

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**O JOGO COMO DONO DA BOLA E A REGRA COMO DONA DO JOGO: UM
ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE INFANTIL**

Loise Rizzieri



**CUIABÁ – MT
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

O JOGO COMO DONO DA BOLA E A REGRA COMO DONA DO JOGO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE INFANTIL

LOISE RIZZIERI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Orientação: Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes.

**CUIABÁ – MT
2008**



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

LOISE RIZZIERI

Prof. Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Examinadora Externa (UEL)

Prof. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Examinadora Interna (UFMT)

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
Orientador (UFMT)

Cuiabá, 04 de abril de 2008.

FICHA CATALOGRÁFICA

R627j Rizzieri, Loise

O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil / Loise Rizzieri. — Cuiabá: UFMT / IE, 2008.

186 p.: il.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de mestra em educação. Orientação: Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes

Bibliografia: p. 177-180

Anexos: p. 181-186

CDU – 371.695

Índice para Catálogo Sistemático

1. Jogo
2. Moral
3. Ambiente Cooperativo
4. Educação Física

Às crianças que me emprestaram a alegria e o
jogo para falar sobre a Moral.

AGRADECIMENTOS

A Edmur Carmona, amigo que sugeriu os caminhos por onde tive que percorrer.

Ao Professor Doutor. Cleomar Ferreira Gomes, pela extrema dedicação, apreço, aptidão com as palavras, pela infinita alegria e incansável busca pelo conhecimento que compartilhou comigo na construção desse trabalho.

A Professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha pelo carinho, simpatia e competência que emprestou a esse trabalho.

A Professora Doutora Ângela Pereira Teixeira Victória Palma que aceitou fazer parte da interlocução necessária.

A Ângela Finazzi, ao Professor Marcelo, aos Professores, pais e alunos da escola que permitiram a realização desse trabalho.

A Márcia e ao Donizete, companheiros de estudo nessa empreitada.

A Professora Doutora Maria de Fátima Silveira Polesi Lukjanenko, pela contribuição teórica.

A Dona Adenyr, a Joi, ao Rubinho que sempre me incentivaram e me apoiaram a voar mais alto.

Ao meu pai que sempre me provocou ao desafio.

A Tonha que sempre me acudiu ouvindo as minhas queixas.

Ao meu filho Marcelo Vinícius que me acompanhou nessa trajetória e me presenteou com o Abstract.

Nosso Profe. De latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos, dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O profe. falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! o profe. desalterou de novo — outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. *Verbi gratia*: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala meio rindo a chorar.

(Manoel de Barros. **Aula**, *Memórias Inventadas, A segunda infância*).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de observar, identificar e analisar a idéia sobre a consciência e a prática das regras nos jogos com crianças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e suas relações com a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget. Participaram da pesquisa vinte crianças de uma Escola Particular de Cuiabá/MT. Para o estudo foi utilizado o método qualitativo-interpretativo contendo observações assistemáticas, sistemáticas e entrevista para avaliar o nível do juízo moral das crianças. Foram aplicadas (pré-teste e pós-teste) em sete provas que compreenderam cinco aspectos da moralidade, utilizando-se de uma adaptação do Método Clínico Crítico de Piaget. As crianças foram observadas em sala de aula, no recreio e nas aulas de Educação Física. Escolheu-se nove atividades lúdico-recreativas para as aulas de Educação Física que priorizavam a consciência e a prática das regras. O ambiente cooperativo para a prática dos jogos nas aulas de Educação Física teve a intenção de promover discussões sócio-morais para verificar como a regra do jogo era praticada e como as crianças conscientizavam-se delas. A análise dos dados observados demonstrou que o ambiente oferecido na sala de aula é coercitivo e tenso, que resulta em indisciplina e ansiedade. Esses aspectos influenciam as aulas de Educação Física de forma negativa. As crianças têm poucas oportunidades de desenvolver a reciprocidade, o respeito mútuo e de refletirem sobre os conflitos que acontecem nas aulas de sala e de quadra. Os dilemas apontaram para uma moral da heteronomia tanto no **pré** quanto no **pós-teste**. As crianças apresentaram-se egocêntricas e com dificuldade de pensar de forma autônoma. As discussões sócio-morais, em situação de jogos com regras, podem abrir espaço para um desenvolvimento moral mais elevado desde que praticados com maior frequência.

Palavras-chave: Jogo, Moral, Ambiente Cooperativo e Educação Física.

ABSTRACT

The objective of this research was to observe, identify and analyze the idea of the conscience and practice of rules in games with basic education children on Physical Education classes and their relation with the theory of moral development of Jean Piaget. Had participated of the research twenty children of a particular school in Cuiabá/MT. For the research was utilized the qualitative-interpretative method containing assistematic, sistematic comments and interview to evaluate the level of children's moral judgment. Were applied (pre-test and after-test) in seven tests that comprehended in five aspects of morality using an adaptation of the Piaget's Critic Clinic Method. The children were observed in classroom, break time and Physical Education classes. It were chosen nine ludic-recreative activities to Physical Education classes that prioritize the conscience and the practice of rules. The cooperative ambient for the practice of games in Physical Education classes had the intention of promote moral-social discussions to verify how the rule of the game was practiced and how children concentrate on them. The analysis of the observed data demonstrate that the ambient offered in classroom was coercitive and tense, this results in indiscipline and anxiety. This aspects influence on Physical Education classes in a negative way. Children have few chances to develop the reciprocity, the mutual respect and reflect about the conflicts that happened in classroom. The quandaries had pointed to a moral of the heteronomy both in pre and after-tests. Children had presented themselves self-centered and with difficulty to think of independent form. The moral-social quarrels, in games situations can open spaces to a more elevated moral development since that practiced more frequently.

Keywords: game, moral, cooperative ambient and Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A relação de desenvolvimento entre autonomia e heteronomia	47
Quadro 2	Relação de jogos selecionados para a atividade prática nas aulas de educação física	88
Quadro 3	Prática das regras do jogo	95
Quadro 4	Relação de encontros e atividades realizadas no lócus da pesquisa	97
Quadro 5	Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentadas pelas crianças da Primeira Série sobre os Dilemas (pré-teste)	111
Quadro 6	Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentada pelas crianças da Terceira Série sobre os Dilemas (pré-teste)	117
Quadro 7	Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentadas pelas crianças da Primeira Série sobre os Dilemas (pós-teste)	148
Quadro 8	Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentada pelas crianças da Terceira Série sobre os Dilemas (pós-teste)	156
Quadro 9	Comparativo entre as respostas das crianças da Primeira Série pré e pós-testes para as categorias de juízo moral e regras do jogo.....	161
Quadro 10	Comparativo entre as respostas das crianças da Terceira Série pré e pós-testes para as categorias de juízo moral e regras do jogo.....	161

LISTA DE FIGURAS

FIG. I	A lebre e o ouriço – Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué	89
FIG. II	Moedas desequilibradas - Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué	90
FIG. III	Futebol de mãos dadas - Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué	92
FIG. IV	Revezamento atado - Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué	93
FIG.V	Meu tesouro - Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué	94
FIG.VI	Liga pontos – Desenhado pelas crianças	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PRIMEIRA PARTE: A TEORIA	22
1.1 Ética na Educação	23
1.2 Sociedade, Moral e Educação	35
1.3 A teoria piagetiana seus desdobramentos e outra contribuições	44
1.4 Aspectos psicológicos e lúdicos do Jogo.....	61
1.5 Construtivismo e aspectos psicopedagógicos do jogo	72
SEGUNDA PARTE: O METODO	77
2.1 A Escola	79
2.2 As aulas	80
2.3 As aulas de sala e de Educação Física	81
2.4 As crianças	81
2.5 Os professores	82
2.6 Os Procedimentos	83
2.6.1 As entrevistas	83
2.6.2 Procedimentos para a avaliação (pré e pós-testes)	84
2.6.3 Os dilemas morais	85
2.6.4 Os jogos	86
2.6.5 Procedimentos para a atividade com os jogos nas aulas de Educação Física	87
2.6.6 A descrição dos jogos	88
2.6.7 Os estágios da prática e da consciência das regras do jogo	95
2.6.8 Método para a coleta de dados.....	96
TERCEIRA PARTE: OS DADOS	98
3.1 A observação assistemática	99
3.2 As Entrevistas	108
3.2.1 Entrevistas para aplicação do pré-teste – Dilemas Morais	108
3.3 Apresentação e discussão dos resultados	109
3.4 Das respostas aos Dilemas Morais (pré-teste)	110
3.5 Os estágios da prática e da consciência das regras do jogo	127
3.6 As aulas de Educação Física: Os jogos.....	127
3.7 Das respostas aos Dilemas Morais (pós-teste).....	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	181

INTRODUÇÃO

“Ter aprendido as regras do jogo não significa, entretanto, ser mais sagaz. Significa ainda menos ser bem-sucedido. Pouco podem fazer os arrivistas para alterar sua difícil situação, por mais ardorosamente que desejem fazê-lo”. (Zygmunt Bauman, O mal-estar da pós-modernidade)

Em linhas gerais, pretendeu-se com o presente trabalho observar, identificar e analisar a idéia sobre a consciência e a prática das regras do jogo manifestadas pelas crianças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e, relacioná-las com a teoria de desenvolvimento moral ou “juízo moral” em Jean Piaget.

Em especial, a intenção da pesquisa foi tornar possível as atividades pedagógicas, a partir da escolha de jogos conhecidos das crianças e, verificar como a regra do jogo é construída, a consciência das regras, auxiliada pelas questões: como se joga? De onde vieram as regras? E a prática das regras: vamos jogar?

Tal intento foi mobilizado não somente por observação dos valores veiculados no convívio social e nos meios de comunicação, como também nas relações interpessoais, dentro do ambiente escolar, conforme De Vries e Zan, 1998; Vinha, 2000.

Por um lado, as queixas sobre o comportamento humano parecem tão atuais e carecem de intervenções radicais: o poder político corroído pela corrupção; o crime organizado crescendo a olhos vistos e estendendo as suas raízes nas instituições sociais; a violência urbana que expande e tomando ares de barbárie; as incivilidades que envenenam as relações humanas; a desconfiança mútua que esgarça o tecido social; o terrorismo que redesenha a ordem mundial, e tantas outras mais. Como sentenciam De

La Taille, Souza e Vizioli (2004, p. 93) “A despeito de tantas reflexões e comissões de ética, o mundo tem parecido pouco ético...”

Por outro lado, essas questões remontam à história da humanidade. A dimensão ética e valorativa diz respeito mais diretamente à experiência humana dos sentimentos e das paixões, que se revelam no comportamento relacional dos humanos e é objeto de reflexão, desde tempos remotos da existência humana.

Já nos tempos homéricos, da sociedade grega, a conduta humana é objeto de discussão sistemática, conforme atesta a literatura. Obras, como as de Homero (Ilíada e Odisséia), entre outras, anteriores ao século VIII a.C., nos falam das guerras entre os povos, das relações entre os seres humanos e os deuses, das vivências relacionais marcadas pelos sentimentos mais contraditórios, porém essencialmente humanos, como amor, ódio, morte, vida, heroísmo, fraqueza, desprezo, ira, afeição, justiça, compaixão, medo, etc. Estas obras literárias e filosóficas, trazida a público pelas obras literárias representativas da "tragédia grega", que expressam dimensões da vida humana concreta, extraídas da história de variadas comunidades e sociedades, nos revelam, por um lado, a percepção que seus autores tiveram do encadeamento dos acontecimentos e fatos humanos e das motivações mais profundas de seus personagens de referência e, por outro lado, nos revelam a preocupação com o estabelecimento de leis de convivência, códigos de normas e explicações que fossem, para eles, as mais plausíveis e "verdadeiras".

É notável o aumento de publicações sobre ética, ou temas relacionados, como virtudes, a sabedoria, a felicidade. Se as discussões contemporâneas, certamente refletem um progresso da reflexão humana, também parecem traduzir um sintoma de crise social de valores.

Aqui, procurarei trabalhar esta dimensão humana, que tente compreender a constituição da moral e dos valores e sua função mediadora e, especificamente a consciência e o respeito às regras na prática dos jogos infantis. A inclusão desta reflexão no processo da formação profissional docente, justifica-se pela necessidade de dimensionar a qualidade do trabalho educativo escolar na perspectiva de uma competência técnico-científica e no compromisso ético-moral, político e pedagógico.

Além das razões já expostas, este trabalho se justifica pela possibilidade de retomar e evidenciar a importância do desenvolvimento moral através dos jogos infantis.

Sendo assim, outras questões foram levantadas neste cenário no que se refere a educação das crianças, quais sejam: Estaria a Educação preocupada com a formação ética das crianças nos sistemas formais de ensino? Estaria alheia a esta “febre moral” que mobiliza as instituições humanas? Como organizar um ambiente cooperativo para a realização de um trabalho pedagógico no interior das escolas?

São diversas as questões que mobilizaram a realização deste trabalho, tornando difícil a escolha do problema inspirador. Assim, esta pesquisa procurou especificamente responder a seguinte questão, que anuncio como Problema:

As crianças do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, se desenvolvem moralmente por meio da consciência e da prática das regras do jogo? Essa opção se deu porque são as aulas de Educação Física que constituem um “micro, espaço-tempo” da escola em que as atividades lúdico-corpóreas mais se relevam. Isso não quer dizer que os professores das aulas de sala, também não possam utilizar desse estratagema: pôr em ação as crianças em situações de jogar/brincar para que experimentem no contato com as regras de jogos/brincadeiras, uma aprendizagem moral que abriga a sua consciência.

Há aproximadamente cinco anos, ao estudar “O juízo Moral na criança”, de Jean Piaget (1994), causou-me interesse os desdobramentos dessa obra, produzindo em mim uma persecução mais detida dessa temática. Os escritos de Yves De La Taille (2002; 2003), Retha De Vries e Betty Zan (1998), Maria S. de S. Menin (2002), Telma Pileggi Vinha (2000), Ulisses F. Araújo (2001), Constance kammi (1998) e Lino de Macedo (1994; 1996) engrossam o caldo teórico sobre como as crianças se desenvolvem moralmente.

Esses autores são os que dão sustança à pesquisa que ora realizo. Tal assunto chamou a minha atenção desde a graduação em Pedagogia, através do contato com a disciplina “Ética na Educação” e pouco tempo depois quando comecei a dar aulas numa escola particular do município de Cuiabá/MT. Tenho observado como as relações entre professor-aluno e aluno-aluno se constroem e, em qual ambiente elas se concretizam ou pelo menos se desenrolam. Quando falo do ambiente, digo da comparação entre as formas de conduzir as aulas pelo professor e como a influência que essa condução reflete na moralidade infantil. Dito de outra maneira, comparo como as relações de coação e as sanções expiatórias, exercidas pela autoridade do professor, produzem, nos alunos, comportamentos morais heterônomos e tento observar se as relações de

cooperação e reciprocidade produzem comportamentos autônomos. Entretanto acredito que:

O ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança — social, moral, afetivo e intelectual. Infelizmente, o ambiente sócio-moral da maioria das escolas enfatiza de tal forma o desenvolvimento intelectual, que o desenvolvimento sócio-moral e afetivo são negativamente influenciados. (DE VRIES E ZAN, 1998, p. 13).

Quando falo de Jean Piaget e de outras pesquisas inspiradas, a partir de suas idéias, falo de construção do conhecimento, portanto de relacionamento construtivo entre professor-aluno como sendo de respeito mútuo, no qual o professor minimiza o exercício de autoridade desnecessária em relação às crianças.

A implementação da educação construtiva, em seu aspecto mais essencial, envolve mais do que atividades intelectuais, materiais e de organização da sala de aula. Ela indica que as crianças devem construir seu entendimento, também, sócio-moral, a partir das interações cotidianas, ou seja, há uma rede de relações interpessoais que são também afetivas e promovem ou pelo menos supõe um equilíbrio (ou uma auto-regulação) que pode ser descrito tanto para o desenvolvimento moral quanto cognitivo. Para Piaget (1994), os fins da educação moral são os de construir personalidades autônomas, aptas a cooperar.

A relação entre professor e aluno nessa perspectiva deve ser construída também pelo respeito mútuo e pela cooperação. Ela, normalmente, começa pela heteronomia, ou seja, pela obediência do menor pelo maior que é freqüentemente apropriada e inicialmente necessária. Entretanto, quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e idéias de outrem, elas desenvolvem uma submissão que pode levar ao conformismo na vida moral e intelectual. Pode-se dizer, então, sob a pena de De Vries e Zan (1998), que enquanto o professor mantiver as crianças ocupadas em aprender o que eles desejam por meio da moralidade da obediência, seguir regras ditadas, jamais elas serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções, seu auto-governo e sua autonomia moral.

É claro que a escola não é a única instituição social responsável pela formação moral de seus alunos, no entanto ela educa moralmente e influencia o comportamento das crianças, já que valores e regras de conduta podem ser abstraídos da prática docente, das relações interpessoais em sala de aula, da organização e

funcionamento da escola, dos livros didáticos indicados e das estratégias de ensino adotadas, o que podemos chamar de “currículo implícito” de educação. Sabe-se que esse currículo traz embutido essas normas e valores na estrutura das escolas, inclusive aqueles relacionados à disciplina.

Prefaciando a edição brasileira do “Juízo Moral na Criança” (1994), e em sua obra “Limites: Três dimensões educacionais” (2003), Yves De La Taille não se cansa de reafirmar que vivemos, no final do século XX, uma crise moral e que o universo moral de cada um é composto de hábitos e tradições postas pelas gerações passadas e que, portanto, a escola não pode assumir uma postura redentora dos ensinamentos morais. Mas pode por meio das interações entre professor-aluno e aluno-aluno, encorajá-los a auto-regulação, rumo à autonomia e à cooperação.

A preocupação com a qualidade da formação humana das crianças em escolas possibilitou-me o levantamento de algumas questões: Como a criança se desenvolve moralmente? Como o professor pode contribuir para o desenvolvimento moral de seus alunos? O jogo pode ser utilizado como um recurso pedagógico para esse desenvolvimento? É possível aliar a ludicidade à formação ética dos alunos? As regras do jogo poderiam desencadear interpretações diversas pela criança?

Estas indagações estimularam uma busca bibliográfica, que visasse não apenas o seu entendimento, mas que procurasse, também, alternativa para a prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da autonomia moral.

Segundo Piaget, “o fim da educação moral é constituir personalidades autônomas aptas a cooperar” (1994, p. 32). Partiu-se do pressuposto de que para o desenvolvimento moral, a criança depende da cooperação que se desenvolve através da reciprocidade à medida que cresce a descentração e o respeito mútuo entre elas. Desta forma adotou-se para este estudo uma dupla pergunta de investigação:

As crianças do ensino fundamental, nas aulas de Educação Física, podem desenvolver-se moralmente por meio da consciência e da prática das regras do jogo? De que forma o ambiente poderia possibilitar esse desenvolvimento?

Os **objetivos** desse trabalho, que nasceram em dose tripla, são: 1) Avaliar o nível do juízo moral das crianças; 2) Aplicar atividades lúdicas visando à consciência e a prática das regras do jogo num ambiente cooperativo; 3) Verificar se as atividades com os jogos possibilitariam o avanço do nível do julgamento moral em crianças do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física.

A dinâmica da organização desse trabalho, produziu uma reflexão sobre a sociedade atual, sobre a educação escolar, com seus métodos e paradigmas, que acabam por engendrar as normas e os valores, compartilhados pelos indivíduos, bem apropriados a seu tempo histórico e a uma sociedade específica. Noutras palavras, o comportamento moral das crianças, numa situação de jogo, inspirou essas análises. Para dar sustentação a essas reflexões, trago aqui o pensamento sociológico de Émile Durkheim, espiritualmente aquilo o que ele cunhou de reino social ou reino moral, as representações sobre os fatos sociais, cooperação, solidariedade e educação.

Para dialogar com Durkheim recorri aos escritos de Immanuel Kant na intenção de melhor compreender aquilo que o autor considerou como “sentimento do dever”, isto é, da obrigatoriedade como objetivo moral para o homem, na realidade dois deveres: a felicidade do outro e o aperfeiçoamento de si mesmo, encontrados em sua obra: “A crítica da razão prática”, (2005) e quais os desdobramentos que tais escritos influenciaram a teoria de Jean Piaget (1994), que faz um paralelo entre o “sentimento do dever” de Kant e a teoria sociológica de Durkheim.

A ética do dever, da reverência para com as leis morais, deve ser racional. A lei deve ser respeitada pela razão, de onde se devem deduzir as máximas morais — princípio que se escolhe para servir de norma de conduta — sentimento de obrigatoriedade esse, que é necessário à moralidade. Um dos princípios da teoria kantiana trata da educação como condição de possibilidade para uma vida ética. Na *Crítica da razão prática*, Kant retoma a questão do ensino e da educação ao tratar das instruções preparatórias necessárias para que um homem ainda inculto possa tornar-se receptivo ao interesse moral puro. E para que os homens se tornem morais e sábios e, portanto, felizes, para Kant é preciso que sejam educados. Piaget concorda com Kant sobre a educação como processo de emancipação e vai além ao trazer para esse cenário, a psicologia.

O nascimento do sentimento de obrigatoriedade em Durkheim não concebe uma educação moral que não coloque limites. Essa idéia acabou por referendar o chamado “ensino tradicional”, com sua disciplina e que, portanto, foi criticada pelos teóricos adeptos da “escola nova”, que democratizaram a relação professor/aluno. Piaget opõe-se em vários pontos à teoria de Durkheim, classificando-a como um tipo de ensino essencialmente disciplinador. A ruptura ocorre na própria definição de Moral que para Durkheim, há uma moral única e para Piaget, duas morais, a saber, a da Autonomia e a

da Heteronomia, melhor compreendidas em sua obra “O Juízo Moral na Criança” (1994).

