; KASHY, 1998; MANN *et al.*, 2014; TALWAR; LEE, 2002b; WILLIAMS *et al.*, 2013; WILSON; SMITH; ROSS, 2003), salienta-se que, de maneira semelhante ao que ocorre com as mentiras antissociais, o padrão de reforçamento para o emprego desse tipo de mentiras ou de punição para seu não uso tende ser variável nas distintas situações sociais nas quais a criança

participa e em seu contato com diferentes agentes socializadores (casa, escola, etc.). Desse modo, pode-se perceber que outras variáveis sociais, comportamentais ou cognitivas possam ter efetiva participação no relacionamento entre os estilos parentais e as mentiras pró-sociais, exercendo influência sobre a percepção que a criança tem sobre essas últimas.

No tocante à última hipótese (*Hipótese 14*), a qual inferia que valores sociais prediriam a possibilidade de contar mentiras pró-sociais, verificou-se que esta também não foi corroborada. Apesar de nesse estudo as crianças também apresentarem maiores médias para os valores sociais, é possível destacar alguns elementos os quais podem, em alguma medida, ter exercido influência sobre o comportamento das crianças, intervindo nos resultados. Inicialmente, é possível destacar que o experimento empregado para verificar a ocorrência de mentiras pró-sociais implicava em um ganho (o presente escolhido pela criança) caso ela se saísse bem nas tarefas propostas; ademais, a mentira pró-social seria contada a um adulto desconhecido da criança (segundo experimentador).

Nesse sentido, é possível pensar que a situação experimental sofreu alguma influência de especificidades relacionadas ao contexto do presente estudo. Deve-se ponderar que, no experimento, falar a verdade implicaria em um ganho, uma vez que a criança ficaria com o presente escolhido na presença do primeiro experimentador. Diferente do que foi observado no contexto do experimento original, em que as crianças tendiam a mentir mais para pessoas desconhecidas e falar a verdade para familiares (WILLIAMS *et al.*, 2013), a presença de um desconhecido parece ter feito as crianças falarem a verdade. Tal desconhecido, teve contato uma única vez com a criança. Em síntese, a expectativa de um ganho, associada ao fato de ter que falar a verdade para alguém com quem ainda não se tinha uma relação de afeto expressiva, parece ter feito com que a criança falasse a verdade; afinal de contas, tal decisão implicaria no ganho do presente, sem colocar em risco a relação com alguém cujo contato aconteceu somente naquele momento.

7 DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÃO

Essa dissertação teve como objetivo observar a influência dos estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos no comportamento de mentir. Para tanto, desenvolveram-se dois estudos independentes [Estudo I – Paradigma de Resistência à Tentação; Estudo II – Paradigma do Presente Indesejável]; nessa seção, serão retomados os principais resultados encontrados, as limitações do estudo, além de conclusões e possíveis direcionamentos futuros.

No Estudo I, o qual versou sobre mentiras antissociais, os valores dos filhos se mostraram congruentes com aqueles percebidos em seus pais, em consonância com outros estudos que abordam essa temática (KNAFO; SCHWARTZ, 2001; 2004; SCHNEIDER, 2001; SOARES, 2013). Além disso, de modo geral, também foram identificadas algumas relações entre os estilos parentais e valores dos pais identificados pelas crianças, aspecto já esperado pela literatura (MORAES *et al.*, 2007). Calcularam-se também as diferenças de médias no tocante aos estilos parentais dos pais de crianças que mentiram e não mentiram, na qual esperava-se que pais de crianças que contaram mentiras antissociais obtivessem maiores pontuações em estilos parentais negativos, tendo em consideração que estes apresentam-se intimamente ligados ao desenvolvimento de comportamentos desviantes (GOMIDE, 2003); contudo, não houveram diferenças significativas entre eles, de modo que as médias entre os pais dos dois grupos se mantiveram próximas tanto nos estilos parentais negativos quanto nos positivos.

Nessa direção, verificou-se a partir da análise de regressão logística que os estilos parentais monitoria negativa, punição inconsistente, disciplina relaxada e abuso físico não se configuram como preditores do comportamento de contar mentiras antissociais. Apesar de existirem estudos internacionais que identificam a influência de variáveis parentais no comportamento de contar mentiras antissociais em crianças, tais como o ambiente familiar aversivo (STOUTHAMER-LOEBER, 1986; STOUTHAMER-LOEBER; LOEBER, 1986; TALWAR; LEE, 2011), o comportamento desonesto parental (HOUSER *et al.*, 2014) ou o emprego de mentiras como recurso para controlar o comportamento dos filhos (HAYS; CARVER, 2014; HEYMAN *et al.*, 2013; HEYMAN; LUU; LEE, 2009), os resultados encontrados nesse estudo levantam a possibilidade da existência de não-linearidade no relacionamento entre essas variáveis, de modo que outros fatores, tais como a maturação cognitiva, padrões comportamentais de reforçamento e punição para esse comportamento

específico, além da influência de outros agentes socializadores possam atuar como mediadores desse relacionamento.

Em relação ao poder preditivo dos valores humanos sobre o comportamento de mentir, verificou-se que, de modo semelhante aos estilos parentais, os valores pessoais não predizem a ocorrência desse comportamento. Assim, aparentemente, algumas particularidades da amostra desse estudo ressaltam questões importantes acerca dos resultados: todas as crianças que não mentiram obedeceram à regra do experimentador de não se virar para espiar o brinquedo; ademais, as crianças apresentaram maiores pontuações em valores sociais. Dessa maneira, é possível conjecturar que valores sociais, em especial valores normativos, a exemplo do valor de obediência (GOUVEIA, 2013), sejam priorizados como referência para orientar as ações das crianças quanto à escolha de contar ou não uma mentira antissocial.

No Estudo II, o qual teve como foco a ocorrência de mentiras pró-sociais em crianças, verificou-se que os valores que as crianças identificaram como seus foram congruentes com os valores que elas percebem em seus pais, apresentando coeficientes de correlação semelhantes aos identificados no Estudo I. Também foram avaliadas as relações entre estilos parentais e valores dos pais; no entanto, apenas a subfunção interativa apresentou-se positiva e estatisticamente correlacionada aos dois estilos parentais positivos propostos por Gomide (2006). Ademais, do mesmo modo que no Estudo I, aqui também não foram verificadas diferenças de médias nos estilos parentais positivos e negativos entre os pais de crianças que contaram ou não uma mentira pró-social, divergindo do que é proposto pela literatura (GOMIDE 2006; 2011).

Logo, ao proceder uma análise de regressão logística, observou-se que os estilos parentais monitoria positiva e comportamento moral não predizem a probabilidade de contar mentiras pró-sociais. De modo semelhante ao Estudo I, presume-se que, quanto à este tipo de mentiras, também observa-se uma possível relação não-linear entre essas variáveis, considerando diferentes variáveis mediadoras prováveis, tais como aspectos próprios ao desenvolvimento normativo infantil, como o desenvolvimento da cognição social e elementos específicos relativos aos processos de aprendizagem de habilidades essenciais aos relacionamentos interpessoais, além de elementos comportamentais, como os padrões de reforçamento para esse tipo de mentiras nos diferentes cenários sociais nos quais a criança se insere.

No tocante aos valores humanos, como resultado da análise de regressão logística, observou-se que estes também não predizem o comportamento de contar esse tipo de mentiras. Também nesse estudo, algumas configurações acerca do tipo de experimento empregado e da

amostra utilizada parecem ser relevantes, tendo em vista que, apesar de valores sociais serem claramente endossados, o comportamento das crianças frente a possibilidade de emitir uma mentira que lhe acarretaria algum custo (aceitar o presente indesejável, abrindo mão do presente previamente escolhido) (*mentira altruísta*; BUSSEY, 1999; CHEUNG; CHAN; TSUI, 2015; ERAT; GNEEZY, 2012), traz indicativos de que valores pessoais, especialmente os de realização (GOUVEIA et al, 2011) estejam mais relacionados à escolha de contar ou não uma mentira pró-social a um estranho (experimentador).