A seguir farei um relato sobre as regras do jogo. Capítulo Primeiro, dessa obra, (O juízo moral na criança, 1994) de estreita relação com a pesquisa, e depois uma análise sobre o conceito de jogo, me estribando em alguns autores como Caillois (1990), Château (1987), Brougère (1998), Huizinga (1990), Macedo (1994; 1996; 1997; 2000).

De posse dos escritos desses autores e daqueles que me deram base para compreender como a teoria sobre a moralidade e o jogo se desenvolve, tratarei, também, sobre o ambiente cooperativo. Para dissertar sobre essa temática, trago para a discussão a teoria construtivista de De Vries e Zan (1998); Kammi (1991). Essa teoria indica que as crianças devem construir seu entendimento moral a partir da matéria bruta de suas interações cotidianas, num determinado ambiente escolar, sócio-moral, que os professores podem cultivá-lo. Antes de encerrar, escrevi sobre como esse intento se realizará na prática.

Na parte referente à Metodologia, adotei uma postura heurística, usando de recursos de observação assistemática, sistemática, participante e de entrevistas individuais. As crianças foram observadas em três momentos: em sala de aula, no recreio e nas aulas de educação física, de forma assistemática para que elas, a rotina das aulas, a relação professor/aluno e aluno/aluno me fossem conhecidas. A partir daí elegi um grupo de 20 crianças, de maneira aleatória, que se prestaram como sujeitos da pesquisa. Com a devida anuência dos pais, essas crianças foram entrevistadas individualmente de forma sistemática no início e no final da pesquisa. Respectivamente denominados aqui de pré-teste (fase inicial) e pós-teste (fase final). O conteúdo das entrevistas constitui dilemas cognitivos-morais, que são historietas hipotéticas, apresentados a partir de temas éticos distintos. As questões elaboradas tiveram o objetivo de provocar uma reflexão sobre os conflitos morais existentes no dilema e as razões para a escolha de um valor sobre o outro. Esse procedimento é uma adaptação do “Método Clínico Crítico” sugerido por Piaget (1994), que consiste em fazer entrevistas com crianças por meio de dilemas morais para tentar compreender como elas pensam sobre a moralidade. No capítulo específico este procedimento será apresentado com mais detalhes.

Logo após as entrevistas no pré-teste, as crianças foram observadas em situação de jogo. As atividades com os jogos nas aulas de educação física tiveram como foco principal as “regras como donas do jogo”, conforme metaforiza o título desse

trabalho. Com esse procedimento tivemos a intenção de observar como as crianças compreendiam e respeitavam ou/não as regras de cada jogo. O final de cada atividade era regado com uma discussão sobre o que tinha acontecido e o que as crianças pensavam sobre essas regras. Depois das atividades com os jogos, as crianças foram entrevistadas novamente na fase do pós-teste. O conteúdo das entrevistas foi o mesmo utilizado no início da pesquisa, o pré-teste. O objetivo foi o de observar se o que circunscrevia o conteúdo dos jogos — a consciência e a prática das regras — produzia uma discussão esperada. Com outras palavras, o que se esperava era uma discussão sobre a consciência e o respeito a elas, e conseqüentemente se essa compreensão poderia modificar o pensamento das crianças sobre os conflitos sócio-morais encontrados nos dilemas.

Para a análise e discussão dos dados coletados foram criadas categorias para a *moralidade infantil*, relativas a cinco aspectos, a seguir: 1) a noção de sanção, 2) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva, 3) o conflito entre a igualdade e a autoridade, 4) o juízo entre a intenção e a conseqüência material dos atos e 5) a consciência das regras, encontrados nos conteúdos dos dilemas morais, aplicados nas entrevistas do **pré** e do **pós-testes**. Quanto às *regras do Jogo*, as categorias foram analisadas de acordo com os estágios da *Prática do jogo* (Motor individual, Egocêntrico, Cooperação nascente e Codificação das regras) e da *Consciência do jogo* (Matora, Egocentrismo e a primeira metade de Cooperação, o Respeito à regra e a modificação de acordo com o consenso geral). Recursos esses encontrados nos conteúdos dos jogos de regras, realizados com as crianças nas aulas de Educação Física.

Comparando as respostas das crianças das categorias da moralidade infantil no início da pesquisa (pré-teste) com as respostas das entrevistas no final da pesquisa (pós-teste), pretendi verificar se os conteúdos dos jogos regrados, as discussões sobre o respeito e a consciência das regras num ambiente que pretendeu ser cooperativo, faria com que as crianças de algum modo evoluíssem moralmente. Os dados coletados revelarão as questões apresentadas para esta pesquisa.

A propósito do título deste trabalho, conforme outros juízos o que possa parecer “demasiadamente metafórico para um trabalho científico”, como pode parecer a algum leitor, tornando a segunda parte do título uma parte menor, penso que não e aqui faço constar uma exposição de motivos. O que esse título anuncia é uma possibilidade de construção da moralidade infantil a partir da compreensão das regras de jogos no interior de escolas de crianças.

1) O jogo, desde a mais tenra idade enquanto um aspecto etológico do ser humano tem se mostrado como um mecanismo “natural” para plasmar as relações de pessoas que se juntam para brincar/jogar. Sem a interferência de adultos, as crianças, através de critérios de negociação dos conflitos, organizam o espaço para que o *jogo* se assenhore do objeto, no caso escolhido aqui — a bola. É muito raro em qualquer cultura de nosso planeta encontrar trocinhas de crianças sem a companhia de uma bola.

2) Uma bola é só uma bola. Um material, um objeto cultural, a propósito, um dos mais preferidos brinquedos das crianças, mas que sem um “plano” de jogo, sem um ambiente estruturado em que possa ser testada, a sua funcionalidade não passa de um objeto frio e sem *anima*. É preciso gente para fazê-la funcionar. Nos estudos do psicólogo suíço Karl Groos, através de uma teoria funcionalista sobre o jogo, é possível entender que “a criança joga porque encontra seu interesse no jogo” e porque, conseqüentemente, encontra interesse nele é que ela pode testar as propriedades físicas de uma bola, mesmo que não tenha a pretensão, *a priori*, de fazê-lo. Elementos como a textura, massa, peso, aceleração são experimentados nessa relação de criança-bola.

3) Todo plano de jogo se faz a partir de estratégias que não se pode prescindir de rumos, metas, fins, disciplina. Sua lucratividade, no terreno psicológico dos jogos das crianças, pode vir através da alegria de fazer o gol, de driblar o seu colega, de superar seus próprios limites..., ou no espaço do rendimento financeiro com a fama, o status e muito dinheiro, como fazem e são os esportes de alto nível para os adultos.

4) Os jogos precisam de *regras* para ser jogados. Aqui penso ser um lugar sagrado da construção da moralidade do indivíduo. É por isso que “a regra se torna dona do jogo”. Sem as regras nem é possível jogar a bola num gol, numa cesta ou num buraco, pondo em risco a sua funcionalidade e seu interesse pelo jogo, como também não é possível pôr as pessoas em pé de igualdade para administrar os seus conflitos, a emulação de cada jogador, o resultado de uma partida. São justamente as regras, a partir do jogo, que põem em vias de *construção* aquilo que denominamos de comportamento moral. Essa moralidade na criança pode se dar de várias formas, pode ter vários matizes.

Nas escolas, pensamos que elas podem ser construídas, e não distribuídas ou oferecidas como oferendas de uma divindade. É justamente nesse *atelier* de conflitos que pode ser a vez de elas fazerem os ajustes. Jogar é lutar, é brigar para ser o melhor. É preciso cooperação das equipes para principiar a competição, é preciso volição do indivíduo, o respeito com o tempo, com o tamanho e especificidades dos objetos, com a

presença do parceiro, com a insistência do adversário. É preciso *fair-play* para enfrentar o outro. Se “quem joga jurou”, com disse o filósofo francês Alain, é porque a pessoa se compromete a acatar as regras do jogo: jura lutar num espaço de cooperação para que a sua equipe seja bem sucedida. Assim, estimulado pela competição e amparado pela cooperação, o indivíduo hibridiza um sentimento de combate, mantendo o seu dever moral para com o grupo e consigo mesmo.

Não creio que o título possa confundir o leitor, muito menos depreciar a moral em virtude do jogo e das regras. Penso que essa tríade se imbrica formando um corpo só, fazendo compartilhar o fenômeno, o material e o comportamento numa arena de formação de crianças para um engajamento na vida, *a posteriori* que se faça social. Esses vínculos podem, aos olhos do leitor, produzir interesse de re-flexão sobre a educação de crianças.

PRIMEIRA PARTE:

A TEORIA

“A era moralista era disjuntiva, a pós-moralista é conjuntiva: harmoniza o *stress* e a emoção, os decibéis e o ideal, o prazer e a boa intenção [...] Conquistamos o direito individualista de viver, dispensando o aborrecimento dos sermões encomendados, vivendo a plenos pulmões o espetáculo das variedades e dos deserdados da sorte, do riso e das lágrimas, pois até a moral passa a ser uma *festa*” (Gilles Lipovetsky, A sociedade pós-moralista)

1.1 Ética na Educação

Até o momento a definição de ética e o confronto com o conceito de moral não foram problematizados. Não mais permanecendo nessa indefinição podemos dizer que na linguagem comum, costuma-se dizer que ética e moral tem a mesma definição, ou seja, um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, ou deveria ser punida. Em De La Taille, (2004, p. 98) ser antiético normalmente significa dizer que essa pessoa não pauta sua conduta por regras, que se seguidas, evitaria o prejuízo de outrem. Uma pessoa nesse sentido seria uma pessoa imoral. Para De La Taille (op. cit.), “Emprega-se em geral a palavra ética para referir-se a normas de conduta, normatização esta também objeto da moral. Porém a palavra moral tem uma conotação autoritária, moralista, e é de bom tom evitá-la”.

Entretanto, moral e ética não são termos que precisam ser necessariamente empregados como sinônimos. Pode-se falar em moral para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade legítima, e falar em ética para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras.

De La Taille, com base em Kant, (Crítica da razão prática, 2005), sugere que a reflexão sobre Ética por ser filosófica, mas que pode ser também científica se adotando variáveis sociais (Durkheim, 2003), culturais (Levy-Bruhl, 1994), psicológicas (Piaget, 2004 e Kohlberg,1989) entre outros que representam os empreendimentos no campo da ética.

Ainda sob a perspectiva de De La Taille (2004, p. 98), “a segunda diferença que se faz entre moral e ética não incide sobre o grau de abstração de uma em relação a outra [...] mas, sobre problemáticas indissociáveis”. Para ele a moral referir-se-ia à dimensão do dever, enquanto a ética diria respeito a dimensão da felicidade.

Em sua obra, “Pequeno tratado das grandes virtudes”, Comte-Sponville (2004), comenta que a moral corresponde a pergunta: como devo agir?, E a ética a outra: que vida quero viver? Outro exemplo é o livro de Aristóteles (2006), “Ética a Nicômano”, dedicado à reflexão sobre a felicidade e às formas de alcançá-la.

Não resta dúvida que há muita riqueza nestes campos de reflexão, notadamente para a Educação quando se trata de normatizar as condutas dos alunos, de instituí-los sobre sistemas éticos, de fazê-los refletir sobre as relações humanas, sobre o

que venha a ser a felicidade, sobre as virtudes. O tema Ética e Educação podem muito bem referir-se a esses desdobramentos.

Para que a trama que se pretende tecer apresente coerência coesão, o primeiro fio bem que poderia fazer a reflexão sobre ética e moral das crianças para depois uni-la numa trama maior entrelaçando-se em fios os jogos de regras.

Filosoficamente discute-se os fundamentos da moral, seus conteúdos, o valor de suas máximas, etc. Um bom exemplo é a “Crítica da razão prática” (2005), de Immanuel Kant (1724 -1804). Kant foi um filósofo prussiano, geralmente considerado como o último grande filósofo dos princípios da era moderna, um representante do Iluminismo, indiscutivelmente um dos seus pensadores mais influentes. Ele teve um grande impacto no Romantismo alemão e nas filosofias idealistas do século XIX, tendo esta sua faceta idealista sido um ponto de partida para Hegel.

Kant dedicou-se a pensar sobre muitas temáticas entre as indagações que habitaram o campo da Moral: Perguntou-se então o que é Moral? Quando podemos dizer que agimos moralmente bem? Agir moralmente bem é o mesmo que agir segundo leis que nos cercam? Mas de que leis falamos, de que contexto histórico? Sabemos que não existe um homem atemporal, igual a ele mesmo em qualquer lugar ou século. Assim, alguns conselhos de Kant podiam fazer sentido para a época que viveu, no entanto, apesar das diversidades culturais, algumas idéias básicas permanecem e podem transcender o tempo. São essencialmente algumas delas que passo a analisar.

Durante anos, lemos e discutimos sobre as dificuldades de teorias éticas serem aplicadas em um contexto como o brasileiro, de grande desigualdade social e econômica. Nosso “contrato social” instituiu-se diferentemente daqueles de países que possuem uma grande classe média e um grau de exclusão social muito mais reduzido. Somos cidadãos desiguais desde a primeira hora.

Em artigo publicado na Revista Veja, edição 2021, ano 40, n°. 32, de Roberto Da Matta “Sem culpa e sem vergonha”, o autor faz questionamentos referentes a ética e a Moral, tão em voga em nossas discussões, quando se trata de instituições sociais.

De onde vem, afinal, essa roubalheira institucionalizada que, como revela o governo Lula, independe da coloração ideológica e partido político? Seria ela o resultado das nossas origens como uma colônia semi-abandonada, povoada por degradados e gente capaz de tudo para subir na vida? Estaria ligado a um mero banditismo, pronto a ser

sanado por uma polícia eficiente? Ou teria uma ligação profunda com um desenho institucional marcado pela proteção aos superiores, a ponto de lhes garantir impunidade quando praticam a corrupção político-partidário-administrativa? (DA MATTA, 2007, p. 76)

Para Da Matta (2007), no centro da corrupção à brasileira existe o que ele chama de indecisão cultural ou moral entre duas éticas que operam em qualquer sistema social. A primeira é a ética particularista da casa, dos amigos, e da família, que manda proteger, ignorar, relevar e perdoar o ofensor; a segunda é a ética universalista da rua, que demanda, ao contrário, tratar com isenção e igualdade, punir quem quer que tenha cometido o delito.

No corpo desse texto, abordando um cenário de 2003 até 2007, podemos citar alguns escândalos para dimensionar a corrupção e a impunidade que impera no Brasil. Só entre 2003 e 2004 foram dez as operações (Anaconda, Gafanhoto, Zaqueu, Vampiro, Albatroz, Sentinela...) realizadas pela Polícia Federal. Das 245 pessoas presas nas 10 operações, 64 foram julgadas, mas só 2 continuam presas. No mesmo artigo, o autor acredita que no Brasil entre a ética da casa e a da rua “há a manutenção dessa ética dúplice no campo político que passou a designar um jogo amoral no qual a igualdade é ultrapassada por pessoas que controlam as leis, em vez de zelar por elas” (op. cit. p. 77). E no país onde a soma de um trabalho policial precário com um código processual anacrônico e um sistema jurídico labiríntico, a impunidade produzida nos faz refletir como a maior parte dessas teorias éticas não trata daquilo que poderia ser elucidativo para tornar nosso contexto apto a suas aplicações, uma vez que elas, as teorias, já pressupõem sociedades com organização diferente da nossa.

Isso nos leva a buscar fontes de estudo que respondam pela preparação de um terreno tão desigual, para que se instaure aqui uma vida com ética e nos ajude a responder aquelas perguntas que Kant fizera.

Lendo as publicações de Oliveira (2004) sobre a Educação na ética Kantiana, acredito ter encontrado um interlocutor entre os meus objetivos e o pensamento de Kant. Oliveira (2004) acredita que Kant deixou muitos herdeiros no campo do pensamento ético, pois possui uma obra de valor inestimável sobre a *formação* e a *educação* dos homens para que se tornem capazes de desejar e buscar dignidade e respeito igual para todos. Trata-se, notadamente, de uma parte fundamental de sua teoria, principalmente na parte que se refere o lugar essencial, na ética, de um estudo empírico do homem.

Kant criticou prontamente outros moralistas que ignoraram a natureza humana, como outros assim também o criticaram. Uma de suas críticas afirma que:

Alguém pode, realmente, considerar a filosofia prática mesmo sem a antropologia, ou sem o conhecimento sobre o agente, mas isto é meramente especulativo, ou uma idéia. Assim, o ser humano deve pelo menos ser estudado apropriadamente. De outro modo, a filosofia moral torna-se repetições de regras que todos já conhecem, além de tornar-se excessivamente tediosa e as pregações nos púlpitos tornam-se vazias em seu conteúdo, se o pregador não observa simultaneamente a humanidade. (KANT apud OLIVEIRA, 2004, p. 449).

Parece-me correto afirmar que uma educação moral não precede de discursos moralistas e lições de moral. Cabe aqui, então aos Educadores uma reflexão acerca das concepções de educar para o pensar autônomo. Vale a transcrição longa que Kant escreve:

Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a Ilustração. Não lhe incumbe tantas coisas como imaginam os que situam a ilustração nos conhecimentos; pois ela é antes um princípio negativo no uso da sua faculdade de conhecer e, muitas vezes, quem é excessivamente rico de conhecimentos é muito menos esclarecido no uso dos mesmos. Servir-se da própria razão, quer apenas dizer que, em tudo o que se deve aceitar, se faz a si mesmo esta pergunta: será possível transformar em princípio universal do uso da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra que se segue do que se admite? Qualquer um pode realizar consigo mesmo semelhante exame e bem depressa verá, neste escrutínio, desaparecerem a superstição e o devaneio, mesmo se está muito longe de possuir os conhecimentos para a ambos refutar com razões objetivas. Com efeito, serve-se apenas da máxima da auto-conservação da razão. É, pois, fácil instituir a ilustração em sujeitos individuais por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão. (KANT apud OLIVEIRA, 2004 p. 451)

Diante do retrato do cenário Nacional atual e de tudo o que foi dito até agora sobre a filosofia kantiana procuro justificar a importância de educar para a autonomia, para a formação de pessoas que pensem por si só e desenvolvam um pensamento crítico acerca da sociedade em que vivem, das suas leis e de respeitar quais leis e por quê.

Para recuperar essa reflexão vejamos o que diz De La Taille (1996, p.141) sobre a ética kantiana quando se há uma ética do dever, de reverência para com as leis

morais. “A motivação para legitimá-las e segui-las deve ser puramente racional”. O prazer o desejo não podem interferir, isto é:

Devo respeitar a lei pela lei e esta me é imposta pela razão. E é dela, e somente dela, que devo deduzir as máximas morais [...], isso ocorre de maneira puramente lógica: devo verificar se os princípios que pretendo eleger como morais podem ser universalizados e se não me levam entrar em contradição comigo mesmo. (DE LA TAILLE, 1996, p. 142)

Em suma, para De La Taille

Os princípios morais são engendrados pelas exigências do universo lógico, fato que dá autonomia à vontade humana: ela não segue outra lei que não seja aquela que ela mesma se dá. É justamente tal autonomia que dá dignidade a vontade humana, regida pela razão. As leis morais devem ser, portanto imperativos categóricos, absolutamente necessários e não contingentes. (DE LA TAILLE, op.cit. p. 142).

Essa ética do dever pode ser traduzida no imperativo categórico mais conhecido de Kant. “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2005 p. 40).

Se para Kant os dois objetivos morais para o homem são deveres, um deles traduz o seu imperativo categórico mais famoso. A procura da felicidade alheia, já nos leva para além das regras que se restringem a rezar que não devemos fazer mal ao outro. De fato, procurar o bem do outro é mais do que apenas evitar atos que o prejudiquem, é dar o melhor de si, e praticar a virtude. O outro dever refere-se ao aperfeiçoamento de si. De fato, sendo as virtudes aquilo que realmente sustenta o valor moral, e sendo elas formas de excelência, possuí-las e exercê-las exige de nós trabalho de libertar-nos da selvageria e elevando-nos cada vez mais a humanidade.

Daqui em diante creio estabelecer um paralelo entre as idéias de educação de Kant e as de Piaget. Tanto um quanto o outro nos mostram os caminhos para se chega a tal autonomia, cada um a seu tempo, a seu modo.

Nem Kant e nem Piaget debruçaram-se exaustivamente para se dedicar à pedagogia, mas que eles deixaram alguns pensamentos sobre o tema. Por volta de 1777 a 1787, Kant formulou algumas idéias que foram reunidas num texto chamado de “Tratado de Pedagogia” e Piaget também deixou alguns escritos sobre Educação. Um

deles que, trataremos em especial, “Os procedimentos da Educação Moral”, datado de 1930.

Para Kant, (s/d)¹ a única maneira de libertar o homem da barbárie, da selvageria, só pode acontecer por meio da educação, porque segundo ele, o homem é a única criatura suscetível de educação. Kant via o aperfeiçoamento da natureza do homem por meio do desenvolvimento das disposições para o bem. Cultivar-se a si próprio e desenvolver em si a moralidade.

O futuro da humanidade depende da educação por meio do aperfeiçoamento de sucessivas gerações e Kant ao afirmar isso dizia que ela não podia ser confiada a qualquer pessoa. A educação deve ser uma Ciência e não uma reprodução de crenças e valores vigentes.

Parece oportuno dizer também que a boa formação da criança dependerá da formação do professor, que não só reproduza conhecimentos acumulados ao longo da história, mas que tenha uma visão consistente do que carece uma formação para crianças tanto do ponto de vista das percepções cognitivas, afetivas e sócio-morais. Segundo o autor o homem tem por natureza uma grande inclinação pela liberdade. E se sabendo disso, “deve-se aplicar a disciplina desde muito pequeno, do contrário será muito difícil mudar depois esse homem”. (KANT, s/d, p.3).

O homem tem necessidade de cuidados e de educação. E a educação para Kant (op. cit.) compreende a disciplina e a instrução.

Para Kant a educação é um nobre projeto ideal que pode ser realizado pouco a pouco. Para isso é necessário que se trabalhe pelos mesmos princípios, isto é, traçar um plano para se chegar a um fim e aperfeiçoá-lo de geração em geração. Se o homem possui disposições naturais para o bem em germe, cabe à educação desenvolvê-las para que, segundo Kant, o homem possa chegar ao seu destino e fazer-se melhor a si próprio e educar-se por si mesmo.

Sabemos que os pais educam seus filhos à moda como foram educados e através dos exemplos que dão. Entretanto, Kant (op. cit.) acreditava que se estes homens querem ser melhores, é preciso que a Pedagogia seja uma disciplina, do contrário não se pode esperar que pessoas que não são educadas eduquem outras. Segundo o autor, os pais educam os filhos para o presente e a educação deve pensar nos ensinamentos para o

¹ As referências da obra de Immanuel Kant **Sobre Pedagogia** foram retiradas do site www.philosophia.cl / *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.CHILE*. Não há informações sobre a data e nome do tradutor.

futuro do homem e para um estado melhor dele mesmo. Por isso, Kant (op. cit.) afirmava que a Educação deveria ser uma ciência.

E pela educação o homem deveria ser disciplinado, culto, civilizado e moral. Pela disciplina o homem impede que a sua animalidade se estenda à humanidade, tanto do homem individual quanto do homem social. O homem também deve ser cultivado pela instrução e pelos ensinamentos. A civilidade dá ao homem a capacidade de adaptar-se à sociedade. Contudo, o homem não só deve ser hábil para estes fins, mas deve seguir regras que para chegar a esses fins para si, deve ser bom para todos. Aí reside a essência moral do homem.

Kant, (op. cit. p. 5) fala que o homem pode ser “adestrado” como os cavalos, mas que de nada adianta se ele não for ensinado a pensar. A educação compreende cuidados e formação. A primeira educação é negativa, pois a disciplina impede as faltas e a segunda é positiva. A instrução guiará as crianças em direção à prática daquilo que foi apreendido.

A educação pode ser pública ou privada, mas para Kant (op. cit, p. 6) uma educação pública completa, “é aquela que reúne a instrução e a formação moral” e tem por fim promover uma boa educação privada. A educação pública para o autor parece mais vantajosa, pois além de habilidades e do caráter científico do professor é, segundo Kant, muito freqüente que a educação doméstica “não só não corrija as faltas da família, como também as aumente”.

Se a disciplina é coercitiva, então como articulá-la com a liberdade e a autonomia da vontade, que são condições necessárias à moralidade? Kant responde esse dilema dizendo que o homem privado de educação não sabe se servir de sua liberdade. Podemos dizer então que a coação é necessária, pois ela ensina a suportar privações, a nos dar limites. É pela coação que atingimos a liberdade, ou seja, a primeira educação é negativa. Mas Kant deixa claro que é na primeira educação que as crianças devem ser obedientes para que na segunda possam fazer uso das suas reflexões e da liberdade adquirida. Dito de outra maneira a primeira é a coação mecânica e a segunda é a coação moral.

Outra vantagem da educação pública para Kant, (op. cit. p. 7) é nela que se aprende a “medir suas forças e suas limitações, que impõem o direito do outro, ou seja, não se desfruta de nenhum privilegio porque há resistência por todas as partes, e não se sobressaem mais que por seu próprio mérito”.

Conhecer e respeitar não por meio de punições e ameaças. Não fazer o bem por hábito, mas que o faça porque é bom, pois todo valor moral dos atos reside nas máximas do bem. Essa seria a fase positiva da formação — a instrução.

A instrução deve ser baseada no pensamento e na reflexão. Deve conter ensinamentos práticos para a vida real das crianças e deve tratar de fazer ter consciência das regras e de aprender a dominar suas paixões. Não se deixar levar por impulsos ou por tendências afetivas. Vale dizer, a criança deve aprender a pôr deveres em relação a si própria, sem que para isso ela precise ser adulada, humilhada ou envergonhada. O sentimento de vergonha é para Kant o mesmo que sentir-se desprezado e sem valor. Neste caso a punição é moral porque fere nossa tendência em sermos honrados e amados. A mentira não merece punição física, “apenas um olhar de desprezo ela por si só é suficiente”. Aquele que age imoralmente deve sentir, perante aos seus próprios olhos, vergonha do que fez. (KANT, op. cit. p. 20).

É preciso que as máximas nasçam do homem mesmo. E é na cultura moral que se deve inculcar nas crianças a concepção do que é bom e do que é mau. E para Kant, (op. cit. p. 20) “se quer fundamentar a moralidade, não se deve castigar. A moralidade é algo tão santo e tão sublime, que não se pode rebaixar e colocá-la na mesma altura que a disciplina”. Os primeiros esforços da educação moral são para fundar um caráter. Consiste na facilidade em realizar através de máximas. No início são as máximas da escola, depois as da humanidade. As crianças, conforme Kant, (op. cit.) inicialmente obedecem às leis. As máximas também são leis, entretanto são subjetivas, se derivam do próprio entendimento do homem.

Anteriormente questionamos o lugar da educação moral na escola, se cabe a ela ou não os ensinamentos. Creio que assim como em Kant, ela acontece pelos exemplos que os professores dão: a maneira como se relacionam com os alunos, a demonstração de humanidade e não pelas punições e “sanções expiatórias” como aparecem na obra de Piaget. Esse tipo de educação anda na contramão, ou seja, caminha para a indisciplina e a heteronomia de crianças habituadas a obedecer por medo e não por consciência da necessidade de respeitar o outro, de respeitar-se a si mesmo como membro de uma coletividade.

No primeiro capítulo da obra de Comte-Sponville (2005), “Pequeno tratado das grandes virtudes”, o autor começa pela polidez, virtude essa que segundo ele é um “valor ambíguo”, que pode encobrir tanto o melhor quanto o pior, como por exemplo, o “canalha polido” não é uma fera, ao contrario é civilizado, educado. O grosseirão

agressivo pode ser mau ou apenas mal-educado? Diante da polidez, não se pode deixar enganar. Para Sponville (2005, p.15), a “polidez não é uma virtude, e não pode fazer as vezes de nenhuma”.

Fazendo uma pequena digressão nota-se que o autor trata a polidez em primeiro lugar para explicar que assim como o recém-nascido não tem moral, nem o bebê, nem a criança, estes aprendem bem cedo as proibições. Aprendem o que é proibido e o que é permitido. A regra basta ela precede o julgamento e o funda — regra de fato, regra de polidez.

Procurando compreender melhor vejo que a polidez é anterior à moral ou, antes, a moral, a princípio é apenas polidez. Dito de outra maneira, aprendemos a ser morais também pela polidez, ou seja, a polidez é a porta de entrada da educação. Como vimos anteriormente Kant diz que o homem só se torna homem pela educação e é através da disciplina que transforma sua animalidade em humanidade. Daí, entendemos que o uso da polidez é anterior ao valor de ser moral, mas é pelo uso que se habitua e se aprende a ser polido e é pelas boas maneiras que se aprendem as boas ações. Conforme Sponville, (2005, p.16) “a moral é como uma polidez da alma, um saber viver de si para consigo, um código de nossos deveres”.

As permissões e as coerções fazem parte da disciplina que inicialmente, para Kant, são externas e devem começar pela família que é o respeito dos usos e das boas maneiras. Isso ocorre pelo hábito. É fazendo que aprendemos, é praticando ações justas que nos tornamos justos, podemos acabar nos parecendo com aquilo que imitamos, e a polidez para Sponville (op. cit. p..17), pode levar pouco a pouco à moral. Todos os pais sabem que educar os filhos começa pelo treinamento de dizer “muito obrigado”, “por favor”, “com licença”. E iniciando nesse uso de apojaturas, que podemos permitir à criança a ritualizar, conforme Rivière (1996), o enfrentamento da realidade. A polidez só não basta, mas simula que a imita nos adultos ou que prepara nas crianças.

Na infância, disciplina e coerções são necessárias, afinal as crianças não nascem educadas nem morais, são heterônomas, dependem do adulto para aprenderem e, como vimos é pela educação familiar, depois escolar que elas podem, pelos bons exemplos, tornarem-se adultos virtuosos e moralmente autônomos.

Diante das idéias de Educação para Kant e de Comte-Sponville, veremos agora como Piaget pensou sobre o tema e onde elas se convergem ou se divergem.

Piaget assim como Kant se parecem pelas suas idéias, em se tratando de educação, quanto a tarefa de um desenvolvimento infantil. Entretanto, Piaget fala sobre

socialização e educação. Para Piaget a socialização da criança não se resume à educação formal. Ela pode acontecer em qualquer lugar e não só âmbito daqueles programas formulados e realizados pelos adultos. Piaget acreditava na interação entre as crianças (pares), mesmo ao abrigo da autoridade e do poder adulto, elas aprendem a cooperar. Daí a defesa de Piaget de as crianças trabalharem em grupo. A divergência entre os autores decorre que Piaget defendia a idéia de além dos adultos, as crianças conviverem também entre si.

Outro aspecto das teorias dos autores decorre dos fins da educação. Para Kant ela deveria servir para o aperfeiçoamento das novas gerações. Ocorre que na época de Kant, não havia conhecimentos da Psicologia. Pode-se compreender essa afirmação quando Kant (s/d. p. 2) em seu Tratado de Pedagogia fala sobre como a Educação ensina e que é preciso mais experimentos para que se possa compreender “até onde chegam as disposições naturais do homem” e esclarecer o que o homem pode dar de si.

Piaget, por outro lado vai usar o “construtivismo” como mecanismo psicológico para impor processos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, pela construção de fato desse conhecimento. Para ele, segundo De La Taille (1996, p. 155) o aperfeiçoamento do homem se dá em respeitar o que o homem é de fato e não criar outro melhor. O homem autônomo, descentrado, racional e democrático, um homem possível. Talvez o homem ideal dos escritos de Kant.

A autonomia convergente dos dois autores é plenamente justificada pela afirmação acima, ou seja, na perspectiva do desenvolvimento humano, esse tende a se libertar dos preconceitos culturais, regionais uma vez que estabelece a descentração, leva à capacidade de cooperação. E ela mostra a autonomia pela razão, livre da coerção.

Em seu texto “Procedimentos da Educação Moral” (PIAGET, 1930, p.32), apresenta duas alternativas: formar personalidades livres ou conformistas. Defende a idéia “de construir personalidades autônomas aptas a cooperar”. E se quisermos formar futuros cidadãos conformistas basta fazer o contrário do que a teoria construtivista afirma ser o caminho para a autonomia. A formação acontecerá de qualquer forma, só que em menor escala, atrofiando as potencialidades de construção do conhecimento. Com outras palavras poder-se-ia dizer que o ideal de Kant e de Piaget era formar o homem cidadão democrático, emancipado através da Educação. A propósito não seria demais dizer que estaria aí a meta suprema da Paidéia grega — “formar o homem para o bem” (JAEGER, 1986, p. 608).

Para Piaget não se trata de aperfeiçoar só o homem, é preciso, formar professores e investir em pesquisas pedagógicas. De acordo com De La Taille (1996, p. 156), como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?

Em sua obra “Para onde vai a Educação”, Piaget (1978, p. 25-26) aponta a preparação dos professores como ponto crucial da Educação. Embora longa a citação, vale a pena transcrevê-la na íntegra:

A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora, esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar, existe o problema social da valorização ou da desvalorização do corpo docente primário e secundário, a cujo serviço não é atribuído o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderam dessas profissões e que constituem um dos maiores perigos de nossas civilizações doentes. A seguir existe a formação intelectual e moral do corpo docente, problema muito difícil, pois quanto melhores são os métodos preconizados para o ensino, mais penoso se torna o ofício de professor, que pressupõe não só o nível de uma elite do ponto de vista dos conhecimentos do aluno e das matérias, como também uma verdadeira vocação para o exercício da profissão. Para esses dois problemas existe uma única e idêntica solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação de médicos, etc. (PIAGET, 1978, p. 25-26).

Além de uma formação profissional de qualidade, o autor reclama a falta de pesquisa de caráter interdisciplinar que estreite a relação entre a pesquisa e o ensino e que transforme conhecimentos científicos em práticas pedagógicas. Os resultados efetivos dessa combinação poderão também valer para uma educação que se pretenda moral.

Outro ponto importante é a defesa dos autores da escola pública. Kant pensava que a educação afetiva da família só não basta é preciso da autoridade que impregna na figura do professor. Já Piaget acreditava na socialização da criança na escola, mas por outro argumento, a família é coercitiva, enquanto que na escola, há possibilidade de cooperação. Os dois autores acreditavam que a educação começa na família e que deve continuar na escola. Entretanto, Piaget acreditava que dependendo

das opções pedagógicas da escola, no que diz respeito a educação moral, a escola nada pode acrescentar ao trabalho da família se ela simplesmente reproduzir a hierarquia de papéis presentes na família.

Esse pensamento pode ser compreendido a partir da teoria sobre o desenvolvimento moral de Piaget (1994), ou seja, a criança pequena é heterônoma, obedece à lei, à ordem do maior, do adulto, da hierarquia da família. A coerção acontece na família e ela é inevitável, pois há sempre um respeito unilateral porque há uma desigualdade de fato. Se a escola reproduz essa hierarquia, ela dificulta a descentração, o respeito mútuo e a cooperação em busca da autonomia da criança.

A escola pode praticar as relações entre iguais (crianças), que leva ao respeito simétrico. A autonomia pode ser construída a partir de vivências de relações sociais entre pares que vão estabelecer contratos de convivência. Podemos dizer que a escola pode dar espaço para que as crianças construam as regras que regem seu próprio comportamento, daí a importância da defesa da complementação da formação moral dos alunos na escola. Para De La Taille (1996), não se trata de a escola aperfeiçoar o modelo familiar baseado na busca da autoridade adulta e sim de baseá-la na cooperação entre crianças.

Analisando os escritos sobre a educação moral e a disciplina, Kant (s.d.) acreditava que a primeira é negativa, disciplinar, ou seja, retirar da criança suas tendências brutais. A segunda é positiva, instruir, cultivar e dar uma direção a ser seguida. A formação moral depende das duas fases, no começo obediência cega aos mandamentos dos adultos, depois, ação dirigida pelas luzes da razão. Enfatizando na escola a relação professor-aluno e os comportamentos disciplinares, o autor propõe que é preciso acostumar o aluno a usufruir da liberdade pela coação, e que, ao mesmo tempo, o instrua a fazer bom uso de sua liberdade. Em resumo, a disciplina deve ser essencial, clara e fortemente imposta às crianças, porém livre de arbitrariedade. É pela qualidade do convívio social que a criança aprende a conhecer e a respeitar.

Embora concordassem em vários aspectos sobre a Ética, Piaget e Kant, discordavam sobre a disciplina e a Educação moral em alguns pontos. Para De La Taille (1996, p. 168), podemos dizer que para Kant a relação professor-aluno é importante para o desenvolvimento moral, já para Piaget é a relação entre pares e pelo respeito mútuo entre as crianças que elas evoluem moralmente para a autonomia. Apesar de Piaget reconhecer a importância do respeito à disciplina para gerar o que ele chamava de “força de vontade”, só assim se comprometerão com suas responsabilidades e seus

afazerem. Para o autor não se deveriam enviar as crianças à escola para que se acostumem a ficar quietas e a obedecer ao professor sobre o que ele lhes ordenava. Essas atitudes para Piaget não passam de treino para controlar as crianças. Se ficarem sentados não representa um valor, de nada servirá a disciplina. Pelo contrário, serão valores negativos que levarão a indisciplina. Portanto, segundo De La Taille (1996, p. 171), “quanto mais complexo for o sistema de valores de um indivíduo maior será a sua força de vontade. Por conseguinte, o sujeito autônomo será mais disciplinado, o heterônomo menos, pois somente a coação externa terá poder sobre ele”.

Procurei até aqui comparar somente as concepções de Educação de Kant e de Piaget e de como as suas inquietudes e posições, ainda hoje, são objetos de debate da educação, sobre seus objetivos, sobre a qualidade da formação dos professores (salário, status, ideologias), relação família-escola. Sabemos que ainda hoje não há consenso sobre estes temas e que muitas pesquisas precisam ser feitas, sobretudo, no que diz respeito à formação do professor. E nesse início de século, com o recrudescimento da intolerância, a violência estampada na vitrine, a polêmica da política, a degradação das instituições demandam uma educação moral voltada para a disciplina, não no sentido “tirânico” da palavra, e sim uma educação que possa reimprimir ou reabilitar o espírito da formação humana — formar o homem para o Bem.

Falamos até agora sobre a família e sobre a escola, mas qual é a participação da sociedade nessa educação?

Procurarei trazer para a discussão as concepções de Sociedade, Moral e Educação de Émile Durkheim (1858-1917) e até onde essas concepções vão se entrelaçar com a teoria Piagetiana.

1.2 Sociedade, Moral e Educação

Fortemente influenciado pelo cientificismo do século XIX, principalmente pela biologia, e preocupado com uma delimitação clara do objeto e do método da sociologia, o francês Émile Durkheim (1858-1917) vislumbrou em sua obra a existência de um “reino social”, distinto do mineral e do animal. Às vezes chamava-o de reino moral. Para Rodrigues (2003, p. 21) o reino moral seria o lugar onde se processam os fenômenos morais, e seria composto por idéias e ideais coletivos. Toda vida social se dá

para Durkheim, nesse meio moral que está para as consciências individuais como os meios físicos estão para os organismos vivos.

A vida social como dimensão de fato, o meio coletivo real na vida das pessoas segundo Durkheim não é evidente por si só. Se a lei da gravidade é uma lei da natureza e não se pode mudá-la, só nos resta conhecê-la para melhor viver e, se a vida coletiva tem suas próprias leis, elas precisam ser conhecidas. Cabe a sociologia, na visão de Durkheim, descobrir as leis da vida social.

Ainda conforme Rodrigues (2003, p. 22), numa perspectiva positivista havia para Durkheim a necessidade de refletir sobre um dado, sobre uma realidade em observação, sobre o que ele chamou de uma coisa. Considerar os fatos sociais como coisa, tal é a primeira regra de seu método. “Coisa” para ele é todo objeto de conhecimento que a inteligência humana não penetra de modo imediato, necessitando do auxílio da ciência. “Tratar os fatos sociais como coisas, portanto, é uma postura intelectual, uma atitude mental” (RODRIGUES, 2003, p. 23).

São muitos os escritos deixados por Durkheim, em especial tratarei aqui de um artigo que resulta de um período em que esteve na Alemanha. Publicado em 1887 que recebeu o título de “La science positive de la morale em Allemagne” que mais tarde em 1993 na edição brasileira recebe o nome de “Ética e Sociologia da moral”. Outro foi um curso com dezoito lições sobre a Educação moral na escola primária chamado de “La education Morale” (1903), discutido no livro “Educação e Sociologia” (1973), que trata dos caracteres gerais da moral, da disciplina e da autonomia que tem na introdução uma análise de Paul Fauconnet, seu discípulo. E finalmente nessa mesma obra, Educação e Sociologia, um estudo sobre a natureza e a função da Educação como fenômeno social. Essa última fora escrita por Durkheim entre 1887 á 1902, na faculdade de letras na Sorbonne quando ministrou um curso para professores primários.

Se toda vida social se dá para Durkheim, no meio moral cabe compreender essa concepção de moral e de sociedade e que relação elas têm com a Educação. Para tanto a primeira obra, “Ética e Sociologia da Moral” apresenta o que Durkheim chamou de “movimento” iniciado nas diferentes ciências que aponta um novo curso para o estudo da moral.

Nesse livro Durkheim se detêm na ética de Wilhem Wundt², pois considera que ele produziu um estudo do conjunto da vida moral, o mais completo e que

²Wilhem Wundt, Ethik: Eine Untersuchen und Gesetze dès Sittlichen Lebens, VI p. Stuttgart, 1866.

constituiu uma proposta para reunir os esforços isolados verificados nos seus antecessores. Wundt reage contra a tendência de fragmentar a moral em uma infinidade de ciências distintas que se ignoram mutuamente.

De modo empírico, pela observação dos fatos, Wundt diz “que o objetivo da ética é acima de tudo estabelecer princípios gerais dos quais os fatos morais são apenas aplicações particulares” (DURKHEIM, 2006, p. 74). Assim, deve-se examinar os fatos para ver como é constituída a moral atual em seguida os princípios gerais. Finalmente, perguntar como esses princípios deveriam ser aplicados nos diferentes domínios da vida moral. E mais adiante Wundt informa que quatro fatores principais dão origem a moral: a religião, os costumes, o meio físico e a civilização em geral.