Em síntese, salienta-se que os objetivos propostos para essa dissertação foram alcançados. No entanto, como todo empreendimento científico, este também não está isento de limitações.

Quanto à natureza da amostra, ressalta-se o fato de esta ter sido de conveniência, não probabilística, conseqüentemente não refletindo a composição real da população e, nesse sentido, parece inevitável destacar a existência do viés da amostral que limita a capacidade de generalização dos resultados desta pesquisa, ficando restritos apenas à amostra utilizada; desse modo, apesar de os dados terem sido coletados em escolas públicas e privadas, o número de participantes que aderiram de forma voluntária à pesquisa foi pequeno, por esse motivo a amostra foi reduzida em ambos os estudos. Adicionalmente ao tipo de amostra utilizada, o delineamento experimental empregado nesse estudo também não permite a generalização dos resultados para além do mesmo.

Outra limitação que merece destaque diz respeito ao tipo de instrumentos utilizados para a coleta de dados. Além de tratarem-se de instrumentos de autorrelato, nessa pesquisa foram avaliadas apenas as percepções das crianças acerca das variáveis estilos parentais e valores humanos, não sendo utilizadas as medidas respondidas pelos pais. Não foi possível, portanto, coletar as respostas dos pais nas variáveis do estudo. Ademais, apesar de apresentarem parâmetros psicométricos aceitáveis, algumas crianças demonstraram dificuldades para compreender os itens dos instrumentos, em especial as mais novas (crianças de 6 ou 7 anos), possivelmente influenciando a maneira como estas responderam às escalas. E ainda, assinala-se que as respostas das crianças também podem ter sofrido influência dos efeitos da “desejabilidade social”, em especial devido ao ambiente onde foram aplicados os questionários e realizados os experimentos, uma vez que estes foram executados em salas cedidas pelas escolas, em geral, quentes e com muito barulho externo, pois as coletas ocorriam durante o horário das aulas, o que indica como uma dificuldade quanto ao estabelecimento do *rapport* entre as crianças e os experimentadores.

Tais limitações, no entanto, não invalidam os resultados encontrados, mas indicam maior atenção em estudos futuros. Nessa direção, faz-se necessários apontar algumas possibilidades e direcionamentos para novos estudos que tenham interesse na temática aqui apresentada.

Inicialmente, indica-se a necessidade de desenvolver estudos com amostras maiores, incluindo a participação dos pais das crianças, ou até mesmo de professores, como forma de coletar dados adicionais sobre o comportamento de mentir, como a frequência desse comportamento por parte das crianças e informações sobre possíveis mentiras que os pais contam a seus filhos como forma de controlar seu comportamento. Além disso, outras questões também devem ser exploradas, a exemplo da presença comprometimento cognitivo ou de outros diagnósticos psiquiátricos nas crianças, pais ou demais membros da família; elementos relativos ao desenvolvimento cognitivo infantil e particularidades referentes ao relacionamento da criança com seus pares, em especial no ambiente escolar. Por conseguinte, um maior número de informações poderia ser coletado, favorecendo o cruzamento de dados e o emprego de análises estatísticas mais robustas, tais como mediação e moderação, que viessem a permitir a generalização dos resultados.

Outro aspecto importante que deve ser considerado em pesquisas futuras diz respeito ao julgamento moral que a criança realiza sobre o comportamento de mentir, verificando quais variáveis estão incluídas nesse processo e avaliando, de maneira complementar, a noção de honestidade presente em pais e crianças. Ademais, deve-se considerar em estudos futuros as particularidades referentes ao contexto brasileiro, desenvolvendo ou adaptando metodologias experimentais para que elas sejam capazes de captar com clareza as características da população brasileira.

Em suma, apesar de alguns resultados apresentarem-se divergentes dos conceitos apontados pela literatura, salienta-se, de modo geral, que a consecução desse estudo forneceu dados significativos acerca do estudo do comportamento de mentir, ao buscar compreender em que medidas variáveis socioculturais podem ser relevantes para o entendimento desse comportamento no âmbito da infância. Contudo, este estudo não se teve o intuito de esgotar a discussão a respeito da relação entre as variáveis estudadas; espera-se que esta seja mais uma oportunidade de contribuir para a ampliação de pesquisas brasileiras sobre esta temática, inclusive com o emprego de paradigmas experimentais que são comumente desenvolvidos e utilizados em outros países.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, V. R.; KENNY, D. A. SPSS programs for the measurement of nonindependence in standard dyadic designs. **Behavior Research Methods**, v. 41, n. 1, p. 47-54, 2009.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. A. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. Childrearing practices and behavior problems in preschool children. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 3, p. 449-460, 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, P. R. **Correlatos valorativos da preferência por desenhos animados: compreendendo a justificção da agressão**. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
- AQUINO, T. A. A. **Atitudes e intenções de cometer o suicídio: Seus correlatos existenciais e normativos**. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- ARAÚJO, R. C. R. **Honra, Valores Humanos e Traços de Personalidade: a influência cultural**. 2016. 219f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ARCIMOWICZ, B.; CANTARERO, K.; SOROKO, E. Motivation and Consequences of Lying: a qualitative analysis of everyday lying. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**. v 16. n.3, 2015.
- ATHAYDE, R. A. A. **Medidas Implícitas de Valores Humanos: Elaboração e Evidências de Validade**. 2012. 223f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- AZIZLI, N. *et al.* Lies and crimes: Dark Triad, misconduct, and high-stakes deception. **Personality and Individual Differences**, v. 89, p. 34-39, 2016.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191–215, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BARBER, B. Parental pshychological control: revisiting a neglected construct. **Child Development**, v.67, n.1, p.3296-3319, 1996.

BARDI, A.; SCHWARTZ, S. H. Value hierarchies across cultures: Taking similarities perspectives. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 32, p. 268-290, 2001.

BARNES, J. A. **A pack of lies: towards a sociology of lying**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monograph**, v. 4, p.1-103, 1971.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, California, v. 37, p.887-907, 1966.

BAUMRIND, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **Journal of Early Adolescence**, v. 11, p.56-95, 1991.

BECK, L.; AJZEN, I. Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. **Journal of research in personality**, v. 25, n. 3, p. 285-301, 1991.

BOECKEL, M. G.; SARRIERA, J. C. Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. **Psico-USF**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2005.

BOK, S. **Lying: Moral choice in public and private life**. New York: Vintage, 1978.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 61-71, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 48, p. 61-71, 2011.

BOND JUNIOR, C. F. *et al.* Lie detection across cultures. **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 14, n. 3, p. 189-204, 1990.

BOND JUNIOR, C. F.; ROBINSON, M. The evolution of deception. **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 12, n. 4, p. 295-307, 1988.

BORSELLINO, C. Motivations, moral components, and detections of lying: behavior to benefit self and others. **International Journal of Psychology and Behavioral Sciences**, v. 3, n. 3, p. 70-76, 2013.

BROOMFIELD, K. A.; ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W. P. Children's understanding about white lies. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 20, n. 1, p. 47-65, 2002.

BRUNET, M. K. **Deception in Children with and without Severe Conduct Problems**. 2013. 140f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Psicologia Aplicada) - University of Toronto, Toronto, 2013.

BUCCIOL, A.; PIOVESAN, M. Luck or Cheating? A Field Experiment on Honesty with Children. **Journal of Economic Psychology**, v. 32, n. 1, p. 73-78, 2011.