Sem aprofundar nos fatores fundamentais da moral, feito que não nos interessa no momento, veremos brevemente como a moral e a religião se cruzam e depois se afastam e como a moralidade aparece nas civilizações para que se possa compreender como as sociedades se organizam, se mantêm e qual o papel da Educação.

Para Durkheim (2006, p. 80), Wundt entende que “todas as representações e sentimentos que se referem a uma existência ideal que se conformam perfeitamente às vontades e aos desejos do coração humano são religiosos por natureza”. A moral tende a se expressar na forma de um ideal religioso, assim como a moral igualmente tem necessidade de personificar seu ideal e assegurá-lo mediante sanções. Isso explica como a moral e a religião se entrelaçam nas origens, o que se torna impossível distingui-las. A religião exprime, em linguagem simbólica, coisas verdadeiras e para separá-las é preciso pensá-la de forma leiga. Para Durkheim (2006, p.82), a partir do momento que a religião é simbolizada, personificada por humanos o ideal religioso se separa do meio físico e é finalmente sobre a moral que a religião se modela.

Além de os costumes sociais terem origem nas práticas religiosas, Wundt (apud DURKHEIM, 2006, p. 88) acredita que não necessariamente os sentimentos morais derivam da religião. O autor acredita que a moralidade está na natureza humana. De uma afinidade entre iguais que passa pela língua, hábitos, costumes, egoísmo e altruísmo, e pela família. As primeiras sociedades não foram famílias, elas só passaram a existir mais tarde, por uma diferenciação que aconteceu dentro das tribos.

Segundo Durkheim (2006, p. 92), com a família, cresceram sentimentos e uma moral doméstica que foi se transformando e se diferenciando em uma moral coletiva que representa hoje cada classe social. De outro lado, como a moral tem origens religiosas, ela passa a ser nacional. Cada nação tem a sua própria moral, que se

relaciona apenas consigo mesma. Para Durkheim (op. cit. p. 94), a medida que as sociedades se tornam maiores, elas participam de uma “consciência coletiva”. Surgem ideais e sentimentos comuns no âmago da sociedade e desaparecem as diferenças [...] Essa fusão de indivíduos e classes não faz desaparecer as desigualdades externas, mas existe uma tendência de as pessoas se verem como iguais, de terem os mesmos ideais. Eleva-se assim gradualmente acima de sociedades particulares e se torna o ideal único da humanidade.

Em síntese, pode-se dizer que assim como a sociedade, a moral também evolui das primeiras manifestações de homogeneidade, as tendências sociais são simples e fracas. Depois os sentimentos sociais se modificam e produzem uma diferenciação das idéias morais e por fim a moral humana, ou seja, as ações humanas.

Tentar escrever quais são os fins morais, nos parece engenhoso, entretanto, pode-se dizer que é justamente nas relações sociais, que esses comportamentos sociais interessa aos homens, porque põem em ato a nossa humanidade. Os objetivos das nossas ações são individuais, sociais e humanos. Simplificando, podemos dizer que quando alguém se esforça por si só, seu objetivo se resume a sua auto-preservação, mas podemos perguntar o que essa atitude tem de moral? A vida não tem valor em si mesma, vale pelo que se faz dela. Ela é um meio para um fim que pode ser individual ou geral.

Um fim geral é para Durkheim (2006, p. 109-110), “uma ação moral, afinal é bom sobreviver para se preservar para a família, para o país, para a humanidade. A auto-preservação por si só, não procede do julgamento moral”. A vida humana só tem sentido na coletividade e a ação individual em benefício do coletivo que se traduz em ação moral. Ela deve ser uma questão de bem-estar e progresso de todos. Como sugere sabidamente Durkheim³, (2001, p. 39) “lês fines morales sont celles qui ont pour objet une société: Agir moralement, c’est agir en vue d’un intérêt collectif”. (os fins morais são aqueles que têm por objeto uma sociedade: agir moralmente é agir em vista de um interesse coletivo).

Durkheim retoma a discussão da religião e da moral na obra *La Education Morale*, (1903) e afirma que cabe ao educador a introdução de uma lição da moral leiga e racionalista. Do ponto de vista positivista o autor acreditava que essa análise sociológica, poderia dar à moral um fundamento de razão que não fosse religioso, isto é, uma concepção mais abrangente sob certos aspectos, que a moral tradicional. Porém

³ Edição eletrônica a partir do livro de Emile Durkheim, *L’Éducation Morale*. Paris: Librairie Felix Alcan, 1934. Realizada com o tratamento do texto Microsoft Word 2001 por Macintosh.

adverte Durkheim (apud FAUCONNET, 1973, p. 19) que “a religião e a moral têm estado intimamente ligadas, na história da civilização, que a sua separação não poderia ser coisa de simples realização”. A seu modo a religião exprime simbolismos, verdades e que é preciso não perder tais verdades com os símbolos que podem ser eliminados e sim projetá-los sobre um pensamento leigo.

Feita essa consideração, entre a moral e a religião, Durkheim analisa, de forma sociológica, a civilização moral que a educação transmite à criança e depois à natureza da criança que deve assimilar essa moral.

Para Durkheim (1973, p. 20), concebe-se facilmente, como a sociologia pode estudar o que vem a ser a família, o estado, a propriedade, o contrato. Mas, quando de trata do “Bem e do Dever”, parece que se vão enfrentar puros conceitos, não instituições, e que um processo de análise abstrata venha aqui impor-se, à falta de aplicabilidade da observação. Nessa obra o autor não trata dos deveres morais, mas dos caracteres gerais da moralidade, o estudo de uma Moral Teórica que é renovado pelo método aplicado por ele.

O método consiste em descrever os elementos do temperamento moral e a sua realização que são os objetivos para onde tendem a educação moral em geral e a partir daí compreender a sua natureza e a sua função. É em suma, essa descrição que forma o conteúdo dos sistemas morais teóricos. Assim, o estudo da educação moral permitirá apreender, nos fatos, as realidades a que correspondem os conceitos abstratos por meio da ciência dos costumes, de modo a observar o que é a moralidade nos seus caracteres mais amplos. A função e os fins da educação moral para Durkheim são:

Incitar a criança nos diversos deveres, suscitando nela virtudes particulares, presas uma à outra. Mas também tem por fim desenvolver no educando a aptidão geral da moralidade, ou disposições fundamentais que estão na raiz da vida moral, constituindo nele o agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma do progresso. (DURKHEIM, 1973, p. 20)

Deste modo, os três elementos fundamentais da moral estudados por Durkheim (1973) são: o espírito da disciplina, o espírito da abnegação e o espírito de autonomia. Vamos nos deter ao estudo da disciplina e da autonomia nesse momento.

Vimos anteriormente o que Kant e Piaget pensaram sobre a disciplina, ou seja, a disciplina é coercitiva. Entretanto, Kant acreditava que o homem privado de Educação não sabe se servir de sua liberdade. Podemos dizer então que a coação é

necessária, pois ela ensina a suportar privações, nos dar limites. Piaget reconhece a importância do respeito à disciplina para gerar o que ele chamava de “força de vontade”, só assim (as crianças) se comprometerão com suas responsabilidades e seus afazeres.

Para Durkheim (1973, p. 21) o espírito da disciplina “é o senso e o gosto da regularidade, da limitação ao desejo, o respeito às regras que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e o esforço”.

Do ponto de vista do sociólogo, questões como regularidade, limitações e esforço na vida social são exigidos para que? Como a sociedade impõe a disciplina e desperta no indivíduo o respeito à autoridade? Responder a essas indagações durkheimianas seria como determinar a função e a natureza da disciplina e, segundo ele próprio somente por meio da educação que se poderia melhorar a moralidade da civilização em que vivemos. Tanto a disciplina, quanto a moral, regula condutas, prescrevem ações e, como a criança não é naturalmente dotada da capacidade de dominar os seus próprios desejos, a moral é necessariamente uma disciplina. Durkheim, (2001, p. 32) resume dizendo que “a disciplina dá hábitos à vontade e lhe impõe freios. Ela regula e contém”.

Para De La Taille, (2003, p. 88) “Uma educação totalmente libertária, que não regula de fora para dentro, as condutas da criança, que não promove nelas o espírito de disciplina, está fadada ao fracasso”. Conforme suas idéias em vez de formar cidadãos conscientes de seus deveres, maduros e equilibrados, nós acabamos por produzir na sociedade pequenos déspotas. Assim, como a criança aprende no cotidiano os limites físicos, os limites morais precisam ser postos claramente. O sentimento de obrigatoriedade nasce dessa necessidade.

Para Fauconnet (1973, p. 22) a teoria durkheimiana demonstra, por exemplo, que “as forças morais que constroem e violentam a natureza humana, exercem também uma atração, e que é a esses dois aspectos do fato moral que correspondem as duas noções de dever e de bem”.

Para esses dois pólos se orientam duas atividades morais distintas e que também distinguem dois tipos humanos diversos — o homem de sentimento, entusiasta, em que domina a aptidão a sacrificar-se e o homem de vontade, mais frio e mais austero, em que domina o senso da lei. Conforme prevaleça uma ou outra atividade moral, elementos díspares, mesmo contrários fundem-se na riqueza da civilização moral.

Mais adiante vemos as nove lições do curso *L'Éducation Morale* (1903), por Fauconnet (1973) que abordam o problema pedagógico. De posse e de indicação dos elementos da moral, importa a Durkheim como constituí-los na criança. Na marcha do seu pensamento estão as questões que enfrentarão os educadores. São elas: a disciplina e a psicologia da criança, a disciplina escolar, a penalidade e as recompensas escolares, o altruísmo da criança, a influência do meio escolar na formação do senso social. Enfim, a influência geral das ciências, da moral, da cultura sobre a formação do espírito da autonomia.

Para Durkheim (apud FAUCONNET, 1973, p. 23) “a autonomia é a atitude do indivíduo que aceita a regra, porque a reconhece racionalmente estabelecida”. É a “ciência”, diz Durkheim, que confere a autonomia. É na escola que se ensina à criança o que são as sociedades, em que ela é chamada a viver: a família, corporação, nação, comunidade de civilização, a que tende a incorporar a humanidade inteira. Para o autor as crianças, inicialmente, recebem as regras prontas da sociedade, mas que depois devem conciliar, depurar e reformulá-las para melhor adaptá-las às condições variáveis da sociedade, da qual vai tornar-se membro ativo. Cabe então a ciência, segundo Fauconnet (1973, p. 23) “ensinar a reconhecer o que é fundado na natureza das coisas e na natureza moral, quais são os limites da ação eficaz para melhorar a natureza moral”.

Para a educação das crianças o autor defendia uma pedagogia que é um modelo de educação tradicionalista e conta com métodos fundamentalmente autoritários. As punições constituíam a estratégia pedagógica que complementam a disciplina, assim como os castigos corporais, tão comum em sua época. Durkheim acreditava no castigo moral, na censura, na dor moral. “A crítica feita à criança deveria ser severa, ao ponto dela perceber a violação da regra, ao contrário se não houver castigo, a impunidade, aos olhos do transgressor, perde todo valor”. (DURKHEIM, 1974, p. 140 apud DE LA TAILLE, 2003, p. 89)

Em sua obra *Educação e Sociologia* (1975), Durkheim, define Educação, sua natureza e sua função e conseqüência da definição adotada, ou seja, o seu caráter social.

Sabe-se que na constituição primitiva do homem a hereditariedade transmite mecanismos instintivos, mas que as aptidões que a vida social supõe atributos que distinguem o homem, se faz por uma via que é social. A criança não traz senão a constituição primitiva do homem. E a cada geração são necessários mecanismos para atender as necessidades de cada sociedade. Para este ser que acaba de nascer, é preciso

segundo Fauconnet, (1973, p. 11) “sobrepõe o ser egoísta e associal em um ser capaz de submeter-se à vida moral e social. Eis aí a obra da Educação”.

Durkheim (1973, p. 41), afirma que a educação prepara as condições essenciais, no íntimo da criança, a própria existência e formula a seguinte definição:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1973, p. 41)

Para cada sociedade há um tipo de Educação, completa Durkheim, (1975, p. 40), afinal existe “certo número de idéias, sentimentos e práticas que essa educação deve ensinar as crianças e, é nessa sociedade em que a diversidade intelectual e moral atingem esse grau de contraste”. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, físico, intelectual e moral. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação.

A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza. Para Durkheim (op. cit. p. 42), “ela cria no homem um ser novo à medida que a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tabula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo”. É preciso que, pelos meios mais rápidos a educação agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social.

Durkheim conclui esse capítulo dizendo que o homem não é humano, senão porque vive em sociedade e que os indivíduos agem segundo as necessidades sociais porque a ação coletiva edificada pela educação representa o que há de melhor no homem. Não há para o autor humanidade fora do espaço social. É o mesmo que dizer que somos “bichos” gregários. Daí que a moral está estritamente relacionada com a natureza das sociedades. É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, a domesticar os instintos e transformar nossos atos em lei.

Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia (moral) e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade. Talvez seja por isso que nem o espírito consumista nem a televisão ou a Internet põe em risco

nossas inclinações inatas a sociabilidade, como diz Lipovetsky (2007, p. 51). Somos morais e pode estar aí uma das bases do que vem a permanecer sociais.

Terminada essa análise, podemos fazer um exame acerca de algumas divergências que encontramos nas teorias de Durkheim e de Piaget. Uma delas trata de como construir na criança os elementos da moralidade, instruir sua natureza, naquilo que chamamos de educar. Piaget nos lembra que a criança tem uma natureza própria e que não é possível exercer a ação educativa sobre uma tábua rasa. Para tanto é preciso conhecer essa criança, para “guiar” essa educação.

De acordo com a análise crítica que Piaget (1994) fez da atitude pedagógica de Durkheim, vemos que esse imaginava as crianças como não conhecendo outra sociedade que a sociedade adulta ou as sociedades criadas pelo adulto (a escola), de modo que negligencia inteiramente a existência das “sociedades infantis” espontâneas e dos fatos relativos ao respeito mútuo. A sua pedagogia resultava de uma sociologia infantil numa simples defesa do método de autoridade. (PIAGET, 1994, p. 265- 266).

Como por exemplo, o espírito da disciplina, o sociólogo acreditava que o momento decisivo da constituição desse espírito se dava na vida escolar. Na família as tendências das crianças são de serem altruístas, por que predominam aí os sentimentos de solidariedade sobre o dever. Na escola, é preciso a entrada das regras. As regras são como um instrumento insubstituível, de educação da moral. Cabe ao professor o sacerdócio de impor à criança o poder da autoridade. Agir com firmeza se quiser educar.

Observa-se claramente aqui a oposição de uma educação baseada no interesse individual e na livre iniciativa, aquilo que Piaget denominou de escola ativa. Ao contrário, Durkheim acreditava numa educação firme, sem castigos corporais e sim verbais, uma educação sancionada em penalidades disciplinares. O princípio é que a penalidade extingue ou, pelo menos, repara, tanto quanto possível a falta. Assim, a essência da penalidade é simbolizada pela repreensão. (DURKHEIM apud PIAGET, 1994 p. 267)

Há para Piaget uma questão crucial quando ele indaga se existe somente um tipo de autoridade e somente um tipo de regras? Para o autor:

Longe de se limitar às regras impostas pelos pais e pelos professores, a criança se sujeita a todas as espécies de regras, em todos os assuntos e em particular no jogo. Estas regras não são menos sociais, mas baseiam-se em outros tipos de autoridade. (PIAGET, 1994, p. 267)

Baseada nessa reflexão presente em sua obra “O juízo moral na criança” (1994) Piaget procurou responder um problema essencial da psicologia: As diferentes variedades de regras obedecem ou não às mesmas leis psicossociológicas?

Para Piaget existem pelo menos dois tipos extremos de regras e de autoridade: Primeiro a regra devida ao respeito unilateral e segundo, a regra devida ao respeito mútuo. Esses dois tipos de regras conduzem a resultados opostos. A regra de coação ligada ao respeito unilateral é considerada sagrada e produz o conformismo, é exterior à consciência da criança. A regra devida ao respeito mútuo e à cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior da consciência da criança.

O ponto de ruptura entre a teoria de Durkheim e de Piaget diz respeito à própria definição de moral. Durkheim fala de uma moral única, — a dos adultos, que é paulatinamente assumida pelas crianças através da introjeção de uma autoridade exterior. Enquanto Piaget fala em duas morais: a heterônoma que é aquela cujas regras são legitimadas com referência a uma instância superior, a uma autoridade; na moral autônoma, pelo contrário, as regras ganham legitimidade sem nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos: são legítimas se nascem de acordos realizados entre pessoas iguais e livres. (DE LA TAILLE, 2003, p. 90).

A seguir faremos um exame mais acurado dessa última obra de Piaget referida para compreender como as crianças se desenvolvem moralmente.

1.3 A Teoria Piagetiana, seus Desdobramentos e outras Contribuições

Conforme De La Taille (2003) “O livro O juízo Moral na criança” de Jean Piaget é um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade. O estudo refere-se ao juízo e não aos comportamentos ou aos sentimentos morais. A abordagem científica da moralidade teve sua contribuição com o trabalho de campo que Piaget realizou através de entrevistas com crianças e deu a sua contribuição de forma singular. Com essa obra Piaget, mostra como o estudo do pensamento infantil lança luzes sobre o pensamento adulto e humano, em geral. O objetivo de Piaget não se restringia apenas ao fito de estudar a moralidade infantil enclausurada em sua autotelia, mas através dela pensar a moralidade humana. Essa postura metodológica guiou Piaget em seus estudos

sobre epistemologia, isto é, o estudo da gênese do pensamento operatório, para ele é essencial à compreensão da moralidade infantil.

Piaget dedica um capítulo ao estudo de jogo infantil com bola de gude e amarelinha articulando-os à moralidade. Nesse capítulo sobre as regras do jogo, começa ele dizendo que os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo de bolinhas entre os meninos, comporta, por exemplo, “um sistema muito complexo de regras” e só se pode avaliar a riqueza dessas regras à medida que procura dominar seus pormenores. Piaget (1994, p. 23).

Para estudar o respeito às regras morais, Piaget (op. cit. 24) parte da análise das regras do jogo. Para o autor “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Os jogos escolhidos para investigar como as crianças entendem as regras foram o de bolinhas de gude para meninos e pique para as meninas. Em sua pesquisa Piaget pediu às crianças que lhe ensinasse o jogo e jogassem com ele, pesquisou também a consciência das regras pedindo-lhes que dissessem de onde vinham e quem as tinham inventado e se elas poderiam ser mudadas.

Quanto à prática das regras, maneiras como crianças em idades diferentes adaptam-se a elas, Piaget distingue quatro estágios sucessivos:

1º estágio – Motor individual - A criança joga em função de hábitos motores e desejos. O jogo é individual, a criança estabelece rituais, mas sem direção na sucessão dos acontecimentos. As regras são motoras, não existem regras coletivas.

2º estágio – Egocêntrico (aproximadamente entre 2 e 5 anos). A criança recebe do exterior regras organizadas, procura imitá-las, mas joga sozinha, sem preocupar-se com os parceiros. Jogam lado a lado, não uns contra os outros. Não há preocupação em uniformizar as regras do jogo.

3º estágio – Cooperação nascente (entre 7 ou 8 anos). O jogador procura ganhar de seu parceiro, aparece a necessidade de controle mútuo e as crianças procuram unificar a regra. As crianças dessa idade encontram-se na fase (operatório concreto), devido ao progresso intelectual, tornam-se capazes de cooperar, começam a coordenar diversos pontos de vista instrumentando leis que devem ser vigiadas e respeitadas por todos.

4º estágio – Codificação das Regras (entre 11 e 12 anos). As partidas são regulamentadas com minúcias. Todos procuram combinar e prever casos possíveis que poderiam aparecer no jogo e codificá-las. As crianças organizam as exceções. (PIAGET, 1994, p. 33-34)

Como se pode observar, os estágios referentes à prática das regras se categorizam pelas seguintes características, a saber: hábitos motores e desejos, imitação egocêntrica das regras, controle mútuo e unificação das regras, codificação das regras.

Quanto à consciência das regras — sentimento de obrigação — encontramos três estágios, a saber:

1º estágio – a regra ainda é coercitiva, porque é puramente motora (início do estágio egocêntrico).

2º estágio – envolve o egocentrismo e a primeira metade de cooperação, a regra é externa e de origem adulta e considerada como sagrada e eterna. Toda modificação é considerada pela criança como uma transgressão.

3º estágio – a regra é resultado de um acordo mútuo. O respeito a ela é obrigatório, mas a regra pode ser modificada de acordo com o consenso geral. (PIAGET, 1994, p. 33-34)

A evolução da prática — maneira pela quais as crianças de diferentes idades aplicam as regras efetivamente e da consciência da regra — maneira pela qual crianças de diferentes idades se apresentam pelo caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente as regras do jogo — está ligada ao desenvolvimento da criança e às interações sociais que ela estabelece com o mundo.

A regra coletiva é inicialmente externa e sagrada. Aos poucos vai se interiorizando como efeito do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Piaget divide essa evolução em três períodos: anomia, heteronomia e autonomia.

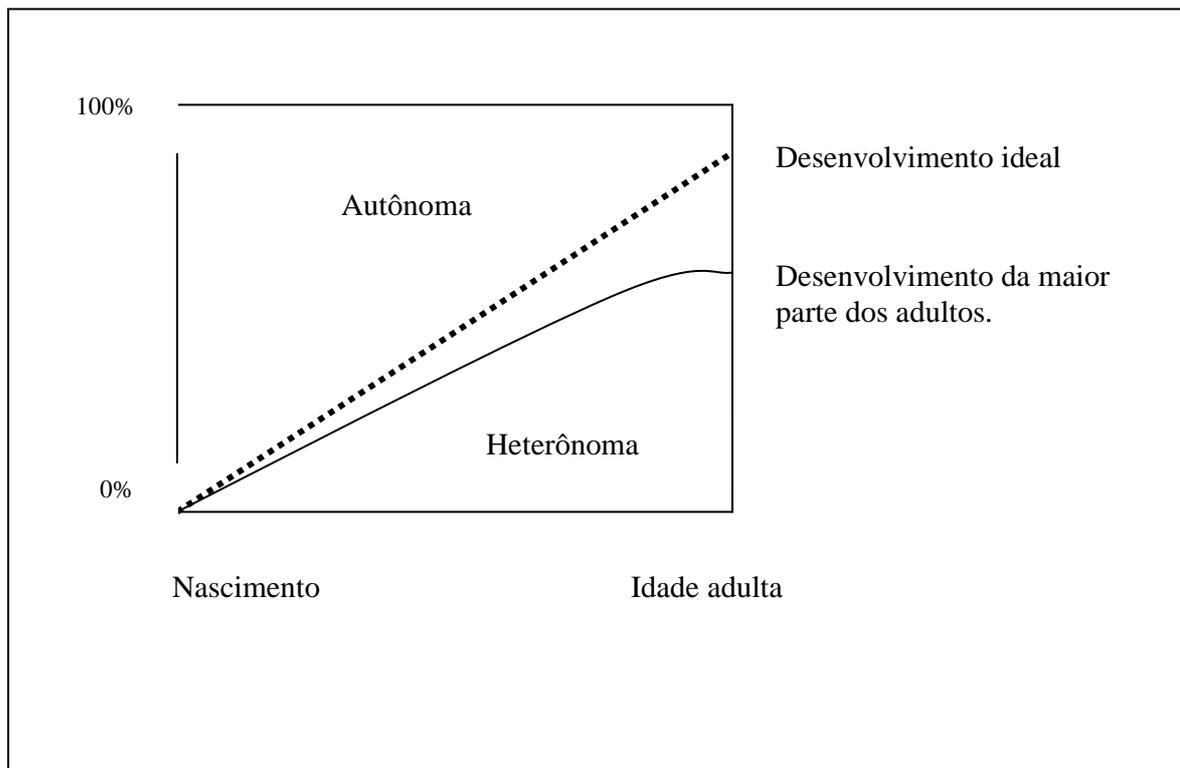
No período da anomia, crianças de até mais ou menos 5 e 6 anos não seguem regras coletivas, elas se dedicam ao jogo para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias.

No segundo período, heteronomia, é quando surge o interesse pelas atividades coletivas regradas. As crianças que a elas se dedicam acreditam que as regras foram concebidas pelos “adultos” ou até mesmo por Deus e qualquer modificação é proibida, pois são impostas pela tradição. A criança nesta fase não vê as regras como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e, por isso, não as seguem à risca.

O terceiro, período, da autonomia, as crianças jogam seguindo as regras do jogo e o seu respeito é compreendido como acordos entre os parceiros. Cada um pode criar regras, afim de que elas sejam apreciadas e aceitas pelo grupo. A autonomia

demonstrada na prática da regra aparece mais cedo do que a autonomia revelada pela sua consciência.

Constance Kamii (1991), aluna de Piaget, nos apresenta sua contribuição sobre o desenvolvimento da autonomia.



Quadro 1 – A relação do desenvolvimento entre autonomia e heteronomia. KAMII, Constance: A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1991, p. 105.

Neste quadro, segundo análise de Kamii (1991), o eixo horizontal representa o tempo que vai do nascimento à idade adulta. O eixo vertical representa a proporção de autonomia em relação com a heteronomia, de 0 a 100 por cento. A linha pontilhada mostra o desenvolvimento ideal de um indivíduo.

Visto que para Kamii (1991) os bebês nascem desprotegidos e heterônomos. Pode-se em condições ideais, as crianças tornarem-se progressivamente mais autônomas à medida que crescem, e tornarem-se aptas a governarem-se, ao invés de serem governadas por outros. Na realidade, a maioria dos adultos não se desenvolve desta forma ideal. Ela interrompe seu desenvolvimento num nível mais baixo.

Uma questão que intriga, nós professores é saber por que algumas crianças tornam-se adultos moralmente autônomos, e outras não. É importante notar o que Kamii tem a nos dizer:

Os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças, quando usam recompensas e castigos, e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com as crianças. A criança pode ser motivada a pensar sobre mais de um ponto de vista, constrói para si a própria convicção do que é melhor. As conseqüências da punição, por outro lado, podem ser a conformidade cega, a revolta e o cálculo de risco. Eles tornam-se obedientes, podem tornar-se também delinqüentes quando se rebelam e procurarão talvez, evitar ser descoberta fazendo algo que anteriormente lhes custou um castigo. (KAMII, 1991, p. 106)

Para a autora a autonomia não significa liberdade completa, e sim levar em consideração os fatos relevantes para decidir, agir da melhor forma para todos. Kamii, (1991) ratifica que não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Lembrando Durkheim e Piaget, a moralidade é mesmo uma construção social.

Com o estudo sobre o respeito às regras morais e seus desdobramentos, Piaget formulou a idéia de que o desenvolvimento do juízo moral segue as mesmas etapas que as do jogo. Para verificar essa conjetura o autor estudou a maneira pela qual a criança concebe seus deveres e valores morais em geral. Analisou a prática e a consciência da regras num relato de pesquisa sobre o realismo moral e suas relações com a coação adulta. De acordo com Piaget:

O realismo moral é a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (PIAGET, 1994, p. 93)

Com outras palavras, avaliam-se os atos, não em função da intencionalidade, mas em função de suas conseqüências.

Para investigar como a criança concebe a moral em relação ao dever, o autor aborda questões sobre os desajeitamentos infantis, o roubo e a mentira. É pertinente aqui o método utilizado por Piaget sobre o desajeitamento infantil, para melhor elucidar essa idéia.

Através de dilemas morais, o autor conta às crianças histórias como por exemplo: uma criança quebra 11 xícaras acidentalmente. Noutro episódio, outra criança quebra uma só xícara num momento em que realizava uma ação ilícita. Pede-se a criança que responda duas questões: 1) As crianças são igualmente culpadas ou uma é mais culpada que a outra? 2) Qual das duas é mais culpada e por quê? O método envolve compreensão, reprodução da história e conversação a respeito.

Consoante Piaget, a criança, em fase de realismo moral, julga pelo aspecto exterior da ação — ter quebrado mais ou menos xícara — e não pela intencionalidade da ação. A preocupação pelo prejuízo material prevalece sobre a questão da obediência ou de não obediência à regra. Conforme Lukjanenko, a criança pequena, até mais ou menos 8 anos, não dissocia o dever às regras do dano ocorrido. É importante notar o que ela tem a dizer sobre o assunto:

O fato de elas se basearem no dano material é produto da coação adulta. O adulto usa da muito rigor contra os desajeitamentos infantis, não compreendem as situações e punem em função da materialidade do ato, por isso a criança adota essa mesma maneira de ver a aplicar as regras ao pé da letra. (LUKJANENKO, 1995, p. 15-16),

Piaget aponta que as regras impostas pelo adulto são, para a criança, obrigações categóricas, não importando se estas regras sejam aplicadas ou não. O realismo moral continua ele, aparece, então, como produto da coação e das formas primitivas de respeito unilateral. Já a consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo. É preciso então, estabelecer um clima de ajuda e compreensão recíproca, para a criança desenvolver uma moral guiada pela reciprocidade e não pela obediência. O que vale para a moral baseada na reciprocidade é a intenção do gesto.

Os resultados obtidos com o estudo do realismo moral confirmam os da análise das regras do jogo de bolinhas. Segundo Piaget parece existir na criança duas morais distintas: a moral da heteronomia, proveniente do respeito unilateral e a moral da autonomia, que só é conquistada com a reciprocidade e o respeito mútuo.

Em outra parte da obra Piaget (1994 p. 162-163), registrou dados da investigação que realizou para saber, até que ponto as crianças consideravam como justas as sanções, através de histórias que lhes foram contadas, dando-lhes a oportunidade de decidir que tipo de sanções elas consideravam mais justas e eficazes.

Com base nas respostas dadas pelas crianças, encontrou dois tipos de sanções: a expiatória e a por reciprocidade. A sanção expiatória é condizente com a

coação e a autoridade imposta pelo adulto. A transgressão da regra deve ser punida com castigo e o sofrimento deve ser proporcional à gravidade da pena. A punição mais justa é a mais severa, é arbitrária por não haver relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A sanção por reciprocidade condiz com a cooperação e as regras de igualdade. Esta sanção requer do apenado que se conscientize de sua falta e restitua o elo social de confiança que ele quebrou. As sanções por reciprocidade mostram a relação do conteúdo e de natureza entre a falta e a punição.

Todos esses aspectos presentes na obra de De La Taille parecem estar de acordo com as idéias de Piaget sobre cooperação. É o próprio De La Taille que afirma:

A cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (DE LA TAILLE, 1992 p. 19-20)

Ainda do ponto de vista da teoria piagetiana, vejo como o desenvolvimento da noção de justiça, acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança, com efeito, a noção de justiça também é construída pelo sujeito e está relacionada com os dois tipos de sanções mencionadas.

A criança pequena acredita na existência de sanções automáticas que emanam das coisas ou de “Deus”. Essa é a crença na justiça imanente que pode subsistir em muitos adultos sem que isso lhe crie qualquer problema. Para Vinha (2000), o sujeito acredita que suas más ações ou erros serão punidos por um ser superior.

A justiça imanente provém de uma transferência para as coisas dos sentimentos adquiridos sob influência da coação adulta.

Com o passar do tempo podendo ocorrer mudanças de um estágio heterônomo para o autônomo. Aos poucos a criança percebe a fragilidade desse tipo de justiça, e quanto mais se desenvolve intelectualmente, mais se afasta da crença nas sanções emanadas das coisas e nas sanções expiatórias.

Além da justiça imanente, Piaget (1994, p. 200-201) analisa as noções de justiça retributiva e distributiva. A justiça retributiva define-se pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, isto é, a violação da regra acarreta uma sanção que pode ser expiatória ou por reciprocidade, restabelecendo o elo de confiança que se quebrou. Este

tipo de justiça prevê uma punição para qualquer que seja a infração. Em crianças de 7, 8 anos, Piaget observou que há noção de justiça retributiva, compreendida como obediência à autoridade adulta. A criança considera justas as sanções punitivas, isto é, quanto mais severa a sanção, mais eficaz.

A justiça distributiva é entendida do ponto de vista da igualdade de direitos e deveres. Em crianças entre 8 e 11 anos de idade, Piaget (1994, p. 204) considera que há autonomia e libertação à autoridade adulta. A adesão aos grupos e a cooperação vão transformando a obediência em solidariedade. Portanto, a idéia de justiça vai se tornando superior à autoridade.

Por volta dos 11 ou 12 anos a criança começa a considerar as intenções envolvidas em várias situações, levam em conta as circunstâncias antes de a ação ser julgada. A noção de igualdade evolui para uma noção refinada de justiça, que é a equidade. As situações particulares de cada um devem ser consideradas caso a caso e não como iguais.

A equidade só se desenvolve nas relações sociais entre iguais, entre as próprias crianças. Já as relações dos adultos com as crianças geram as formas primitivas de justiça retributiva que são as sanções expiatórias. Mas se o adulto pratica a reciprocidade, o respeito mútuo e a cooperação, à medida que a criança cresce, caminha para a adolescência e se considera, pelo menos para si, igual ao adulto.

Piaget acreditava que o desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento moral são um processo de construção interior e, que o conhecimento não é adquirido por acumulação ou absorção, mas sim construído nas relações que o sujeito estabelece com o meio e com o outro.

Segundo Lukjanenko (1995), outra contribuição importante sobre o desenvolvimento sócio-moral foi o de Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo e pesquisador norte americano, dedicou-se aos estudos do desenvolvimento moral, analisou as teorias psicanalíticas e de aprendizagem e constatou que a maioria dos cientistas sociais tem visto a moralidade como um processo de interiorização das regras externas. Certo de que o ápice do processo de moralização é aquele em que a conduta se orienta por padrões ou princípios internos, rejeitou as hipóteses dessas teorias, continuou suas investigações com base no paradigma cógico-evolutivo construtivista de Piaget e aplicou o conceito de desenvolvimento em estágios ao estudo do juízo moral.

Como ponto de partida Kolberg utilizou o trabalho de Piaget e realizou extensas pesquisas sobre o raciocínio moral em crianças e adultos. Com entrevistas sobre dilemas morais, ele investigou para revelar como as pessoas raciocinam sobre questões morais e identificou seis estágios no desenvolvimento do raciocínio moral (Anexo I). Tais estágios parecem ser hierárquicos e seqüenciais e os cinco primeiros têm sido identificados, desde então, em numerosos estudos. Apresento aqui um esboço dos primeiros quatro desses estágios, relacionados às crianças de acordo com De Vries e Zan (1998, p. 177-179)

Os Estágios 1 e 2 são muito individualistas e chamados de moralidade pré-convencional. No estágio 1, o certo ou correto é definido em termos do que evita punição ou está em obediência a uma autoridade maior, tal como os pais e outros adultos. As ações são consideradas em termos físicos, ao invés de psicológicos. Isto é, a preocupação das crianças é como dano material a pessoas ou a coisas, ao invés de preocupar-se com intenções. O interesse de outros não é considerado. Na verdade, não há reconhecimento de que os interesses de outros diferem daqueles da própria criança.

No Estágio 2 o direito é definido como aquilo que vem em favor dos próprios interesses. À medida que a criança reconhece que todos têm interesse próprio, o que é certo é visto como simplesmente relativo. Este é o estágio no qual vemos a moralidade do “olho por olho” e no qual as crianças estão preocupadas com a rígida igualdade, por exemplo, medir para ver se todos têm a mesma quantidade de bolo no prato. As crianças, neste estágio, começam a cooperar umas com as outras, a fim de obterem o que desejam, uma espécie de mentalidade orientada pelo provérbio “uma mão lava a outra”.

Os Estágios 3 e 4 apresentam uma natureza mais social e são chamados de moralidade convencional. O estágio 3 é aquele dos relacionamentos mútuos, e o que é certo é definido em termos do sistema social imediato, a saber família, classe, círculo de amigos, etc. A criança começa a agir em termos de expectativas das pessoas que lhe são importantes. As crianças, neste estágio, estão preocupadas em ser “uma boa menina” ou “um bom menino” e agirão no sentido de obter aprovação. A regra de ouro é compreendida de um modo concreto, como colocar-se “na pele” dos outros.

No Estágio 4, o sistema social mais amplo começa a entrar no quadro e o certo é definido em termos das normas sociais, leis, deveres e expectativas. Há o reconhecimento de que todos devem se submeter a um sistema de leis compartilhadas para o bem comum.

De Vries & Zan, resumem esses estágios dizendo que:

Ao percorrer os estágios de Kohlberg, a perspectiva social da criança torna-se gradativamente mais ampla. A criança avança da posição de olhar simplesmente para si mesma, até considerar uma outra pessoa; depois, considera um grupo um pouco maior, tal como a sua família ou a classe e, finalmente, um grupo ainda mais amplo, tal como a sociedade como um todo. (DE VRIES E ZAN, 1998 p. 178)

Nos estágio 5 e 6, que Kohlberg chama de moralidade pós-convencional, a perspectiva torna-se mais abrangente e considera a humanidade em geral. Cada estágio sucessivo também envolve uma transformação no modo como as crianças pensam sobre o que é direito ou correto.

Para De Vries e Zan (1998) Kohlberg e muitos outros pesquisadores demonstraram em pesquisas com crianças mais velhas, que ao longo do tempo as discussões sobre dilemas podem apoiar o desenvolvimento ao longo dos estágios. Quando são expostas ao raciocínio, em um estágio superior a seu estágio atual de desenvolvimento, as crianças tendem a preferir o raciocínio de nível superior àquele em que estão. Quando as discussões sobre dilemas ocorrem em um contexto de sala de aula, o crescimento moral individual ocorre, bem como o crescimento na cultura moral da comunidade.

Portanto, o sujeito não internaliza ou aprende passivamente os valores como se pensava antigamente e sim, que é a partir de suas experiências e vivências que ele constrói o seu desenvolvimento. Tanto o sujeito quanto o ambiente interferem nesse processo.

A escola se insere nessa perspectiva como um provedor do desenvolvimento cognitivo e moral da criança quando ela tem como objetivos a promoção do crescimento humano em direção à autonomia.

Tanto o período pré-escolar como a fase do ensino fundamental são importantes para o desenvolvimento motor, físico, emocional, cognitivo e moral da criança. Se a criança tiver a possibilidade de viver em um ambiente, tanto familiar quanto escolar, que lhe proporcionem agir com liberdade e equilíbrio, acreditam-se os teóricos dessa matriz que melhor será o seu desenvolvimento global.

Como nesta pesquisa enfoco a autonomia como finalidade da educação moral, naquilo que cita a escola construtivista conforme é como a Vinha (1997).

A escola construtivista tem como um dos objetivos proporcionar às crianças um ambiente escolar estimulador e cooperativo, embasado no respeito mútuo, que favoreça as trocas sociais e com a presença de procedimentos pedagógicos específicos que auxiliem o desenvolvimento da moralidade infantil. (VINHA, 1997, p. 06)

O ambiente escolar, seguindo esse pensamento pressupõe que seja cooperativo, por promover situações de trocas de informações e perspectivas entre as pessoas. Segundo Lukjanenko (1995), estas relações não podem ocorrer por imposições. Quando as relações são impostas por meio de coação ou autoridade, os comportamentos são conseqüências de pressão exterior, e, portanto não vindas da própria consciência do sujeito.

Essa autora considera que no ambiente cooperativo, ao contrário deve surgir situações que favoreçam o respeito mútuo, a igualdade nas considerações, o tratamento respeitoso e a coordenação dos pontos de vista por meio da reciprocidade. Nesse ambiente as crianças vão gradualmente superando o egocentrismo, descentrando-se e colocando-se no ponto de vista do outro, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

É também na escola, tempo e espaço de construir relações que as crianças experimentam uma infinidade de sentimentos e sensações como alegria, irritação, medo, bem-estar, dúvidas, insegurança quando vão aos poucos conhecendo as outras crianças, a professora, o ambiente, os objetos, os brinquedos, os jogos, as interações no recreio, na sala de aula, nas aulas de educação física, enfim quando todo esse ambiente escolar promove o encontro de crianças consigo mesma e com os outros.

Uma das condições para a realização dessa pesquisa se trata do ambiente proporcionado pelo professor nas aulas de Educação Física, ou seja, acredita-se que é possível observar alguma evolução na moralidade infantil através dos jogos, desde que o ambiente seja cooperativo.

Temos podido observar que a fragilidade das instituições no interior da nossa sociedade, tem parece-me produzido em nós uma não indignação com a violência, a corrupção, o preconceito. O ideal de cooperação torna-se uma necessidade, pois a sociedade, a escola somos nós as construímos e cabe a nós efetivar que mudanças devem ocorrer. Entretanto, o que temos visto nas escolas é que este ideal fica apenas circunscrito nas propostas pedagógicas a ser atingido numa utopia bem distante. Mal nos damos conta que o futuro é agora.

Paulino faz as seguintes questões em relação a essa temática:

Se a escola construtivista tem como um dos objetivos proporcionar às crianças um ambiente estimulador e cooperativo que favoreça as trocas sociais e desenvolva a moralidade infantil, através de procedimentos específicos, como isso se torna possível? Como o conhecimento se dá na interação com o meio se, a este a criança não tem acesso permitido? Se a formação de cidadãos implica uma relação de respeito e cooperação? O que se observa é a ausência dessas relações? (PAULINO, 2000, p. 15 apud OLIVEIRA, 2003).

Questões como essas nos remetem a pensar na necessidade de se criar na escola um ambiente em que tais relações aconteçam de maneira que garantam que a autonomia moral e cognitiva das crianças seja construída.

Acredita-se que a concretização de um ser ideal é possível, a partir do momento que o professor repense suas crenças internalizadas e o que é possível fazer na sua prática. Dito de outra forma, que tipo de proposta pedagógica queremos que seja ideal para a construção de um ambiente cooperativo? Como a formação dos professores interfere nesse cenário? Para tanto acredito ser necessário o conhecimento da gênese, isto é, como o sujeito aprende, quais os mecanismos cognitivos, afetivos e morais são construídos no decorrer da sua vida e de sua história, que lhe permitam conhecer o mundo que o cerca.

Para Piaget, estes pressupostos teóricos embasam essa reflexão. Tais estruturas cognitivas, afetivas e morais, se constroem na relação com o meio, no ambiente sócio-moral que também promovemos em sala de aula.

Para De Vries e Zan, (1998), os estudos de Piaget focavam-se primeiramente na epistemologia genética — as origens e o desenvolvimento do conhecimento. Entretanto, as autoras salientaram que a vida social entre crianças é um exercício necessário para o desenvolvimento da inteligência, da moralidade e da personalidade. Tanto o ambiente, quanto o desenvolvimento sócio-moral repousam em três paralelos na teoria do desenvolvimento sócio-moral e cognitivo de Piaget, apresentados por De Vries e Zan:

Primeiro é que, da mesma forma que o conhecimento do mundo físico é construído pela criança, assim também deve ser construído o conhecimento psicossocial. Segundo, assim como o afeto é um elemento motivacional indissociável no desenvolvimento intelectual, os vínculos sócio-afetivos (ou a falta desses) motivam o desenvolvimento social e moral. Terceiro, o processo de equilíbrio

(auto-regulação) pode ser descrito tanto para o desenvolvimento social e moral quanto cognitivo. Como auto-regulação, Piaget referia-se a um sistema interno que regula o pensamento e a ação. Esses paralelos sugerem que as condições para o desenvolvimento sócio-moral são as mesmas condições para o desenvolvimento intelectual. (DE VRIES E ZAN, 1998 p. 12).