BUSSEY, K. Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. **Child Development**, v. 70, n. 5, p. 1338-1347, 1999.

BUSSEY, K. Lying and truthfulness: children's definitions, standards, and evaluative reactions. **Child Development**, v. 63, n. 1, p. 129-137, 1992.

CALLENDER, K. A. *et al.* Assessment of cheating behavior in young school-age children: distinguishing normative behaviors from risk markers of externalizing psychopathology. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, v. 39, n. 6, p. 776-788, 2010.

CAMINO, C.; CAMINO, L.; MORAES, R.. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 41-61, 2003.

CARDOSO, J.; VERÍSSIMO, M. Estilos parentais e relações de vinculação. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, p. 393-406, 2013.

CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. **Estud. psicol.(Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 263-275, 2005.

CARVALHO, N. C. **Estilos de Socialização Parental, Identidade de Gênero e Sexismo na Infância**. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CASSONI, C. **Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura**. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

CASTILHO, W. **Mentira, um rosto de muitas faces**. São Paulo: Matrix, 2001.

CAVALCANTI, T. M. **A natureza dos Valores Humanos: evidências acerca das necessidades psicológicas**. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CECCONELLO, A.; ANTONI, C.; KOLLER, S. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p.45-54, 2003.

CHANDLER, M.; FRITZ, A. S.; HALA, S. Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. **Child Development**, v. 60, n. 6, p. 1263-1277, 1989.

CHAVES, C. M. C. M. **Compromisso convencional: Fator de proteção para as condutas agressivas, antissociais e de uso de álcool?** 2006. 196f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

CHEUNG, H.; CHAN, Y.; TSUI, W. C. G. Effect of lie labelling on children's evaluation of selfish, polite, and altruistic lies. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 34, n. 3, p. 325-339, 2016.

COELHO, J. A. P. M. **Habilidade de conservação de água: uma explicação pautada em valores humanos, emoções e atitudes ambientais.** 2009. 205f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1988.

COLE, P. Children's spontaneous control of facial expression. **Child Development**, v. 57, n. 6, p. 1309-1321, 1986.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986;

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v.113, n.3, p.487-496, 1993.

DARWIN, C. A biographical sketch of an infant. **Mind**, v. 2, p. 285-294, 1877.

DEPAULO, B. M. *et al.* Cues to deception. **Psychological Bulletin**, v. 129, n. 1, p. 74-118, 2003.

DEPAULO, B. M. *et al.* Lying in everyday life. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 5, p. 979, 1996.

DEPAULO, B. M. *et al.* Serious lies. **Basic and applied social psychology**, v. 26, n. 2-3, p. 147-167, 2004.

DEPAULO, B. M.; BELL, K. L. Truth and investment: Lies are told to those who care. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 4, p. 703-716, 1996.

DEPAULO, B. M.; JORDAN, A. Age changes in deceiving and detecting deceit. In FELDMAN, R. S. (Ed.). **Development of non-verbal behavior in children.** New York: Springer-Verlag, 1982. p. 151-179.

DEPAULO, B. M.; KASHY, D. A. Everyday lies in close and casual relationships. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 1, n. 74, p. 63-79, 1998.

DERRIDA, J. História da mentira: prolegômenos. **Estudos avançados**, v. 10, n. 27, p. 7-39, 1996.

DING, X. P. *et al.* Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 121, p. 85-95, 2014.

DING, X. P. *et al.* Theory-of-mind training causes honest young children to lie. **Psychological science**, v. 26, n. 11, p. 1812-1821, 2015.

DINIZ, P. K. da C.; SALOMÃO, N. M. R. Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 46, p. 145-154, 2010.

DISHION, T; McMAHON, R. Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v.1, n.1, p. 61-75, 1998.

DODGE, K. A.; PETTIT, G. S.; BATES, J. E. Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. **Child Development**, p. 649-665, 1994.

DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDDY, J. N.; LEVE, L. D.; FAGOT, B. I. Coercive Family Processes: a replication and extension of Patterson's Coercion Model. **Aggressive Behavior**, v. 27, n. 1, 14-25, 2001.

EKMAN, P. **Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, marriage, and politics**. New York: Norton, 1985.

EKMAN, P.; O'SULLIVAN, M. Who can catch a liar? **American Psychologist**, v. 46, n. 9, p. 913-920, 1991.

ENGELS, R. C. M. E.; FINKENAUER, C.; VAN KOOTEN, D. C. Lying behavior, family functioning and adjustment in early adolescence. **Journal of Youth And Adolescence**, v. 35, n. 6, p. 949-958, 2006.

ERAT, S.; GNEEZY, U. White Lies. **Management Science**, v. 58, n. 4, p. 723-33, 2012.

ESTARELLES, R. *et al.* Variables predictoras de la conducta antisocial. **Revista de Psicología Universitas Tarraconensis**, v. 10, n. 1, p. 47-56, 1989.

EVANS, A. D.; LEE, K. Emergence of lying in very young children. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 10, p. 1958 - 1963, 2013.

EVANS, A. D.; XU, F.; LEE, K. When all signs point to you: lies told in the face of evidence. **Developmental Psychology**, v. 47, n. 1, p. 39-49, 2011.

FALCKE, D.; DA ROSA, L.; STEIGLEDER, V. Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar. **Revista Institucional de Psicologia**, v. 5, n.2, p.282-293, 2012.

FALLIS, D. "What is lying?" **Journal of Philosophy**, v. 106, n. 1, p. 29-56, 2009.

FERNANDES, D. P. **Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do modelo da coerção de Patterson**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (8ª edição), 2014.

FREIRE, S. E. A. **A relação entre a percepção dos estilos parentais de socialização e o posicionamento moral de adolescentes**. 2009. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FREIRE, S. E. A. **Poliamor, uma forma não exclusiva de amar: Correlatos valorativos e afetivos**. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FU, G. *et al.* Cross-cultural differences in children's choices, categorizations, and evaluations of truths and lies. **Developmental Psychology**, v. 43, n. 2, p. 278-293, 2007.

FU, G. *et al.* Lying in the name of the collective good: a developmental study. **Developmental Science**, v. 11, n. 4, p. 495-503, 2008.

FU, G. *et al.* Young children can tell strategic lies after committing a transgression. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 113, n. 1, p. 147-158, 2012.

GERSHOFF, E. Corporal Punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. **Psychol Bull**, v. 128, n.4, p.539-579, 2002.

GERVAIS, J. *et al.* Children's persistent lying, gender differences, and disruptive behaviours: a longitudinal perspective. **International Journal of Behavioral Development**, v. 24, n. 2, p. 213-221, 2000.

GLÄTZLE-RÜTZLER, D.; LERGETPORER, P. Lying and age: an experimental study. **Journal of Economic Psychology**, v. 46, p. 12-25, 2015.

GNEEZY, U. Deception: The Role of Consequences. **American Economic Review** v. 95, n. 1, p. 384-94, 2005.

GOMES, A. *et al.* Escolha do (a) parceiro (a) ideal por heterossexuais: São seus valores e traços de personalidade uma explicação? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, p. 29-37, 2013.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z. (Ed.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea Editora, 2003. p.21-60.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z. (Ed.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea Editora, 2003. p.21-60.

GOMIDE, P. I. C. *et al.* Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 169-178, 2005.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de Estilos Parentais (IEP)**: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMIDE, P. **Inventário de estilos parentais**: modelo teórico – manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMIDE, Paula *et al.* Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 169-178, 2005.

GOMIDE, Paula. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In: MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. **Psicologia Clínica e da Saúde**, Londrina: Uel, 2001. p. 33-53.

GONÇALVES, M. P. **Atributos desejáveis do(a) parceiro(a) ideal: Valores e traços de personalidade como explicadores**. 2012. 237f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

GOOSIE, M. S. **An Investigation into the Shift in Lie Acceptability in Children from Grades 3-12**. 2014. 32f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Profissional) - East Tennessee State University, Johnson City, 2014.

GOUVEIA *et al.* Valores humanos: Contribuições e perspectivas teóricas. In TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Eds.). **A psicologia social: Principais temas e vertentes**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2011a. p. 296-313.

GOUVEIA, V. V. O individualismo e o coletivismo normativo: comparação de dois modelos. In ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Eds.). **Psicologia Social dos Valores Humanos: Desenvolvimentos Teóricos, metodológicos e aplicados** (pp. 115-147). São Paulo, SP: Editora SESC São Paulo, 2006. p. 115-147.

GOUVEIA, V. V. A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 8, p. 431-443, 2003.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Conhecendo valores na infância: Evidências psicométricas de uma medida. **Psico - PUCRS**, v. 42, p. 106-115, 2011b.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Correlatos valorativos de atributos desejáveis de um/a parceiro/a ideal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 166-175. 2010.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 223-234, 2003.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Teoria funcionalista dos valores humanos. In TEIXEIRA, M. L. M. (Ed.). **Valores humanos e gestão: Novas perspectivas**. São Paulo, SP: Senac, 2008. p. 47-80.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, p. 34-59, 2009.

GOUVEIA, V. V. *et al.* Valores, Altruismo e Comportamentos de Ajuda: Comparando Doadores e Não Doadores de Sangue. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 209-218, 2014.

GOUVEIA, V. V. **Teoria Funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, evidências empíricas e perspectivas**. Tese para Concurso de Professor Titular, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2012.

GOUVEIA, V. V. **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Fundamentos, Aplicações e Perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOUVEIA, V. V. **The nature of individualist and collectivist values: A within and between cultures comparison.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 1998.

GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L.; GUERRA, V. M. Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. **Personality and Individual Differences**, v. 60, p. 41-47, 2014.

GOUVEIA, V.V. *et al.* A Estrutura e o Conteúdo Universais dos Valores Humanos: Análise Fatorial Confirmatória da Tipologia de Schwartz. **Estudos de Psicologia**, v. 6, p. 133-142, 2001.

GOUVEIA, V.V. **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Fundamentos, Aplicações e Perspectivas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOZNA, L. F.; VRIJ, A.; BULL, R. The impact of individual differences on perceptions of lying in everyday life and in a high stake situation. **Personality and Individual Differences**, v. 31, n. 7, p. 1203-1216, 2001.

GRUSEC, J. E.; DAVIDOV, M. Integrating different perspectives on socialization theory and research: a domain-specific approach. **Child Development**, v. 81, p.687-709, 2010.

GULLOTTA, M. Experimental methodologies used in studies examining children's lie-telling behaviour: A review. **Macquarie Matrix**, v.3, n.2, p. 14-29, 2013.

GUSMÃO, E. E. S. **A hipótese da congruência vocacional: Considerações acerca dos valores humanos e do bem-estar subjetivo.** 2004. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

HALA, S.; CHANDLER, M.; FRITZ, A. S. Fledgling Theories of Mind: Deception as a Marker of Three-Year-Olds' Understanding of False Belief. **Child Development**, v. 62, n. 1, p. 83-97, 1991.

HARTSHORNE, H.; MAY, M. A. **Studies in the nature of character: I. Studies in deceit.** New York: Macmillan, 1928.

HAYS, C.; CARVER, L. J. Follow the liar: the effects of adult lies on children's honesty. **Developmental Science**, v. 17, n. 6, p. 977-983, 2014.

HEYMAN, G. D. *et al.* Instrumental lying by parents in the US and China. **International Journal of Psychology**, v. 48, n. 6, p. 1176-1184, 2013.

HEYMAN, G. D.; LUU, D. H.; LEE, K. Parenting by lying. **Journal of Moral Education**, v. 38, n. 3, p. 353-369, 2009.

HOFFMAN, M. L. Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975.

HOFSTEDE, G. **Culture's consequences: International differences in work-related values.** Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1984.

HONÓRIO, F. F. **Precisão na Detecção de Mentiras: investigação sobre o efeito da detecção indireta**. 2012. 61f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

HOUSER, D. *et al.* On the Origins of Dishonesty: From Parents to Children. **GMU Working Paper in Economics**, n. 15, 2014.

HSIEH, D. M. False excuses: honesty, wrongdoing, and moral growth. **The Journal of Value Inquiry**, v. 38, n. 2, p. 171-185, 2004.

HÜBNER, M. M. C.; ROCHA, G. M.; ZOTTO, L. L. S. Mentira. In GOMIDE, P. I. C. (Org.). **Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 99-114.

INGLEHART, R. **The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics**. Princeton: Princeton University Press, 1977.

JENSEN, L. A. *et al.* The right to do wrong: Lying to parents among adolescents and emerging adults. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 33, n. 2, p. 101-112, 2004.

KASHY, D. A.; DEPAULO, B. M. Who lies? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 5, p. 1037-1051, 1996.

KENNY, D. A.; ACITELLI, L. K. Measuring similarity in couples. **Journal of Family Psychology**, v. 8, n. 4, p. 417-431, 1994.

KLUCKHOHN, C. Values and value orientations in the theory of action. In PARSONS, T.; SHILS, E. (Eds.), **Toward a general theory of action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1951. p. 388-433.

KNAFO, A.; SCHWARTZ, S. H. **Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence**. 2009.

KNAFO, A.; SCHWARTZ, S. H. Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 22, p. 439-458, 2004.

KNAFO, A.; SCHWARTZ, S. H. Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 32, p. 213-228, 2001.

LAUER-LEITE, I. D. **Correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças**. 2009. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

LAVOIE, J. *et al.* Polite, instrumental, and dual liars: relation to childrens developing social skills and cognitive ability. **International Journal of Behavioral Development**, 2016.

LEACH, A. *et al.* “Intuitive” lie detection of children’s deception by law enforcement officials and university students. **Law and Human Behavior**, v. 28, n. 6, p. 661-685, 2004.

LEE, K. *et al.* Can classic moral stories promote honesty in children? **Psychological Science**, v. 25, n. 8, p. 1630-1636, 2014.

- LEE, K. *et al.* Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth-telling: Similarities and differences in the context of pro- and anti-social behaviors. **Child Development**, v. 68, p. 921–931, 1997.
- LEE, K. Little liars: Development of verbal deception in children. **Child Development Perspective**, v. 7, n. 2, p. 91–96, 2013.
- LEE, K. The development of lying: How children do deceptive things with words. In ASTINGTON J. W. (Ed.). **Minds in the making**. Oxford: Blackwell, 2000. p. 177–196.
- LEITE, Y. B. P. **Correlação entre identificação de emoções e detecção de mentiras**. 2014. 48f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- LEME, V. B. R.; MATURANO, E. M. Preditores de Comportamentos e Competência Acadêmica de Crianças de Famílias Nucleares, Monoparentais e Recasadas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 153-162, 2014.
- LEME, V.; DEL PRETTE, Z.; COIMBRA, S. Práticas Educativas Parentais e Habilidades Sociais de Adolescentes de Diferentes Configurações Familiares. **Psico**, v.44, n.4, p.560-570, 2010.
- LEMMA, A. The many faces of lying. **The International Journal of Psychoanalysis**, v. 86, n. 3, p. 737-753, 2005.
- LEWIS, M.; STANGER, C.; SULLIVAN, M. W. Deception in 3-year-olds. **Developmental Psychology**, v. 25, n. 3, 439–443, 1989.
- LI, A. S. *et al.* Exploring the ability to deceive in children with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 2, p. 185-195, 2010.
- LIMA, M. A. B. O significado histórico e sociológico do uso da mentira na vida cotidiana. **FRONTEIRAS Revista de História**, v. 9, n. 16, p. 13-24, 2007.
- LIMA, T. J. S. **Modelos de Valores de Schwartz e Gouveia: Comparando conteúdo, estrutura e poder preditivo**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- LINS, Z, M. B. **Metas parentais de socialização de mães e pais em relação ao desenvolvimento de seus filhos**. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- LINS, Z. M. B. *et al.* Metas Parentais de Socialização em Relação ao Desenvolvimento de seus Filhos. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 1, 2016.
- LOPES, G. S. **Microanomalia e Valores Humanos: contribuições para compreensão do comportamento antissocial**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LOPES, G. S. **O que torna uma pessoa atraente? Uma análise da influência dos valores humanos na percepção da atratividade facial** 2012. 79f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LYON, T. D. Child witnesses and the oath: empirical evidence. **Southern California Law Review**, v. 73, p. 1017-1074, 2000.