Portanto, o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança.

Eu não consigo conceber uma idéia de escola que não prioriza o desenvolvimento intelectual e sócio-moral das crianças. A idéia de um relacionamento construtivo entre professor-aluno, como sendo de respeito mútuo, no qual o professor minimiza o exercício da autoridade desnecessária pode ser um desencadeador para a reversão deste quadro, e refutar, portanto essa negligência que habita nossas escolas.

A partir da pesquisa realizada por Retha DeVries e Beth Zan (1998, p. 18-21) apresento agora um breve relato sobre três tipos de ambientes sócio-morais descritos por essas autoras, com a intenção de melhor compreender como cada ambiente interfere na construção sócio-moral da criança.

O campo de treinamento: na sala de aula o ambiente sócio-moral geral é fonte de forte pressão por obediência. As crianças seguem as orientações da Sargenta instrutora. A regulação contínua da professora não dá às crianças oportunidade para o autocontrole. Elogios, ameaças e punições são uma constante. As crianças são obrigadas a manter silêncio e evitar interações com os colegas. As regras são impostas e cumpridas rigidamente, resultando em crianças muito obedientes, conformistas, rebeldes. A competição, ao invés do senso de comunidade, é promovida entre as crianças. Na ausência da autoridade máxima correm pela sala, perseguem uns aos outros, engajam-se em comportamentos “sorrateiros”, tal como olhar pela janela para ver se a professora se aproxima, calculando o risco. O ambiente sócio-moral geral desta sala, segundo as autoras é de opressão, raiva, ansiedade. A criança nesta sala de aula tem de suprimir sua personalidade, seus sentimentos e seu interesse. Sentem-se impotentes e submetem-se à vontade da professora.

A fábrica: na sala de aula o ambiente sócio-moral é de pressão para a produção obediente do trabalho na classe. As crianças parecem obedecer mais espontaneamente e ser mais dóceis do que as do campo de treinamento. Mas são mantidas sob um rígido controle pela professora. Recebem elogios pelas respostas certas num tom mais positivo e são corrigidas quando “erram”. As crianças são guiadas

para as tarefas e a professora fala o tempo todo, assumindo o controle das atividades e dos jogos. Em relação aos conflitos entre as crianças, a professora impõe pedidos de desculpas, dando “sermões”, culpando a vítima. Na ausência da autoridade, as crianças falam alto e ameaçam delatar os colegas. Elas têm alguma oportunidade para a auto-regulação durante as atividades, embora a professora ainda seja claramente quem mantém o poder, na sala de aula, tornando as crianças dependentes de sua orientação.

A comunidade: nesta sala de aula o ambiente sócio-moral é de respeito. A professora respeita as crianças, consultando-as como solucionar os problemas. As idéias das crianças são valorizadas e a professora mentora se firma e encoraja-as a terem orgulho por suas próprias idéias, identifica-se como membro do grupo e facilita as interações. A justiça é o objetivo da interação com outros. A atitude do grupo é positiva e reflete uma sensação de comunidade. A professora usa de estratégias persuasivas, como dar sugestões, devolver as idéias das crianças, lembrar as razões para as regras, oferecer opções, sustentar o valor da justiça. Estas estratégias levam em consideração a perspectiva da criança e apelam para tendências cooperativas. Os conflitos são seriamente considerados como oportunidades para ajudar as crianças a pensarem sobre o ponto de vista de outro e a imaginarem como negociar com eles. As crianças votam em tomar muitas decisões de grupo e as regras são feitas em conjunto pelas crianças e professora. Na ausência da professora as crianças não têm qualquer desejo de se rebelarem ou agir sorrateiramente, são auto-reguladoras, ao invés de serem reguladas pela professora. As crianças exercem suas vontades e iniciativas, agindo sobre os objetos e pessoas e observando os resultados dessas ações, são guiadas para a negociação e respeitam os direitos dos outros.

Os dois primeiros ambientes alegorizam uma ausência de cooperação, mas o terceiro caracteriza-se pela interação cooperativa.

Como disse anteriormente, é a partir de suas experiências e vivências que a criança constrói o seu desenvolvimento. Tanto ela quanto o ambiente interferem nesse processo. A escola se estabelece nessa perspectiva como uma promotora do desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quando ela objetiva a promoção do crescimento humano em direção a autonomia. A escola influencia o desenvolvimento social e moral quando, os professores comunicam mensagens sociais e morais quando administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola não é livre de valores ou neutra quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação intelectual, social e moral das crianças.

É regra comum, na maioria das escolas que o ambiente sócio-moral é, sobremaneira, coercitivo tornando as crianças submissas e conformistas, à custa da repressão da iniciativa, autonomia e pensamento reflexivo. Mesmo os professores bem intencionados sentem que é de sua responsabilidade ser autoritários na sala de aula e oferecer às crianças regras e expectativas para o comportamento e discipliná-las pelo uso de recompensas e punições.

Para Araújo (1996), em sua grande maioria, o ambiente cooperativo não existe, é utópico, porque na complexidade das relações em sala de aula não existe espaço para uma postura tão democrática, sem punições e castigos para manter o “controle” do comportamento das crianças. Esse tipo de ambiente é logo associado à indisciplina, desrespeito ao professor ou salas de aula onde o aluno nada aprende. O autor acredita que o fracasso dessas experiências está ligado a uma falsa concepção do que seja democracia, liberdade e respeito mútuo. Um sistema democrático e de relações de respeito pressupõe a reciprocidade, princípios de justiça e igualdade.

Piaget (1994) contrasta o relacionamento heterônomo entre adulto-criança, do qual nos referimos anteriormente, com um segundo tipo que se caracteriza por respeito e cooperação mútuos. O adulto devolve o respeito que lhe foi dado pelas crianças dando-lhes a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Esse tipo de relacionamento foi chamado por Piaget de “autônomo” e “cooperativo”. Ele argumenta que apenas evitando o exercício do autoritarismo desnecessário é que o adulto abre caminho para que as crianças desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos.

Outro aspecto importante da teoria de De Vries e Zan (1998, p. 138- 140), trata-se do estabelecimento de regras e tomada de decisões. Para elas, o objetivo mais amplo de envolver as crianças nesses expedientes em sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulação e a cooperação.

O convite para que as crianças estabeleçam regras e decisões é uma forma pela qual o professor pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia. Significa dar às crianças a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Para essas autoras (1998, p. 138), três são os objetivos específicos de envolvimento das crianças no processo de tomada de decisão (1), promover o sentimento de necessidade de regra e de justiça (2), promover o sentimento de propriedade das regras e decisões da classe e, (3),

promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo relaciona-se na sala de aula.

Ao refletirem juntas sobre os problemas, as crianças podem ser levadas a perceber a necessidade de haver regras. Participando ativamente elas podem perceber que as decisões lhes pertencem, assim, terão a chance de compreender porque existem certas regras e porque fazem certas coisas de determinadas maneiras.

As crianças também podem ser envolvidas nas decisões sobre atividades, procedimentos em sala de aula e problemas especiais. O professor deve conduzir as discussões de tomada de decisão com as crianças sem, na verdade, tomar as decisões por elas. De acordo com De Vries & Zan (1998, p. 139), as crianças devem receber oportunidades para optarem por atividades nas quais desejam se engajar durante, pelo menos, algumas horas. Elas são capazes de muitas decisões em grupo, esse procedimento oferece às crianças oportunidade para fazer escolhas que são fundamentais para seu desenvolvimento intelectual e moral.

Nos tópicos anteriores relatei as características de um ambiente escolar cooperativo. Para concluir esta parte do trabalho farei um breve relato sobre o papel da escola e dos professores na construção de personalidades morais. Não se trata aqui de dissertar sobre a formação de professores, que não é um dos pilares importantes desse trabalho. Mas é possível negar que o esforço de um trabalho acadêmico não vá refletir na formação de professores?

Segundo os parâmetros educacionais, o papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros, em todos os seus aspectos, objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática.

Para isso, ela deve tomar para si a responsabilidade de também trabalhar o desenvolvimento das capacidades cooperativas ao mesmo tempo respeitando as diversidades das crianças. Quando se discute o papel mais amplo que a sociedade atual cobra das escolas, surgem questionamentos sobre como deveriam ser preparados os profissionais que ali trabalham.

Nesse sentido, não se acredita que a escola deva ter “super-professores”, com conhecimentos aprofundados sobre todos os elementos constituintes da personalidade humana, além dos conteúdos específicos com que trabalham, mas sim

professores que estabeleçam relações a partir do respeito mútuo, ao ponto de as crianças sentirem-se como sujeitos que participam de organizações das regras e das decisões da sala de aula, e sejam constantemente solicitadas a trabalhar em grupo.

O trabalho com problemas de aprendizagem e de condutas morais passa necessariamente pela busca de uma não homogeneização da escola.

Noutras palavras, a escola precisa abandonar um modelo em que espera alunos homogêneos, quando trata como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere adversidade tanto no âmbito do trabalho, com os conteúdos escolares, quanto no das relações interpessoais. A homogeneização leva facilmente à discriminação e ao preconceito. Um professor que estabelece rigidamente os valores que define quem é o “bom” e o “mau” estudante e padrões pré-determinados para as condutas e respostas de seus alunos, baseando-se em seus próprios valores, estará próximo de estabelecer discriminações e matizar preconceitos contra determinados tipos de alunos e de ações por eles realizadas.

Segundo Araújo, (1996, p. 111) para a maioria das pessoas esse ambiente não existe, é utópico, porque em sala de aula não existe espaço para uma postura democrática, sem a utilização de punições e recompensas para manter o controle. Esse ambiente é logo associado à indisciplina e ao desrespeito ao professor.

A questão que o autor trata mais à frente é sobre se deixar de ser uma escola autoritária ela passa a ser democrática? Para ele relações democráticas são aquelas de respeito mútuo, reciprocidade e princípios de justiça e igualdade. Conduta que as escolas fracassam quando tentam romper com a tradição e a autoridade e utilizam concepções que defendem a liberdade total.

Ou vemos as salas de aula com os professores “bonzinhos” que não controlam a turma ou vemos os professores “linha dura”, aqueles chamados bons professores, porque controlam a sala de aula. Tanto uma quanto a outra concepção estão fadadas ao fracasso, pois o que muda no chamado ambiente escolar cooperativo é que o professor não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual. Esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque é ele que conhece os objetivos pedagógicos.

Não é o professor que determina as regras e nem os alunos o fazem sozinho. Busca-se neste ambiente um equilíbrio nas relações de sala de aula. Essa postura tem de ser construída pelo grupo e é constantemente segundo Araújo, (1996, p. 113)

questionada por professores e diretores que acreditam ser isso mera teoria. As experiências do autor mostram que apesar de difíceis, elas são possíveis.

Araújo advoga a idéia de que para romper com essa tradição autoritária, necessitamos pensar em uma escola mais democrática baseada em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento, de conduta e do corpo de seus membros. Fala-se de um ambiente cooperativo, pautado em princípios de auto-regulações pessoais e coletivas, como as definidas anteriormente.

Essas trocas mais livres e democráticas, quando os sujeitos têm a oportunidade, de fato de apresentar suas idéias, condutas e sentimentos em reciprocidade com os demais, exercitam o funcionamento cognitivo dentro de situações reais do cotidiano e não em cima de situações clínicas artificiais, ou de conteúdos dissociados de sua realidade.

É deste ponto de vista que Araújo, (2001, p. 11) crê que educadores não-autoritários, conscientes da importância que ambientes cooperativos e democráticos têm na constituição psíquica, social e cognitiva de seus alunos.

Educadores que percebam que os conteúdos tradicionais da escola, apesar de essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno, não devem ser encarados como um fim na educação e sim como instrumentos para a construção da cidadania. Esses educadores que compreendam que devem respeitar as diversidades do corpo, do pensamento, das ações e dos sentimentos, são os mais necessários.

Portanto, a escola contribuirá de maneira efetiva para que os alunos construam personalidades morais autônomas e equilibradas, quando agir nessa direção.

1.4 Aspectos Psicológicos e Lúdicos do Jogo

Em sua obra, “Jogo e Educação”, Brougère (1998 p. 79), no Capítulo Quarto, fala sobre a psicologia como uma ciência do jogo da infância, que nasce no final do século XIX.

Dessa discussão trazida pelo autor está posta a questão de um método científico chamado de Teoria da Recapitulação, (Jean Paul), teoria essa que viria a partir da biologia e da antropologia. A teoria embrionada no Romantismo se ocupa de comparar a vida da humanidade à vida do indivíduo. Como o indivíduo, assim num

plano particular, “a humanidade teria uma infância, uma maturidade e uma velhice”. Usando a metáfora das idades da vida, utilizam-se as idades da humanidade para compreender as épocas da infância.

Segundo Brougère, (1998, p. 80), devemos a Rousseau a idéia de que a infância repete a história e não mais a história que parece semelhante às idades da vida. Há aí uma mudança de mentalidade, ligada à importância valorizadora da infância.

Na biologia ocorreram muitas evoluções até chegar a Ernest Haeckel (1834–1919), tradutor de Darwin, e autor da lei fundamental da evolução. Após Darwin, a hereditariedade dos caracteres adquiridos é aceita, tornando-se uma das causas do fenômeno observado. É aqui que é possível estabelecer-se ligações entre a teoria embriológica e a metáfora das idades da vida. Para Brougère (1998), há correspondência entre a história do indivíduo e a história da espécie até chegar à história das sociedades.

Haeckel, segundo Brougère (op. cit. p. 82), fornece um quadro importante em que a psicologia da criança passa a ter vez. Estudar a criança leva a história da evolução da humanidade e o que a teoria da recapitulação (lei biogenética fundamental) traz é uma definição rigorosa da idéia de desenvolvimento da criança, por analogia ao desenvolvimento da civilização. Muitos autores mostram como cada época da infância corresponde a um estágio da história da humanidade, muito especialmente através de seus jogos.

Para Château (1987, p. 31), reinterpretando essa Teoria de Haeckel — a atividade lúdica infantil enquanto uma recapitulação da atividade da humanidade primitiva — teriam os jogos de caça com seu ápice entre 6 e 9 anos, cedendo lugar aos jogos sociais, tão apropriado a humanidade que depois de uma civilização caçadora passa a uma civilização fundada em Estados organizados.

Entretanto, para Brougère, no cerne de uma abordagem científica da criança, há uma questão intrigante: para que serve o jogo, ou por que a criança joga?

A psicologia precisa dar uma resposta, já que o jogo adquire um valor. Supõe-se que ele tenha uma função, uma finalidade, mas deve-se buscar esse sentido na atividade natural, porque a criança assimila naturalmente a história cultural da humanidade.

Daí a lei da recapitulação dizer que “o jogo permite à criança recapitular as experiências dos séculos passados”. Essa é uma das características do jogo: uma atividade que se identifica por ser espontâneo.

Segundo Brougère (1998, p. 82), “é uma repercussão do natural sobre o cultural”.

Ainda conforme esse autor a psicologia, através da recapitulação, parece corroborar o fundamento científico, pretendido por Froebel. Isto é, o movimento da escola nova, a modernidade pedagógica que se enraíza nessa teoria da recapitulação.

Brougère assinala que a “embriologia da inteligência” em Piaget, trata-se, de orientar-se pela criança, pela gênese para compreender o funcionamento da inteligência adulta. Uma relação ativa entre organismo e meio. É estudando o comportamento da criança que se pode observar o desenvolvimento do conhecimento lógico, físico, matemático. Para Piaget não há mais recapitulação, ou seja, não há semelhança entre o pensamento da criança e o dos primitivos que sejam devidos à hereditariedade. Para Brougère (1998, p. 83-84), interpretando Piaget, a presença das leis do desenvolvimento mental basta para explicar essa convergência, uma vez que Piaget é influenciado por modelos biológicos.

Na análise feita por Brougère (1998), o problema estudado por Piaget na obra “O Juízo moral na criança” (1994), é a relação da criança com a socialização e a coerção que rege o funcionamento da sociedade. O jogo aparece como um meio de acesso às representações espontâneas da criança no que concerne a lei, o jogo é entendido como uma atividade cuja naturalidade é preservada, portanto, de investigação psicológica. Para Piaget, “se o jogo é preservado da influência social, permite descobrir a gênese de valores sociais relativos ao direito e à democracia”.

Em outra obra analisada por Brougère (1998), “A formação do símbolo na criança” (1976), Piaget escreve sobre o jogo e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança. A primeira é o jogo de exercícios, depois o jogo simbólico (faz-de-conta) e por fim o jogo de regras que se origina no precedente, nas dramatizações, em que a cooperação deve intervir. O jogo nessa obra aparece como um instrumento essencial à inteligência, o símbolo.

Segundo Brougère a representação pelos jogos, na obra de Piaget, possibilita uma evocação, manipulação de signos — instrumento indispensável ao desenvolvimento da inteligência. Na gênese do pensamento pré-conceitual surge a possibilidade de representar uma realidade ausente, sair de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência operatória.

Brougère conclui dizendo que se o jogo tornou-se sério estudo para Piaget, para se justificar, deve pretender uma outra finalidade que não o mero interesse de

compreender o que o jogo realmente é, mas pelo que revela dos mecanismos cognitivos da criança.

Ainda em companhia de Brougère (1998), veremos como a teoria da recapitulação se enraizava, em uma continuidade homem/animal. A segunda concepção ainda relacionada à revolução Darwiniana, procede do interesse pelo comportamento animal. Animal e criança pequena têm em comum estarem aquém da linguagem. E é aí a hereditariedade importante para essa comparação, principalmente no que se refere ao inatismo. Somente com a aquisição da linguagem que a criança supera a natureza animal.

É nessa abordagem, segundo Brougère (1998), sobre a criança entre homem e animal que se situa Karl Groos. Em sua obra “Les jeux des animaux” (os jogos dos animais), trata do homem quanto do animal, pois para Groos, homem é animal para os estudos da biologia. O jogo remete a explicações de tipo biológico, porque está sujeito a instintos, permitindo como os jogos um pré-exercício, um treinamento do instinto. Segundo Groos, o instinto faz com que não se jogue por jogar, mas para desenvolver um instinto útil à espécie. Nesse sentido “o animal quando joga obedece às leis que a hereditariedade lhe impôs”.

O enfoque biológico concerne ao objetivo final, uma utilidade para a espécie, analisado por Groos. A fonte do jogo é imperativamente o instinto. Para o autor o animal joga em virtude de uma necessidade biológica. É o mesmo que dizer que ele não tem consciência do objetivo final é apenas uma atividade para a espécie. E o enfoque psicológico que concerne ao objetivo relativo, por que uma criança quer jogar, certamente encontra-se no prazer que esses jogos infantis podem produzir.

O primeiro enfoque é certamente o mais importante. Os jogos dos adultos não têm necessidade biológica, mas uma causa psicológica. Se eles jogam, é com referência ao prazer encontrado nos jogos de sua infância. É, pois, o jogo da criança que explica o jogo do adulto. A psicologia do jogo é tão somente o estudo dos estados psíquicos que acompanham o jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 87).

Groos observa que a regra de ser da juventude, ou “animal infantil” na leitura de Huizinga, é talvez uma parte do jogo. Sua máxima se expressa por dizer que os animais não jogam porque são jovens, mas são jovens porque devem brincar.

Conforme Brougère (1998, p. 88) outro autor que se serviu das idéias de Karl Groos, foi Claparède (1873-1940). Sua teoria traz o desenvolvimento de uma pedagogia entendida como psicologia aplicada. Trata-se de uma justificação quase biológica do papel do jogo na escola, que fundamentou o movimento escolanovista.

Para Claparède, a educação deveria assentar-se sobre o conhecimento da criança, com uma pedagogia que deveria ser precedida de uma psicologia da criança. O jogo na visão instrumental do autor desempenha uma articulação entre essas duas disciplinas. Ele é o instrumento do desenvolvimento.

Brougère ratifica que tanto em Piaget quanto em Claparède, figuram aspectos biológicos na base de suas teorias psicológicas sobre o jogo. Em Piaget, o jogo aparece como um fenômeno necessário, ligado a uma aprendizagem. Assinala Brougère (op. cit.) também como finalidade educativa que Claparède situa o jogo no âmago dos meios de aprendizagem, pois sua contribuição foi a de garantir a passagem de uma concepção biológica darwiniana à pedagogia. Categoricamente Claparède assumia o jogo enquanto uma pedagogia natural imposta à ciência como um instrumento de desenvolvimento.

E finalmente entre Groos e Piaget podemos resumir dizendo que para o primeiro o jogo como pré-exercício prepara o exercício futuro do instinto e sua finalidade seria exterior, exercer um instinto inacabado. Para Piaget, a concepção do jogo-exercício, inata ou adquirida, provoca um jogo que leva a repetir, a exercitar, que consolida a aquisição sem que haja finalidade preestabelecida.