MA, F. *et al.* Chinese children's evaluations of white lies: weighing the consequences for recipients. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 108, n. 2, p. 308-321, 2011.

MACARINI, S. M. *et al.* Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 119-134, 2010.

MACCOBY, E. E. Historical overview of socialization research and theory. In GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. (Eds.), **Handbook of socialization: Theory and research**. New York: Guilford Press, 2007. pp. 13-41

MACCOBY, E. E. The role of parents in the socialization of children: An historical overview. **Developmental Psychology**, v. 28, n. 6, p. 1006-1017, 1992.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In HETHERINGTON, E (Org.), **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1983.

MANN, H. *et al.* Everybody else is doing it: exploring social transmission of lying behavior. **Plos One**, v. 9, n. 10, p. 1-9, 2014.

MARIN, A. H. *et al.* Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 17, n. 1, p.05-13, 2012.

MARTÍNEZ, I. *et al.* Socialização parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA-29. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 4, p. 640-647, 2011.

MASLOW, A. H. **La personalidad creadora**. Barcelona, Espanha: Editorial Kairós, 1971.

MASLOW, A. H. **Personality and motivation**. Harlow, England: Longman, 1954.

MATIAS, D. W. S. *et al.* Mentira: Aspectos Sociais e Neurobiológicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 397-401, 2015.

MCCARTHY, A.; LEE, K. Children's knowledge of deceptive gaze cues and its relation to their actual lying behavior. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 103, n. 2, p. 117-134, 2009.

MEDEIROS, E. D. Correlatos valorativos das atitudes frente à tatuagem. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MEDEIROS, E. D. *et al.* Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 3, p. 18, 2012.

MEDEIROS, E. D. *et al.* Valores, Atitudes e Uso de Álcool: Proposta de um Modelo Hierárquico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 3, p. 841-854, 2015.

MEDEIROS, E. D. **Teoria funcionalista dos valores humanos: Testando sua adequação intra e interculturalmente**. 2011. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MELTZER, B. M. Lying: Deception in human affairs. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 23, n. 6/7, p. 61-79, 2003.

MENDIOLA, I. **Elogio de la mentira: en torno a una sociología de la mendacidad**. Madrid: Lengua de Trapo, 2006.

MOINHOS, M.; LORDELO, E.; MOURA, M. Metas de socialização das mães baianas de diferentes contextos sócio-econômicos. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 17, n.1, p.114-125, 2007.

MONTEIRO, R. A. **Influência de aspectos psicossociais e situacionais sobre a escolha alimentar infantil**. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Departamento de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MONTEIRO, R. P. **Entendendo a psicopatia: contribuição dos traços de personalidade e valores humanos**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MORAES, R. *et al.* Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 167-177, 2007.

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO D. D. Adolescentes em Conflito com a Lei: Percepções sobre a Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 181-191, 2012.

NEWTON, P.; REDDY, V.; BULL, R. Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 18, p. 297-317, 2000.

NIETZSCHE, F. W. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. São Paulo: Hedra, 2007.

NUNES, S. A. N. **Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos**. 2012. 188f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NYBERG, D. **The varnished truth**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

OLIVEIRA, J.; ALVARENGA, P. Efeitos de uma intervenção com foco nas práticas de socialização parentais sobre os problemas internalizantes na infância. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 17, n. 2, 2015.

ORTEGA, G. Socialización. In: JACINTO, L; ORTIZ, J. (Eds.), **Psicologia social**. Madrid: Editora Pirámide, 1997. p. 109-114.

- PACHECO, J. T. B.; HUTZ, C. S. Variáveis Familiares Preditoras do Comportamento Antissocial em Adolescentes Autores de Atos Infracionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 213-219, 2009.
- PACHO, Z. P.; TRIÑANES, E. R. Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. **Anales de Psicología**, v. 27, n. 1, p. 86-101, 2011.
- PADOVANI, R.; WILLIAMS, L. Estilo parental de origem e ansiedade em homens com histórico de agressão à parceira. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 263-269, 2011.
- PAIVA, F. S.; RONZANI, T. M. Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 177-183, 2009.
- PARSONS, T.; SHILS, E. A. **Toward a general theory of action**. New York: Harper, 1951.
- PATTERSON, G. R.; REID, J. B.; DISHION, T. J. **Antisocial boys**. Castalia, 1992.
- PEIXOTO, R. C. **Habilidades sociais e repertório agressivo em crianças: uma análise pautada nas habilidades sociais dos pais/responsáveis e nos estilos parentais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- PESSOA, V. S. **Análise do conhecimento e das atitudes frente às fontes renováveis de energia: uma contribuição da Psicologia**. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- PIAGET, J. **The moral judgment of the child**. Glencoe, IL: Free Press, 1965.
- PIMENTEL, C. E. **Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento antissocial**. 2004. 207f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.
- POLAK, A.; HARRIS, P. L. Deception by young children following noncompliance. **Developmental Psychology**, v. 35, n. 2, p. 561–568, 1999.
- POPLIGER, M.; TALWAR, V.; CROSSMAN, A. Predictors of children's prosocial lie-telling: motivation, socialization variables, and moral understanding. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 110, n. 3, p. 373-392, 2011.
- PRESTES, A. C. *et al.* Desenvolvimento de valores em crianças e adolescentes. **Leopoldianum**, n. 110/111/112, p. 25-36, 2014.
- PRUST, L.; GOMIDE, P. Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p.53-60, jan./mar. 2007.
- ROBERT, I.; ARNAB, M. Is Dishonesty Contagious? **Economic Inquiry**, v. 51, n. 1, p. 722-734, 2013.

ROKEACH, M. **Crença, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: The Free Press, 1973.

ROS, M. Valores, atitudes e comportamento: Uma nova visita a um tema clássico. In ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Eds.), **Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo: SENAC, 2006. p. 87-114.

ROSA, M. F. S. **Estilos parentais e problemas psicopatológicos em adolescentes**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, 2013.

SAARNI, C. Children's understanding of display rules for expressive behaviour. **Developmental Psychology**, v. 15, p. 424-429, 1979.

SALVO, C.; SILVARES, E.; TONI, P. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.22, n.2, p. 187-195, 2005.

SAMPAIO, I. T. A. Inventário de Estilos Parentais (IEP): um novo instrumento para avaliar as relações entre pais e filhos, **Psico-USF**, v. 12, n. 1, p. 125-126, 2007.

SAMPAIO, I. T. A.; GOMIDE, P. I. C. A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educacionais parentais, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p.198-207, 2007.

SAMPAIO, I. T. A.; GOMIDE, P. I. C. Inventário de estilos parentais (IEP) - Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. **Psicologia e Argumento**, v. 25, n. 48, p. 15-26, 2007.

SANTOS, J. L. F. *et al.* A Relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 4, p. 759-769, 2014.

SANTOS, P. F. **A desonestidade de pessoas honestas: um experimento no Brasil**. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, W. **Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional**. 2008. 289f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SAPIENZA, G.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 208-213, 2009.

SARTORIO, R.; CALLEGARO, M. M. A evolução da mentira e do auto-engano. **Cadernos de Pesquisa em Psicologia CESUSC**, 2010.

SCHNEIDER, J. O. **Transmissão de valores de pais para filhos: dimensões do desejável e do perceptível**. 2001. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2001.

SCHWARTZ, S. H. Validade e aplicabilidade da teoria dos valores. In TAMAYO, A.; PORTO, J. B. (Eds.), **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 56-59.

SCHWARTZ, S. H. *et al.* Value priorities and social desirability: Much substance, some style. **British Journal of Social Psychology**, v. 36, n. 1, p. 3-18, 1997.

SCHWARTZ, S. H. Les valeurs de base de la personne: theorie, mesures et applications. **Revue francaise de sociologie**, v. 47, n. 4, p. 929-968, 2006.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. **Advances in experimental social psychology**, v. 25, n. 1, p.1-65, 1992.

SCHWARTZ, S. H.; BILSKY, W. Toward a universal psychological structure of human values. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 53, p. 550-562. 1987.

SCHWARTZ, S. H.; BILSKY, W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. **Journal of personality and social psychology**, v. 58, n. 5, p. 878, 1990.

SEARCY, W. A.; NOWICKI, S. **The evolution of animal communication**: reliability and deception in signaling systems. Princeton: Princeton University Press, 2005.

SEARS, R.; RAU, L.; ALPERT, R. **Identification and child rearing**. New York: John Wiley, 1965.

SERBAN, G. **Lying**: Man's second nature. Westport: Praeger, 2001.

SIEGAL, M.; PETERSON, C. C. Breaking the mold: a fresh look at children's understanding of questions about lies and mistakes. **Developmental Psychology**, v. 32, n. 2, p. 322-334, 1996.

SIEGAL, M.; PETERSON, C. C. Preschoolers' understanding of lies and innocent and negligent mistakes. **Developmental Psychology**, v. 34, n. 2, p. 332-341, 1998.

SIMÕES, S. C. C. **Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Biomédicas) - Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Portugal, 2011.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SMITH, D. L. **Por que mentimos**: os fundamentos biológicos e psicológicos da mentira: como a mentira está presente em nossa cultura desde Adão e Eva . 4 .ed. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2006.

SMITH, E. O. Deception and evolutionary biology. **Cultural Anthropology**, v. 2, n. 1, p. 50-64, 1987.

SNYDER, J.; PATTERSON, G. Family interaction and delinquent behavior. In QUAY, H. C. (Org.). **Handbook of Juvenile Delinquency**. Nova York: Wiley, 1987. p. 216-243.

SOARES, A. K. S. **Valores humanos e bullying: um estudo pautado na congruência entre pais e filhos**. 2013. 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA, L. E. C. **Medindo Valores com Parcelas de Itens: Contribuições à Teoria Funcionalista dos Valores**. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SPATES, J. L. The sociology of values. **Annual Review Sociology**, v. 9, p. 27-49. 1983.

STATTIN, H.; KERR, M. Parental monitoring: A reinterpretation. **Child development**, v. 71, n. 4, p.1072-1085, 2000.

STOUTHAMER-LOEBER, M. Lying as a problem behavior in children: a review. **Clinical Psychology Review**, v. 6, n. 4, p. 267-289, 1986.

STOUTHAMER-LOEBER, M.; LOEBER, R. Boys who lie. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 14, n. 4, p. 551-564, 1986.

SWEETSER, E. The definition of “lie”: An examination of the folk models underlying a semantic prototype. In HOLLARD, D.; QUINN, N. (Eds.). **Cultural models in language and thought**. New York: Cambridge University Press, 1987. P. 43–66.

TAGLIABUE, S. *et al.* Measuring adolescents' perceptions of parenting style during childhood: psychometric properties of the parenting styles and dimensions questionnaire. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 251-258, 2014.

TALWAR, V. *et al.* Adult detection of children's selfish and polite lies: Experience matters. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 41, n. 12, p. 2837–2857, 2011.

TALWAR, V. *et al.* Children's conceptual knowledge of lie-telling and its relation to their actual behaviors: Implications for court competence examination. **Law and Human Behavior**, v. 26, p. 395–415, 2002.

TALWAR, V. *et al.* Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications. **Law and Human Behavior**, v. 28, p. 411–435, 2004.

TALWAR, V.; ARRUDA, C.; YACHISON, S. The effects of punishment and appeals for honesty on children's truth-telling behavior. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 130, p. 209-217, 2015.

TALWAR, V.; CROSSMAN, A. Children's lies and their detection: Implications for child witness testimony. **Developmental Review**, v. 32, n. 4, p. 337–359, 2012.

TALWAR, V.; CROSSMAN, A. From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. **Advances in Child Development and Behaviour**, v. 40, n. 140, p. 139-179, 2011.

- TALWAR, V.; GORDON, H. M.; LEE, K. Lying in elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. **Developmental Psychology**, v. 43, n. 3, p. 804–810, 2007.
- TALWAR, V.; LEE, K. A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. **Child Development**, v. 82, n. 6, p. 1751–1758, 2011.
- TALWAR, V.; LEE, K. Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. **International Journal of Behavioral Development**, v. 26, n. 5, p. 436–444, 2002a.
- TALWAR, V.; LEE, K. Emergence of white lie telling in children between 3 and 7 years of age. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 160-181, 2002b.
- TALWAR, V.; LEE, K. Socio-cognitive correlates of children's lying behavior: Conceptual understanding of lying, executive functioning, and false beliefs. **Child Development**, v. 79, n. 4, p. 866–881, 2008.
- TALWAR, V.; MURPHY, S.; LEE, K. White lie-telling in children for politeness purposes. **International Journal of Behavioral Development**, 31, n.1, p. 1–11, 2007.
- TALWAR, V.; YACHISON, S.; LEDUC, K. Promoting Honesty: The Influence of Stories on Children's Lie-Telling Behaviours and Moral Understanding. **Infant and Child Development**, 2015.
- TAMAYO, A. Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, p. 7-15, 2007.
- THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. **The Polish peasant in Europe and America**. EUA: University of Chicago Press, 1918.
- TURRI, A.; TURRI, J. The truth about lying. **Cognition**, v. 138, p. 161-168, 2015.
- VASCONCELOS, T. C. **Personalidade, valores e condutas anti-sociais de jovens**. 2004. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.
- VIONE, K. C. **As prioridades valorativas mudam com a idade? Testando as hipótese de rigidez e plasticidade**. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- WARNEKEN, F.; ORLINS, E. Children tell white lies to make others feel better. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 33, n. 3, p. 259-270, 2015.
- WEBER, L. **Efeitos do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em psicologia da infância e adolescência, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WELLAUSEN R. S., & BANDEIRA, D. R. O tipo de vínculo entre pais e filhos está associado ao desenvolvimento de comportamento antissocial? **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 44, n. 3, p. 498-506, 2010.

WILLIAMS, S. *et al.* Young Deceivers: Executive Functioning and Antisocial Lie-telling in Preschool Aged Children. **Infant and Child Development**, 2016.

WILLIAMS, S. M. *et al.* Children's antisocial and prosocial lies to familiar and unfamiliar adults. **Infant and Child Development**, v. 22, n. 4, p. 430-438, 2013.

WILSON, A. E.; SMITH, M. D.; ROSS, H. S. The nature and effects of young children's lies. **Social Development**, v. 12, n. 1, p. 21-40, 2003.

XU, F. *et al.* Lying and truth-telling in children: From concept to action. **Child Development**, v. 81, n. 2, p. 581-596, 2010.