Brougère (1998, p. 89) afirma que a tese de Groos está vinculada à idéia de assimilação, ou seja, integração de um tipo de comportamento por seu funcionamento repetido, mas que para Piaget, trata-se de explicar o jogo pela própria estrutura do pensamento da criança e seu desenvolvimento, de conferir ao jogo um papel no presente da evolução cognitiva da criança (Brougère, 1998, p. 89).

Ainda falando de Karl Groos e reiterando o que Brougère escreveu, Elkonin (1998, p. 87) acredita que “não se pode dizer que Groos tenha propriamente criado a teoria do jogo como atividade típica do período da infância; limitou-se a dizer que essa atividade tem determinada e importante função biológica”. Para Elkonin a teoria de Groos fala de uma transcendência e não da natureza do jogo.

Uma pergunta pertinente sobre jogo abre a introdução da obra “O jogo e as crianças” de Jean Château (1987) quando insiste saber: Por que a criança brinca?

Assim como Brougère (1998), Château (1987), nos fala de como Claparède via a jogo, isto é, como uma antecipação das condutas superiores e de Gross como instinto do jogo animal.

Para Château (1987, p. 17-19), depois dos jogos funcionais da criança pequena que exploram e expandem novas funções como falar e andar, o jogo, segundo Gross, que tem o papel de exercitar as funções, passa a se transformar em atividades autônomas, ou seja, no princípio da atividade lúdica, como um gênero novo, não mais num impulso interno de tendências, mas numa necessidade de se afirmar, de revelar seus poderes.

Château, adiante repete que o jogo de bebês não passa de uma atividade prática residindo apenas no nível animal e que para ele não há jogo propriamente dito. Para uma atividade lúdica das crianças maiores do que se pensa o jogo diz Château (1978, p. 20) “... é uma atividade séria, tendo sempre regras rígidas, incluindo fadiga e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é um mero divertimento é muito mais”. Ela mergulha fundo em seu jogo.

Observa Château (1978, p. 22) que para compreender a natureza do jogo infantil, é necessário precisar essa atividade lúdica uma vez que o jogo constitui, assim um mundo à parte que está fora do mundo adulto. As crianças podem viver um mundo só seu e podem exercer a soberania desse mundo. Um mundo onde as regras do jogo têm um valor que não têm no mundo dos adultos, os jogos de ficção.

Há para Château, (1987, p. 26) um imperativo na atitude da criança que brinca/joga/representa segundo regras abstratas. Diz ele: “ela mobiliza forças e as regras são imperativas e não se pode mudá-las”. A seriedade do jogo infantil tem haver com suas conquistas no jogo, ela afirma seu ser, proclama seu poder a sua autonomia.

Há um importante fator empregado na obra de Château (op. cit. p. 26-27), que diz respeito ao que ele chamou de jogos ascéticos. Essa categoria de jogo parece patente quando Château diz de um poder que passa pela provação e pela glorificação, não raro quando se vê crianças se exibindo para o público com jogos e brincadeiras de valentia. “Competir com os colegas de saltar mais longe, jogar algo numa certa distância são jogos, provas e todo valor vem desse fato”. Château não descarta uma competição interna, que faz as crianças lutarem, correrem e brigarem não para se machucarem, mas para se testarem, mutuamente. Château nos lembra que o prazer próprio do jogo não reside, portanto num prazer sensorial, mas num prazer propriamente moral.

Como o adulto, para Château (1987, p. 29), que procura provar a si mesmo, e aos outros, seu valor por sua obra, a criança acha um substitutivo no jogo. “Uma criança que não quer brincar/jogar, é uma criança cuja personalidade não se afirma, que se contenta com ser pequena e fraca, um ser sem determinação, sem futuro.”

A história do jogo da criança é, portanto a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que se conquista aos poucos.

A moralidade do jogo infantil segundo Château, tem implicações com a natureza da regra do jogo. Obedecendo à regra, a criança procura afirmar o seu eu. A regra para o autor “é princípio motor do jogo infantil”.

Num capítulo dedicado a disciplina do jogo, Château faz menção a regra no jogo como um princípio operativo, sem a qual não é possível a sua realização.

O amor à regra deriva da necessidade de ordem, observa-se na criança uma ordem que rege as condutas mais simples até as mais complexas. O jogo um pouco mais tarde, nos fornece repetições que são como um esboço de ordem. E não é de se espantar que também o jogo das crianças maiores seja sempre comandado por esse amor ao ritmo da repetição. Algo colocado em ordem nos é familiar e sendo assim sabemos como agir. A ordem facilita, portanto, a ação pelo qual o eu se expressa e se afirma. A regra é a ordem posta em nossos atos.

Na visão de Benjamin (1984, p. 74) há uma lei fundamental — a lei da repetição que rege a totalidade do mundo do brinquedo. Para a criança, numa situação de jogo, disserta Benjamin:

Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a alegra mais do que o “mais uma vez”. (...) para ela, porem, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. (...) o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. (BENJAMIN, 1984, p. 74)

Benjamin (op. cit. p. 75), acreditava que a essência do brincar para a criança não se encerra num “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformando a experiência do gesto que se repete num hábito. Acredito que essa experiência sinestésica promove para a criança uma sensação orgânica de puro prazer.

Desde os primeiros jogos representativos, a criança apela para aquilo que Château (1987, p. 62) chama de uma regra embrionária. Igualmente as regras que dirigem o seu comportamento. Esse modelo de imitar o real é um jogo que contém

regras implícitas que mais tarde são abandonadas para darem lugar às regras arbitrárias de um modelo concreto. Para Château, essas nascem da necessidade de ordenar jogos inventados e logo esquecidos. São arbitrárias porque nascem de dentro, isto é no interior da situação do jogo. De acordo com a necessidade do jogo inventado, por exemplo, quando a criança caminha com um pé só, quando determina distâncias a percorrer, quando faz disputas de lançar ou transportar objetos.

Para o autor, os jogos de regras arbitrárias são solitários, e não podem, portanto, persistir porque na tônica se faz um exercício fugaz. Sua importância está em ser esses jogos uma preparação para os jogos de competição, que podem dar lugar como diz Château “a um desafio e a uma aposta”.

Nos jogos de competição, a regra estabelece o obstáculo a ser vencido, torna-se também social quando o participante lança o desafio. A criança se submete a uma regra exterior.

Na visão de Château (1987, p. 66) “a criança ama a regra” Na regra ela encontra o instrumento mais seguro de sua afirmação e é pela regra que ela manifesta a permanência de seu ser, de sua vontade, portanto de sua autonomia.

Ainda para o autor existe a regra autônoma que nasce do jogo arbitrário da criança e a regra exterior heterônoma. Essa última é entendida como regra social vinda do adulto. A criança tem muito mais consciência do seu crescimento na obediência a essa regra quando distingue entre o “jogo verdadeiro”, em que se joga “pra valer”, e as variantes que se pode inventar. Para elas apenas as regras do jogo verdadeiro construídas pelos adultos são as que têm valor. As regras de jogos inventados por elas não passam de meras convenções passageiras.

Podemos dizer que existe uma tentativa de ordenar o aparecimento do jogo na teoria de Château (1987). Primeiro aparecem os jogos funcionais, o jogo simbólico (2 a 3 anos), os jogos de proeza (6 a 7 anos) e os jogos sociais (10 a 11 anos).

A regra embrionária dos jogos representativos passa para a regra arbitrária dos jogos inventados e depois para a regra heterônoma dos jogos criados pelos adultos. Para o respeito à regra o autor fala dos obstáculos à disciplina que são as razões pela qual a criança não consegue respeitar essa regra. São eles a instabilidade, que a criança perde logo, o interesse pelo jogo (4 a 6 anos), a incapacidade fisiológica, que por razões cognitivas a criança é incapaz de jogar coletivamente e o egocentrismo, que impede que a criança de se colocar no lugar do outro. Superadas essas fases Château afirma que a criança pode ser capaz de cooperar (10 anos).

Para Piaget (1994), como vimos anteriormente, até a idade de 6 anos, os jogadores pouco obedecem às regras (motora, egocêntrica) ou têm pouca consciência dela. A partir dos 7 anos admitem as regras e controlam uns aos outros, de modo a manter a regra como uma lei única. Com o estudo sobre o respeito às regras morais e seus desdobramentos, Piaget formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral segue as mesmas etapas que as do jogo.

Mais adiante Château (1987), questiona de onde vêm as regras dos jogos que estudamos? Segundo o autor elas podem ser inventadas, originar-se de uma imitação, apreendidas pela tradição ou por outrem, ou seja, que a invenção se insinua sempre sob a imitação e a tradição.

Segundo o autor o faz-de-conta e a imitação de jogos relacionados ao trabalho como cozinhar, pescar, nos servem de exemplos. E para compreender a origem das regras do jogo, é preciso recorrer à imitação do adulto. Aí, ainda, encontramos aquele apelo do mais velho, que é o princípio essencial da atividade infantil.

O jogo pode ser compreendido de várias maneiras como pela voz de alguns autores trazidos para essa discussão.

O jogo tomado por Rosamilha (1979), assim como por outros, de origem francesa, como algo que você faz quando está livre para fazer o que desejar. Nessa acepção, portanto, jogo se liga à fantasia, à criatividade e, sobretudo, à liberdade. E assim sendo, o jogo se dá quando o organismo está livre para brincar, tem sentido de brinquedo-brincadeira, é descompromissado com os “resultados” ou com a obediência a regras prescritivas pré-estabelecidas.

Autores como Huizinga (1990) e Caillois (1990), falam sobre esse aspecto de liberdade que encerra o jogo e também desse forte elemento de prazer, ligado à atividade lúdica, que trata Roger Caillois (1990) escrevendo sobre jogos e homens. Caillois (1990, p. 26-27) aponta nos estudos do jogo a importância de considerá-lo como uma “atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia”. Interpretando esses autores, se o jogador fosse “obrigado” a jogar, o jogo perderia sua natureza de diversão atraente e alegre.

É atividade “livre”, pois o participante não é obrigado a jogar, e “delimitada” porque dada e acontecida dentro de espaço e tempo estabelecidos. É “incerta” devido ao fato de não se prever nem seu desenrolar nem seu resultado, como também ao fato de deixar ao jogador a iniciativa de inventar. Porque “não cria elementos novos” é uma

atividade “improdutiva”. Trata-se de uma atividade “regulamentada”, já que esta submetida a convenções, uma “legislação nova, a única que conta”. Trata-se, por fim, de uma atividade “fictícia”, já que acompanhada da consciência de “uma realidade secundária”, ou de uma “irrealidade em relação à vida normal”.

Essas características do jogo/brincadeira descritas por Caillois parecem confundir um leitor desavisado pelo seu movimento paradoxal. Se a brincadeira/jogo é uma atividade livre – delimitada – incerta – fictícia – improdutiva – regulamentada, como pode o professor se apropriar dessa atividade para ensinar algum comportamento que não pode prescindir de regras, de obrigações, de normas? É justamente aí, nessa riqueza semântica do jogo, que cabe ao professor a perspicácia de eleger a atividade certa nos momentos adequados para se apropriar de uma “ferramenta” que põe em exercício a sua prática. Conforme nos lembra Gomes, reinterpretando Huizinga e Caillois, a brincadeira é livre em si mesma, mas pode emprestar aos homens a “ferramenta” de que precisam para fazer da escola um espaço de construção de conhecimentos, numa atmosfera lúdica.

Além das diferentes possibilidades do jogo, Caillois (1990) propõe uma divisão de quatro rubricas que são hierarquizadas simultaneamente entre dois pólos antagônicos. De um lado a diversão, turbulência, imprevisto, uma fantasia que o autor chamou de *paidia*, próprio do jogo das crianças. Do outro lado a subordinação a regras convencionais que contrariam e criam obstáculos, que ele chamou de *ludus*, próprio do princípio da regra heterônoma que fala Châteaueu. Conforme a presença de certas qualidades ou atitudes do jogador as rubricas são: Agôn (competição) luta, algo a conquistar. Supõe concentração, esforço físico, vontade de vencer; Álea (acaso) jogo de sorte, expectativa ou azar. Trata-se mais em vencer o destino do que o adversário; Mimicry (ilusão) disfarce, travestir, imitação e dramatização patente ao terreno da fantasia; Ilinx (vertigem) tentativa de destruir a estabilidade e suportar uma sensação de perigo, pânico, tal cara aos jogos dos parques temáticos como Playcenter, Disney.

Uma vez que os princípios dos jogos correspondem a poderosos instintos (competição, oportunidade, simulacro e vertigem), compreende-se que só possa satisfazer-se de uma forma positiva e criadora em condições determinadas e ideais, ou seja, as que as regras do jogo propõem para cada caso. Os jogos disciplinam os instintos e impõem-lhes uma existência institucional.

Outra fonte de pesquisa para quem trabalha com a temática do jogo e da brincadeira é Johan Huizinga (1990). Na visão desse autor o jogo se funde com a brincadeira, muito mais pela tortura semântica, que a palavra jogo abriga. Assim ficamos livres para interpretar com Huizinga que jogar é brincar e brincar é em certo sentido, o mesmo que jogar. Seja pela sua função pedagógica, seja pelo seu caráter entretenidor, as crianças jogam quando brincam.

Para Huizinga (1990), o jogo é um elemento necessário para explicar o homem dos tempos modernos. Para esse autor é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O jogo para Huizinga, não é um fenômeno puramente biológico, mas um fenômeno cultural. Daí há pela palavra de Huizinga uma fusão entre o biológico e o cultural no fenômeno jogo.

Huizinga (apud GOMES, 2001, p. 43) aponta a parcialidade e superficialidade que há nas tentativas de explicar uma função biológica e psicológica do jogo. Noutros termos, de explicar porque “as crianças brincam, por um prisma biológico e psicológico — descarga de energia, instinto de imitação, necessidade de distensão, preparação para tarefas sérias, exercícios de auto-controle, impulso inato, desejo de dominar ou competir, escape para impulsos prejudiciais, restaurador de energia prescindida”.

Para Gomes, interpretando Huizinga, o equívoco comum a todas essas tentativas está no pressuposto de que o jogo está ligado a algo fora dele ou que nele deve haver “alguma espécie de finalidade”. A parcialidade e a superficialidade dessas definições estão em que se afastem da preocupação de saber o que o jogo é em si mesmo e o que significa para os jogadores. Principalmente, afastam-se da preocupação de saber o que há de “divertido” no jogo. Huizinga afirma que as análises biológicas não conseguem explicar a intensidade do jogo e seu poder de fascinação. Entretanto, escreve, “é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.” O “divertimento” do jogo — do brincar — parece resistir às análises e interpretações lógicas, a despeito de ser precisamente o divertimento, segundo Huizinga, que define a essência do jogo.

Abordar o jogo e a brincadeira como “função da cultura”, no dizer de Huizinga, começa a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegaram ao termo: Gomes (2001) assina que no trabalho de Huizinga

“Encontramos o jogo na cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.” Huizinga descreve e Gomes assume como próprias do jogo, algumas características que são particularmente interessantes. Essa caracterização do autor pareceu-nos muito proveitosa para a análise do encontro e convívio dos alunos com seus jogos e, principalmente, os motivos pelos quais eles se juntam para brincar.

O primeiro capítulo dessa obra clássica *Homo Ludens*, Huizinga (1990, p. 11-15) discorre sobre as características do que ele toma como jogo. Esses aspectos ou elementos caracterizadores do jogo são tão bem explicados pelo autor que quem sucede se sente bem acompanhado quando o cita. É como se não houvesse mais nada o que dizer com respeito ao que Huizinga assinala como elementos constitutivos do tema jogo.

Gomes (2001) faz, ao meu juízo, uma leitura sintética sobre essas características constituintes do jogo que ele encontra na obra de Huizinga.

1) O jogo é uma atividade livre, voluntária e, sujeito a ordens, deixa de ser jogo: criança brinca porque gosta de brincar e, escreve Huizinga, é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. 2) O jogo é uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. É um faz-de-conta que não impede a seriedade, o enlevo e o entusiasmo do jogador, capazes de absorvê-lo inteiramente. 3) O jogo distingue-se da vida comum, tendo um caminho e um sentido próprios. 4) O jogo começa e, em certo momento, acabou: joga-se até que se chegue a certo fim. “Enquanto está decorrendo, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. 5) O jogo se fixa, continua Huizinga, como fenômeno cultural. Mesmo depois de ter chegado ao fim, permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição pode ser repetido a qualquer momento e essa capacidade de repetição é uma de suas qualidades fundamentais. Assim como não há uma diferença formal entre o jogo e o culto, também não se distinguem formalmente o lugar sagrado do lugar do jogo. Esses espaços, em cujo interior se respeitam determinadas regras, são mundos temporários dentro do mundo habitual. 6) O jogo introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exigindo uma ordem que, desobedecida, estraga o jogo. 7) O jogo é pleno de ritmo e harmonia, na pena de Huizinga, as qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas. São as regras que todo jogo tem que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário e por ele circunscrito. O jogador que desrespeita ou ignora tais regras é um desmancha-prazeres.

1.5 Construtivismo e Aspectos Psicopedagógicos do Jogo

Para dar sustentação a esse trabalho trago os desdobramentos da teoria piagetiana, abordados por Lino de Macedo (1994; 1997; 2000) sobre o Construtivismo e a importância do psicopedagógico na educação escolar defendida por esse autor.

Esse autor considera que na teoria piagetiana o conhecimento se dá por meio de reconstituições e tematizações, os meios ou esquemas de ação que utilizamos para produzir um resultado em função de um objetivo, mobilizam todo um trabalho de regulação por um complexo processo de assimilação e acomodação recíprocas. Tematizar um esquema de ação, tendo ele sido apenas meio ou instrumentos para outras ações ou conhecimentos, implica inverter essa situação. Macedo (1994, p. 16) assinala que tem-se que reconstruí-lo, transformá-lo, tomar consciência de suas características. Tematizar é por isso, construir em um nível superior aquilo que já é realizado em outro nível.

Para Macedo (op. cit. p. 19) o construtivismo é produto de uma ação espontânea ou desencadeada, nunca induzida. Só as ações espontâneas do sujeito têm sentido. Saber ouvir ou desencadear na criança só aquilo que ela possui como esquema assimilado.

A escola conforme Macedo (1994, p. 23) é predominantemente não-construtivista e é a transmissão de conhecimento dos mais velhos para os mais novos que se apresenta como modelo de aprendizagem. Independente da forma de ensinar, o conhecimento científico sobre determinado assunto será sempre a referência principal. A diferença entre a postura construtivista e não-construtivista é que no construtivismo não se trata de impor ou induzir respostas na criança. Trata-se de saber bem, para discutir com a criança, para localizar na história da ciência o ponto correspondente ao pensamento dela, para perguntar, formular hipóteses, sistematizar e aprender. A formação do professor, os materiais de ensino, a disciplina na sala de aula e a avaliação na perspectiva construtivista são cruciais para que ocorra de fato a construção do conhecimento.

Para Macedo (1994), a contribuição dos psicopedagogos na escola é a de compartilhar com os professores as coisas que sentem na vida cotidiana das salas de aula. Os psicopedagogos favorecem a análise, talvez por permitirem a revisão do discurso das leis da escola, ajudando os professores a compreender o porquê de escutar as crianças ou dialogar com elas. Quando se tem em conta a perspectiva da criança, seu saber é tão importante quanto os ensinamentos dos professores.

Para se trabalhar com regras, com jogos regrados e relacioná-los com a moral na escola, me parece oportuno numa perspectiva construtivista, uma vez que na escola o que predomina é o discurso da lei, que podem ser um conjunto de idéias, atitudes e procedimentos que operamos na relação com os outros, ou dito de outra maneira a lei ordena, põe limites e proibições, definem o que não pode ser, o que é impossível no sistema considerado. Por isso, talvez tenha uma função negativa. (MACEDO, 1994, p. 82).

Ao contrário, para Macedo, (op. cit. p. 83), “as regras têm função de realizar uma coisa por intermédio de outra. Podem ter formulação negativa porque são arbitrárias e convencionais, entretanto, têm valor positivo porque são coletivas e exigem regularidade”.

As leis podem seduzir pela possibilidade de transgressão, evitar o que não pode ser é, o que motiva a lei. Elas são aplicadas na ignorância, não se justifica o descumprimento de uma lei que não se conhece. Para o autor, “nas regras o que seduz, o que anima é a obediência”. (MACEDO, 1994, p. 83). É claro que há transgressão nas regras. Quando um jogador rouba no jogo, continua jogando e tanta ganhar, o jogo não vale nada, porque ele sabe que é falso. E se alguém percebe o roubo, para de jogar, pois o que seduz no jogo é ganhar dentro de seu contexto, das regras. As regras quando são desconsideradas geram algo parecido com vergonha e sentimento de inadequação.

Existe uma diferença segundo Macedo (1994, p. 87), entre o aspecto moral das leis e aspecto ético das regras. “A moral corresponde ao discurso das leis, enquanto a ética corresponde ao discurso das regras. A moral nos ensina como e porque fazer o certo. A ética nos ensina como e para que (ou quem) fazer (o) bem.”

Assim foi na sua obra “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1994), no qual opôs as Leis à construção das regras, graças as quais as crianças constroem sua moral, seus códigos morais com seus pares em uma relação entre iguais.

Em outra obra, “A formação do símbolo na criança” (1978), Macedo diz que Piaget propõe que os jogos podem ser estruturados segundo três formas de assimilação: exercício, símbolo e regras. Não entrarei em maiores detalhes nos dois primeiros, visto que nos interessa esse último. Os jogos de exercícios caracterizam-se pela assimilação funcional, repetição. Os jogos simbólicos significam assimilar por analogia. A criança atribui aos conteúdos de suas ações quando joga, os significados na vida social ou física.