ZANETTE, S. *et al.* Automated decoding of facial expressions reveals marked differences in children when telling antisocial versus prosocial lies. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 150, p. 165-179, 2016.

ZUCKERMAN, M.; DEPAULO, B.; ROSENTHAL, R. Verbal and nonverbal communication of deception. In BERKOWITZ, L. (Ed.). **Advances in Experimental Social Psychology**. New York: Academic Press, 1981. p. 1-59.

ZWIRS, B. W. C. *et al.* Social and non-social fear in preschoolers and prospective associations with lying about cheating. **International Journal of Behavioral Development**, 2014.

ANEXO A - INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS (RESPONSÁVEL)³

As afirmações a seguir dizem respeito a maneira como uma MÃE ou RESPONSÁVEL pode agir. Leia cada uma e responda fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que **SUA MÃE ou RESPONSÁVEL** age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o comportamento da sua MÃE ou de seu RESPONSÁVEL naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

| | Sempre | Às vezes | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Quando saio conto a ela espontaneamente o que eu fiz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02. Ela me ensina a devolver objetos e dinheiro que não me pertencem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03. Quando faço algo errado, a punição que minha mãe é mais severa dependendo do seu humor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04. O trabalho de minha mãe atrapalha sua atenção para comigo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05. Ela ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 06. Ela critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07. Ela me bate com cinta ou outros objetos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08. Ela pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09. Se eu colar na prova, ela me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Quando ela está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

³ Por questões relativas aos direitos autorais do instrumento, apenas uma parte do mesmo pode ser reproduzida.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS – INFANTIL (CRIANÇAS)

INSTRUÇÕES. Leia as afirmações abaixo e indique o quanto cada uma delas **é importante para VOCÊ**. Faça isso marcando um X na carinha ao lado de cada afirmação, **segundo o que você acha**.

| Nenhuma Importância | Pouca Importância | Média Importância | Grande Importância | Máxima Importância |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SAÚDE. Não ficar doente; estar sempre animado(a), com vontade de brincar; e evitar fazer coisas que prejudiquem à saúde.



ÊXITO. Ser o(a) vencedor(a) nas competições em que participe; ser o(a) número 1, o(a) melhor; e fazer as coisas melhor que os(as) demais colegas.



TRADIÇÃO. Seguir as regras de boa educação e costumes da sua família; viver ou vestir do mesmo modo que seus pais; e seguir as normas de casa e da escola.



IGUALDADE. Querer que não haja diferença entre ricos e pobres, que todos sejam tratados igualmente; dar as mesmas oportunidades a todas as pessoas; e tratar igualmente meninos e meninas.



EMOÇÃO. Desafiar o perigo, procurar novas aventuras; assistir ou fazer esportes de emoção, como corrida de bicicleta; e buscar aventuras, como viajar com amigos(as) ou acampar em florestas.



APOIO SOCIAL. Ser ajudado(a) pelos pais e familiares quando precise; ter alguém que cuide de você; e receber apoio dos amigos(as) em momentos difíceis.



ESTABILIDADE. Ter segurança em casa e na escola; saber que nunca vai faltar dinheiro ou comida para você; e saber que seus pais têm um trabalho seguro.



PODER. Ser o(a) chefe ou líder do grupo de amigos(as); mandar nos(as) outros(as) colegas; e ter poder para decidir as coisas.



RELIGIOSIDADE. Rezar, orar e ir à missa ou culto religioso; crer em Deus como o salvador da humanidade; e participar das atividades da Igreja.



| Nenhuma Importância | Pouca Importância | Média Importância | Grande Importância | Máxima Importância |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ARTES. Ir a exposições de quadros e esculturas; ouvir música, ir ao teatro ou ao cinema; e aprender a desenhar e pintar.



PRAZER. Aproveitar a vida, brincar e se divertir; comer e beber tudo o que gosta; e ir à praia, aos shoppings ou parques onde possa se divertir.



AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda com seus(suas) irmãos(ãs) e/ou familiares; ter alguém com quem compartilhar suas alegrias, tristezas e segredos; e ter um(a) amigo(a) íntimo(a) em quem confiar.



SOBREVIVÊNCIA. Ter uma casa para morar com seus pais; ter água e comida sempre que necessite; e poder dormir bem todos os dias.



PRESTÍGIO. Saber que muita gente lhe conhece; receber elogios dos seus pais ou professores; e ser sempre escolhido(a) para representar os(as) seus(suas) colegas.



OBEDIÊNCIA. Respeitar aos pais e aos mais velhos; obedecer aos seus professores e fazer os deveres de casa; e ser educado(a) e disciplinado(a).



CONHECIMENTO. Descobrir coisas novas sobre o mundo; procurar saber tudo sobre a origem do homem e do universo; e conhecer como são e funcionam as coisas.



ESTIMULAÇÃO. Sempre fazer algo diferente, não estar parado(a); participar em todas as brincadeiras que puder; e estar sempre se divertindo, buscando o que fazer.



CONVIVÊNCIA. Conviver bem com familiares e vizinhos; ter amigos(as) no colégio ou no bairro; e participar de atividades e brincadeiras com os(as) colegas



**ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS – INFANTIL
(RESPONSÁVEL)**

INSTRUÇÕES. Leia as afirmações abaixo e indique o quanto cada uma delas **é importante para SUA MÃE ou RESPONSÁVEL**. Faça isso marcando um X na carinha ao lado de cada afirmação, **segundo o que você acha**.

| Nenhuma Importância | Pouca Importância | Média Importância | Grande Importância | Máxima Importância |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SAÚDE. Não ficar doente; estar sempre animado(a), com vontade de brincar; e evitar fazer coisas que prejudiquem à saúde.



ÊXITO. Ser o(a) vencedor(a) nas competições em que participe; ser o(a) número 1, o(a) melhor; e fazer as coisas melhor que os(as) demais colegas.



TRADIÇÃO. Seguir as regras de boa educação e costumes da sua família; viver ou vestir do mesmo modo que seus pais; e seguir as normas de casa e da escola.



IGUALDADE. Querer que não haja diferença entre ricos e pobres, que todos sejam tratados igualmente; dar as mesmas oportunidades a todas as pessoas; e tratar igualmente meninos e meninas.



EMOÇÃO. Desafiar o perigo, procurar novas aventuras; assistir ou fazer esportes de emoção, como corrida de bicicleta; e buscar aventuras, como viajar com amigos(as) ou acampar em florestas.



APOIO SOCIAL. Ser ajudado(a) pelos pais e familiares quando precise; ter alguém que cuide de você; e receber apoio dos amigos(as) em momentos difíceis.



ESTABILIDADE. Ter segurança em casa e na escola; saber que nunca vai faltar dinheiro ou comida para você; e saber que seus pais têm um trabalho seguro.



PODER. Ser o(a) chefe ou líder do grupo de amigos(as); mandar nos(as) outros(as) colegas; e ter poder para decidir as coisas.



RELIGIOSIDADE. Rezar, orar e ir à missa ou culto religioso; crer em Deus como o salvador da humanidade; e participar das atividades da Igreja.



| Nenhuma Importância | Pouca Importância | Média Importância | Grande Importância | Máxima Importância |
|--|--|--|--|--|
|  1 |  2 |  3 |  4 |  5 |

ARTES. Ir a exposições de quadros e esculturas; ouvir música, ir ao teatro ou ao cinema; e aprender a desenhar e pintar.



PRAZER. Aproveitar a vida, brincar e se divertir; comer e beber tudo o que gosta; e ir à praia, aos shoppings ou parques onde possa se divertir.



AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda com seus(suas) irmãos(ãs) e/ou familiares; ter alguém com quem compartilhar suas alegrias, tristezas e segredos; e ter um(a) amigo(a) íntimo(a) em quem confiar.



SOBREVIVÊNCIA. Ter uma casa para morar com seus pais; ter água e comida sempre que necessite; e poder dormir bem todos os dias.



PRESTÍGIO. Saber que muita gente lhe conhece; receber elogios dos seus pais ou professores; e ser sempre escolhido(a) para representar os(as) seus(suas) colegas.



OBEDIÊNCIA. Respeitar aos pais e aos mais velhos; obedecer aos seus professores e fazer os deveres de casa; e ser educado(a) e disciplinado(a).



CONHECIMENTO. Descobrir coisas novas sobre o mundo; procurar saber tudo sobre a origem do homem e do universo; e conhecer como são e funcionam as coisas.



ESTIMULAÇÃO. Sempre fazer algo diferente, não estar parado(a); participar em todas as brincadeiras que puder; e estar sempre se divertindo, buscando o que fazer.



CONVIVÊNCIA. Conviver bem com familiares e vizinhos; ter amigos(as) no colégio ou no bairro; e participar de atividades e brincadeiras com os(as) colegas



ANEXO D - QUESTÕES SOCIODEMOGRÁFICAS – CRIANÇAS

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES. Finalmente, com o propósito de conhecer algo mais acerca dos participantes deste estudo, solicitamos que responda as perguntas a seguir. Lembramos que não interessa identificá-lo, assim, não assine ou escreva seu nome neste caderno.

1. Idade: __anos

2. Gênero: Masculino Feminino

3. Série: _____

4. Você tem uma religião?

Sim. Se sim, qual? Não

Católica Espírita

Protestante Outra. Qual?_

5. Em que medida você se considera religioso?

Nada 0 1 2 3 4 Muito

6. Você mora com quem?

Pai e Mãe Só mãe Só pai

Avós Outros: _____

7. Em comparação com as pessoas da sua cidade, você diria que sua família é da classe socioeconômica:

Baixa Média-Baixa Média Média-Alta Alta

8. Tempo, aproximado, você passa com seus pais/responsáveis (por dia)? ___horas

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
DIRIGIDO AOS RESPONSÁVEIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS.

Prezado (a) colaborador (a),

Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade observar a influência dos estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos no comportamento de mentir.

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Crianças, com idade entre 7 a 12 anos de ambos os sexos, provenientes de escolas públicas e particulares na cidade de Fortaleza (CE). Esta será, inevitavelmente, amostra de conveniência, não-probabilística, participarão da pesquisa aqueles voluntários que, convidados a colaborar, concordem.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, a criança deverá responder a um livreto envolvendo questões relacionadas a comportamentos sociais e estilos parentais. Você tem a liberdade de se recusar a participar e pode ainda interromper a participação da criança em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com o coordenador da pesquisa.

3. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não traz complicações; talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre si mesmas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e não oferecem risco à sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento das respostas, e seu nome não será usado em nenhum momento. Todos os dados

serão analisados em conjunto, garantindo o caráter anônimo das informações. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que a mesma nos forneça dados importantes acerca de possíveis fatores contribuintes para a explicação do comportamento de mentir em crianças.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Entretanto, se você desejar, poderá ter acesso a cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Orientador: Prof. Dr. Walberto Silva Santos

Mestranda responsável: Glysa de Oliveira Meneses

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Depto. de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Endereço: Av. da Universidade, 2762 – Benfica

CEP: 60020-180 - Fortaleza, CE – Brasil

Telefones p/contato: (85) 3366-7661/ 7651

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1000.

Telefone: 3366.8344

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu filho(a) no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Nome do participante responsável: _____

Nome do membro da equipe de pesquisa: _____

Local e Data: _____

Assinatura do participante responsável: _____

Assinatura do membro da equipe de pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador(a) responsável: _____

ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDO I**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA****Termo de Assentimento**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS”. Neste estudo pretendemos observar a influência dos estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos no comportamento de mentir.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que avaliar a influência dos valores humanos e dos estilos de socialização adotados pelos pais podem oferecer informações relevantes sobre o contexto de desenvolvimento da criança e a ajudar a compreender a relação entre tais variáveis e o comportamento de mentir na infância.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você será acompanhado por uma pesquisadora até uma sala silenciosa onde participará de uma situação experimental que consistirá em uma brincadeira de adivinhação. Em seguida, será apresentado a você um livreto com questões relacionadas a comportamentos sociais às quais você deverá responder.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (caso tenha documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do menor

Assinatura do Pesquisador Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

ENDEREÇO: RUA CORONEL NUNES DE MELO, 1000. TELEFONE: 3366-8344

Endereço do responsável pela pesquisa:

Orientador: Prof. Dr. Walberto Silva Santos

Mestranda responsável: Glysa de Oliveira Meneses

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Depto. de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Endereço: Av. da Universidade, 2762 – Benfica

CEP: 60020-180 - Fortaleza, CE – Brasil

Telefones p/contato: (85) 3366-7661/ 7651

ANEXO G – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDO II**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA****Termo de Assentimento**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS”. Neste estudo pretendemos observar a influência dos estilos de socialização parental e das prioridades valorativas dos filhos no comportamento de mentir.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que avaliar a influência dos valores humanos e dos estilos de socialização adotados pelos pais podem oferecer informações relevantes sobre o contexto de desenvolvimento da criança e a ajudar a compreender a relação entre tais variáveis e o comportamento de mentir na infância.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você será acompanhado por uma pesquisadora até uma sala silenciosa onde participará de uma situação experimental que consistirá em dois testes de memória. Em seguida, será apresentado a você um livreto com questões relacionadas a comportamentos sociais às quais você deverá responder.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um

período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (caso tenha documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do menor

Assinatura do Pesquisador Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.
ENDEREÇO: RUA CORONEL NUNES DE MELO, 1000. TELEFONE: 3366-8344

Endereço do responsável pela pesquisa:

Orientador: Prof. Dr. Walberto Silva Santos

Mestranda responsável: Glysa de Oliveira Meneses

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Depto. de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Endereço: Av. da Universidade, 2762 – Benfica

CEP: 60020-180 - Fortaleza, CE – Brasil

Telefones p/contato: (85) 3366-7661/ 7651

ANEXO H – AUTORIZAÇÃO LOCAL DE PESQUISA I**COLÉGIO BATISTA NOVA JERUSALÉM**

Rua Santa Inês nº 1308 Cristo Redentor

INEP: 23252596

DECLARAÇÃO

Declaro aos devidos fins que o COLÉGIO BATISTA NOVA JERUSALÉM autoriza que seja realizada a pesquisa "SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS", desenvolvida sob responsabilidade da mestrandia **Glysa de Oliveira Meneses**, CPF: 038.671.873-39, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (matrícula 372301) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, nesta Unidade de Ensino.

Fortaleza, 17 de junho de 2016

Zuingla Cristian Sousa Oliveira

Diretora Pedagógica

Zuingla Cristian Sousa Oliveira
Especialista em Gestão Escolar
Reg nº 537-11

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO LOCAL DE PESQUISA II**ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR**

Av. Pasteur, 372 – Cristo Redentor Fone: 3236.1290

Código do MEC: 23067691

Credenciamento: 098/2015 – Validade: 25/11/2020

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR autoriza que seja realizada a pesquisa “SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E VALORES HUMANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS INFLUÊNCIAS NO COMPORTAMENTO DE MENTIR EM CRIANÇAS”, desenvolvida sob responsabilidade da mestrand **Glysa de Oliveira Meneses**, CPF: 038.671.873-39, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (matrícula 372301) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, nesta Unidade de Ensino.

Fortaleza, 17 de março de 2016.

Hermilva Gomes Queiroz
Hermilva Gomes Queiroz
Diretora Geral
ATO 0021/2015 - GP
D.O.M. 02-01-2015