Conforme é possível observar em Macedo (1997, p. 129), os jogos de regras contêm como propriedades fundamentais de um sistema, as duas características herdadas das estruturas dos jogos anteriores. A repetição dos jogos de exercício corresponde à regularidade. Essa regularidade deve ser levada em consideração por todos os participantes do jogo, sendo a transgressão das regras uma falta grave. Dos jogos simbólicos, segundo Macedo (1997, p. 134) herdam as convenções, as regras são combinações arbitrárias, criadas pelo inventor do jogo ou jogadores.

É importante notar em Macedo, (op. cit. p. 134) aquilo que ele vê nos jogos de regra além de seu caráter coletivo, um valor lúdico. Dessa forma, o jogo para esse autor só pode acontecer se alguém se dispõe a jogá-lo, dizendo sim ou não. As convenções, o tempo e o espaço são limites, ainda que arbitrários, reguladores das condutas recíprocas dos participantes do jogo.

Na escola os jogos de regras podem ser importantes porque para ganhar o jogador têm que competir nas mesmas condições que seu oponente. Compreender melhor, fazer melhor antecipação, ser mais rápido, cometer menos erros. É preciso ser habilidoso, ter boa memória, estar atento e concentrado. O desafio é superar a si mesmo ou ao outro.

Macedo (1997, p. 135) vê a importância estrutural dos jogos de regras uma correspondência com seu valor operatório. Nessa estrutura de jogos, fazer no sentido de conseguir e compreender são complementares e implicam a assimilação recíproca de esquemas. Para ganhar são inevitáveis a coordenação de diferentes pontos de vista, a antecipação, a recorrência e o raciocínio operatório. Por isso, para Macedo (1997, p. 137) ganhar dentro das regras tem de ser coordenado com os meios. Podemos saber as regras de um jogo e não ganhá-lo. Devemos saber conhecer operatorialmente o jogo e não apenas simbolicamente.

É desse autor a tese de que nos jogos de regra, a moral corresponde às regras do jogo, ao jogar certo. Em um jogo qualquer é preciso obedecer a uma série de normas, caso contrário, o jogo não acontece ou há alguma punição. Entretanto, para Macedo (1997, p. 163) jogar certo nem sempre implica jogar bem, pois isso no jogo corresponde à ética. As regras do jogo são externas ao jogador, mesmo que ele as aceite, para jogar certo, o jogar bem corresponde a construções, portanto, a algo interno ao jogador, e implica inteligência, habilidade, coerência. Essa lógica da ação, corresponde a uma norma de pensamento que são reguladas pela expressão ética ou operatória. Essa expressão diz Macedo (1997, p. 163), supõe reciprocidade, pois um jogador depende do

seu adversário para jogar. Essa seria uma outra face da ética, ou seja, aquela comprometida com o bem comum.

Trabalhar com jogos na escola não parece nada novo, entretanto os jogos podem ser recursos úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa. Para jogar e enfrentar as situações que ocorrem no jogo, as crianças precisam ser ativas, envolvidas nas tarefas e nas relações com as pessoas, ser cooperativas e responsáveis.

Os jogos segundo Macedo (2000, p. 06), funcionam em uma estrutura de projeto em que se articulam no contexto das regras. Os valores expressam as atitudes, as formas de reação a um jogar bem, mal, concentrado, frustrado, confiante, disciplinado. Os símbolos, os gestos, as palavras comunicam esses sentimentos e expressam os significados, as fantasias que orientam o trabalho e as relações sócio-afetivas das crianças.

Os jogos podem ser de sala de aula ou de quadra, o que importa é a forma como o professor faz as mediações entre o jogo, as regras e as crianças. O aspecto moral atravessa, como diria os PCNs (1997), situações-problemas que o professor aproveita para discutir, dialogar, construir com as crianças as maneiras de resolvê-los coletivamente, cooperativamente, dando oportunidade de as crianças encontrarem as soluções para que caminhem rumo a autonomia.

SEGUNDA PARTE:

O MÉTODO

“Creio que as histórias tristes sobre padecimentos concretos, muitas vezes, são um melhor caminho para modificar o comportamento das pessoas que citar regras universais” (Richard Rorty, Wikipédia – Google)

Nesta sessão é a hora em que descrevo as características do modelo de investigação que adotei para as observações dos dados em pauta. Resta dizer que uma pesquisa de natureza qualitativa não se preocupa com a quantificação ou efeitos estatísticos, mas com as características próprias de uma pesquisa, nas ciências humanas, em que a qualidade dos dados se faz pela sua recorrência, semelhança, diferença, repetição e ausência do fenômeno.

A descrição do ambiente escolar, com as observações sistemáticas e assistemáticas em sala de aula, no recreio, e nas aulas de Educação Física, as entrevistas com as crianças por meio da adaptação do método “Clínico Crítico”, de Jean Piaget, (Dilemas Morais), a aplicação dos jogos de regras nas aulas de educação física, e a interpretação dos dados coletados, foram os procedimentos que adotei.

Além de situar o leitor, a descrição do ambiente escolar teve o objetivo de compreender a rotina das crianças, desde o momento em que elas chegavam à escola, até a hora de voltar para suas casas. Observar inicialmente de forma assistemática como elas se relacionavam com seus professores e colegas, dentro e fora da sala, me fez supor que a maneira como o ambiente era organizado pelo professor de sala poderia interferir no comportamento das crianças na quadra, para as aulas de Educação Física. Dito de outra maneira, eu queria saber se as crianças agiam de forma semelhante nas aulas de sala e nas aulas de quadra, ou se o professor interferia nesse processo, isto é, que ambiente ele organizava para as crianças e como elas se comportavam.

Para uma pesquisa dessa natureza o mais indicado seria a adoção de instrumentos como as observações iniciais das interações professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula, no recreio e na quadra, que foram relatadas em forma de episódios.

Alguns desses episódios, nascidos nas observações iniciais ilustrarão como a rotina da sala de aula, do recreio e das aulas de Educação Física aconteceram no dia-a-dia dessas crianças no tempo que por lá permaneci.

A partir daí um grupo de 20 crianças foi escolhido aleatoriamente como sujeitos da pesquisa. Essas crianças foram entrevistadas individualmente de forma sistemática no início e no final da pesquisa. As entrevistas as chamei aqui de pré-teste (fase inicial) e pós-teste (fase final) da pesquisa. O conteúdo das entrevistas continha

dilemas cognitivos-morais, que são pequenas histórias contendo temas éticos distintos. As questões elaboradas tiveram por objetivo produzir uma reflexão sobre os conflitos morais existentes no dilema e as razões para a escolha de um valor sobre o outro e tentar compreender como as crianças pensam sobre a moralidade.

Logo após as entrevistas no pré-teste, as crianças, foram observadas em situação de jogo. As atividades com jogos nas aulas de Educação Física tiveram como foco principal as regras. Com esse procedimento tive a intenção de observar como as crianças compreendiam, respeitavam ou não as regras de cada jogo. No final ou durante cada jogo houve uma discussão sobre o que aconteceu e o que as crianças pensavam sobre as regras do jogo.

Depois das atividades com os jogos, as crianças foram entrevistadas novamente (pós-teste). O conteúdo das entrevistas foi o mesmo utilizado no início da pesquisa. O objetivo foi o de observar se o conteúdo dos jogos — as regras — as discussões sobre a consciência e o respeito a elas, poderia modificar o pensamento das crianças sobre os conflitos sócio-morais encontrados nos dilemas. E se pudessem fazer emergir o que a pesquisa tanto procura: ver se de fato a prática e a consciência das regras nos jogos fariam com que as crianças evoluíssem moralmente.

Uma possível evolução na moralidade das crianças poderia ser observada, comparando o que as crianças disseram no pré-teste com o que disseram no pós-teste. O conteúdo das respostas poderia dar indícios de uma forma mais evoluída na resolução dos conflitos sócio-morais.

A partir de agora começo a descrever o ambiente e os procedimentos que adotei para a realização da pesquisa.

2.1 A Escola

Para verificação das questões norteadoras da pesquisa, a coleta de dados ocorreu numa escola particular do município de Cuiabá/MT. A escolha da escola se deu pela razão de ter sido ela o meu local de trabalho, o que, pela vivência diária, se mostrou como uma espécie de laboratório para desenvolver projetos interdisciplinares durante os dois anos que lá estive envolvida num trabalho com a Educação Fundamental. Esses Projetos me deram a oportunidade de experimentar aquilo que chamo de “transversalidade ético-moral” como que observar alunos e seus professores em sala de

aula, no recreio, nas aulas de educação física, na sala dos professores e nas atividades, fora da escola. Portanto, com essa experiência pude experimentar uma pesquisa que tivesse como viés o jogo, suas regras, a formação do professor e as relações sócio-morais que se estabelecem neste cenário.

A escola oferece atendimento desde a Educação Básica ao Ensino Superior e recentemente passou por uma grande ampliação. As turmas de Educação Fundamental funcionam agora numa área anexa ao prédio principal. Existe nessa área um corredor que abriga todas as salas de aula do ensino fundamental de primeira à quarta série, apenas uma classe para cada turma. No início do corredor há um grande espaço coberto com bancos e plantas que as crianças usam para lanche e brincar. Logo mais à direita existe uma área com árvores e bancos que serve para a circulação de todas as pessoas que lá trabalham ou estudam e serve também para as professoras do ensino fundamental ficar no recreio observando as crianças que ao seu término organizam as filas para retornarem às salas de aula.

Seguindo na mesma direção, à direita, encontra-se a cantina, os banheiros e outros espaços, cobertos e descobertos como a quadra esportiva — espaço sagrado das aulas de Educação Física e eventos sociais e esportivos —, como competições que acontecem na escola. Uma grande arquibancada em frente a quadra serve tanto para os alunos ficarem no recreio quanto para abrigar os torcedores em épocas de jogos. À esquerda da quadra ficam a biblioteca e um espaço aberto com árvores e bancos que divide a parte da frente da escola, por onde os alunos entram e do outro lado a faculdade. No chão desse espaço estão desenhados jogos de “amarelinha” e um outro chamado “jogo da vida”, segundo as crianças. Esse jogo parece uma cobra sinuosa desenhada com vários estágios que devem ser alcançados conforme uma regra para se chegar ao “Céu”.

Na parte superior da escola funcionam as salas da Educação Fundamental de quinta a oitava séries, o Ensino Médio, os banheiros, a sala da direção da Educação Básica, da coordenação de Educação Física, as salas de informática e de inglês.

Os horários de entrada e saída da educação fundamental são os mesmos para todos os alunos da escola, das 07h10minh às 11h30minh, mas os horários do recreio são diferentes. As crianças de primeira a quarta série saem antes e só quando retornam as salas, as outras séries vão para o recreio, para segundo a direção evitar tumulto e confusões, tão próprios a crianças de escolas.

2.2 As Aulas

As aulas compõem um rito escolar, divididas em momentos de 50 minutos, dentre elas, as obrigatórias e as optativas. As obrigatórias, segundo pude observar, compreendem as sessões mais costumeiras da escola, apesar de ser esta uma instituição de ensino privado. Pensei que pudesse encontrar ali atividades que preenchessem o espaço-tempo dessas crianças como música, dança, teatro, cinema, canto, enfim, outras atividades que bem poderia pertencer ao espaço natural de todas as escolas.

2.3 As Aulas de Sala e de Educação Física

Por entender que o comportamento das crianças nas aulas de Educação Física reproduz o que ocorre em sala de aula, a observação começou nesse espaço, pelas seguintes razões: a primeira, para conhecer os alunos, seus nomes, sua postura em sala de aula, segundo, pelas relações que eles estabelecem com suas professoras e com seus pares, e finalmente se esses comportamentos podem ser observados na quadra, nas aulas de educação física. Os alunos também foram observados nas aulas de Educação Física e no Recreio. Acreditei que essas observações prévias poderiam dar algum indício sobre como elas interagem com seus pares e com os professores. Essas observações assistemáticas foram relatadas em forma de episódios.

2.4 As Crianças

Os sujeitos dessa pesquisa são essencialmente as crianças. O grupo foi constituído de vinte sujeitos, sendo dez da Primeira e dez da Terceira Série do Ensino Fundamental, meninos e meninas de idades que variam entre seis e dez anos. A escolha do grupo resultou da observação de oito encontros que tive numa fase preliminar quando da observação assistemática com todas as séries.

Para preservar a privacidade das crianças, preferi apresentá-las pelas iniciais de seus nomes, sexo e idade, como por exemplo, (B.R.U./F – 7 anos) e quando trato de falar das “crianças” usarei a expressão “meninos”, generalizando os sexos. Para os professores usei de nomes fictícios, sexo e para as turmas o critério alfabético de forma

aleatória, ou seja, por exemplo, prof. (T.A.N./F – turma M). Os discursos das crianças e dos professores nas observações em sala de aula e na quadra são narrados em forma de episódios, como já disse anteriormente.

A escolha da Primeira Série se deu pelo motivo de se tratar de crianças de idade entre 6-7 anos, consideradas pela professora como crianças “imaturas”, mas que pelas observações que tive, notei que apresentavam certa “temeridade” à autoridade dela quando estavam em sala de aula. Foi-me importante notar, também, que a postura “tradicional” da professora, pela fala que ouvi de meus sujeitos, isto é, — ela mantém uma atitude centralizadora “em que tudo ela faz”, desmanda, dá as regras, determina as respostas, pune o mal comportado, admoesta gratuitamente —, o que forneceu vestígios para investigar esse grupo de crianças.

A escolha da Terceira Série se deu por ser a turma mais numerosa de todas as séries com idades que variam entre 8 e 9 anos. Tendo a fama de ser a turma mais indisciplinada desse ciclo, me serviu de mote, uma vez que eu estava à cata de comportamentos diversos. Achei um dado riquíssimo para confrontar com outras crianças que se “comportam”, isto é, que “cabem” dentro das normas. A postura menos autoritária, digo, menos incisiva da professora me serviu de motivo para a eleição do grupo. Portanto, a diferença de idades, a relação entre professor e alunos e a postura disciplinar das crianças me orientaram para garantir o que considereei como aspectos de aleatoriedade, heterogeneidade, congruências e confluências do grupo, para que no tratamento dos dados, eu ficasse à vontade com a interpretação desses fenômenos, procedimento comum quando se trata a pesquisa no terreno das ciências humanas.

2.5 Os Professores

A escola tem em seu quadro de professores uma para a primeira série, outra para a segunda e duas outras para a terceira e quarta séries. Para as aulas de Educação Física dois professores se ocupam, um para a primeira e segunda e um outro para a terceira e quarta séries. As professoras de Primeira a Quarta Séries são graduadas em Letras, Pedagogia e uma com especialização em Psicopedagogia. Os professores de Educação Física possuem formação acadêmica na área específica. Aproximei-me de todos esses profissionais, embora o meu contato prioritário se deu com aqueles que

atuam na sala e na quadra com as crianças que me serviram de sujeitos. Todos esses professores se fizeram solícitos para a realização da pesquisa.

2.6 Os Procedimentos

2.6.1 As Entrevistas

O “Método Clínico Crítico” sugerido por Jean Piaget consiste em entrevistar as crianças por meio de dilemas morais. Essas provas foram apresentadas, aplicando o referido método, que visaram uma melhor compreensão por parte das crianças. Dessa forma, buscou-se respostas de juízo, ao invés de coletar dados meramente estatísticos e com base somente nos enunciados verbais.

Como uma forma de registrar dados de suas pesquisas Piaget (1926 p. 9), viu não apenas como útil e como indispensável, o uso e a compreensão do método para o estudo das crenças infantis. Entretanto, observou que o fato de submeter as crianças a questões previamente organizadas e inflexíveis poderia vir a não permitir uma análise satisfatória dos resultados obtidos.

Segundo o pesquisador, ao realizarmos um estudo sobre o pensamento da criança devemos partir sempre da observação. Piaget (1926) reuniu então os recursos do teste e da observação direta, a que denominou de método clínico crítico como meio de diagnóstico.

Oliveira (2003), em seu artigo sobre o Método Clínico e o Trabalho Pedagógico dos Valores Morais por intermédio da Literatura, reitera que o método clínico permitiu a Piaget estabelecer com as crianças um diálogo semelhante às entrevistas clínicas, com o intuito de desvelar o processo de raciocínio subjacente às suas respostas. Referente ao processo de construção da moralidade infantil, antes de relatar a história hipotética que seria julgada pelas crianças, primeiro, fez um levantamento com as próprias crianças, sujeitos da pesquisa, sobre o significado que um determinado valor tinha para elas.

Baseada nos estudos de Oliveira (2003) que por sua vez, estudou Kohlberg (1969) e Hersh (1984), também reconhece a não validade do ensino de valores morais tidos como corretos, afirmando que o educador poderá favorecer o processo de construção de sua moralidade por meio de atividades pedagógicas. Isso me levou a

refletir sobre a possibilidade de utilizar os jogos regrados em seu processo de respeito e consciência dessas regras.

Supus que a adaptação do método clínico nas entrevistas com as crianças para a verificação do nível de juízo moral poderia propiciar as condições necessárias para que as respostas das crianças dadas aos dilemas morais — pré e pós testes — poderiam me dar indícios de que estágio de desenvolvimento moral elas se encontravam e com as discussões sobre o conteúdo dos jogos — atividades práticas —, pudessem favorecer à descentração e à compreensão das diferenças entre os seus valores individuais e os valores que permeiam as atitudes sociais.

Esperava-se que a análise das respostas das crianças permitir-nos-ia identificar o nível de moralidade refletido pelo julgamento e se após as atividades com os jogos, se poderia observar uma evolução da moralidade infantil, observando-se as respostas do pós-teste. E muito mais que isso, a importância do papel do professor como agente gerador de conflitos morais que pudessem desencadear o processo de equilíbrio implícito na construção da moralidade.

Com base na Dissertação de Mestrado de Araújo (1993), sob o título de “O ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil”, foram aplicadas sete provas sobre o juízo moral no pré e no pós-teste, relativas a cinco aspectos de moralidade que foram apresentadas como categorias para efeito de análise dos dados: a) a noção de sanção (2 provas); b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva (1 prova); c) o conflito entre a igualdade e a autoridade (2 provas); d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos (1 prova); e) a consciência das regras (1 prova). Trata-se de aspectos diversos da moralidade infantil, e com o seu estudo acreditava-se ser possível fazer uma avaliação consistente do nível de juízo moral apresentado por essas crianças. As crianças foram entrevistadas com a anuência dos pais e a gravação dos discursos foi transcrita e analisada.

2.6.2 Procedimentos para a Avaliação (pré e pós-testes)

Para que as condições necessárias à realização da pesquisa fossem criadas, foi solicitada uma autorização por escrito, da direção da escola com anuência dos pais das crianças para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo II e III) e foram mantidos contatos com as professoras e os alunos.

Foram utilizados os Dilemas morais para a investigação do nível de juízo moral das crianças. As entrevistas individuais e previamente agendadas foram gravadas para posterior transcrição e análise. Os encontros aconteceram nas aulas de Educação Física da primeira e terceira séries que se deram nos dias de quarta, quinta e sexta-feira, necessitando de trinta e um (31) encontros com esses sujeitos.

2.6.3 Os Dilemas Morais

A) A noção de sanção expiatória e por reciprocidade (2 provas):

A1) Uma menina chamada Raquel brincava uma tarde chuvosa em seu quarto. Sua mãe havia lhe pedido para não jogar a bola no quarto para não quebrar o vidro da janela. Assim que a mãe saiu Raquel pegou a bola de Vôlei no armário e começou jogar na parede. Mas de repente a bola bateu na vidraça e quebrou o vidro. Quando a mãe voltou viu o vidro quebrado e pensou em três punições:

1) Deixar o vidro quebrado por alguns dias. (e então era época de chuva e ventava bastante); 2) Fazer a criança pagar o vidro com a mesada ou algum dinheiro que a criança tinha guardado; 3) Proibir a menina de brincar com seus brinquedos por uma semana.

A2) Carlinhos quebrou um brinquedo que pertencia ao irmãozinho. Que seria preciso fazer: Dar ao irmãozinho um dos seus próprios brinquedos? Consertá-lo a sua custa? Privá-lo de todos os seus brinquedos durante uma semana?

B) O conflito entre a justiça retributiva e a distributiva (1 prova):

B1) Uma mãe que tinha duas filhas, uma obediente e a outra desobediente. Gostava mais da que obedecia e dava-lhe sempre os pedaços maiores do bolo. O que você acha disso? Foi justo? A mãe fez Bem? É justo dar mais a uma que à outra?

B2) Uma vez a mãe saiu com os filhos para passear no shopping no domingo. Foram lanche e as duas maiores comiam o lanche e a mais nova distraída com o movimento deixou seu lanche cair no chão. Que fez a mãe? Devia dar-lhe outro lanche? O que acham os irmãos maiores? Ou 1) não dar-lhe outro pão, 2) dar-lhe para que cada um tenha o seu, 3) dar-lhe porque a criança é pequena.

C) O conflito entre a igualdade e a autoridade (2 provas):

C1) Uma mãe pediu ao filho e a filha para lhe ajudar com os trabalhos domésticos porque estava cansada. Mas um deles foi brincar na rua. Então a mãe disse ao outro para fazer todo o trabalho sozinho. O que ele respondeu?

C2) Um pai tinha dois filhos. Um deles sempre resmungava quando o pai lhe pedia para fazer um favor, uma compra. O outro não gostava tanto de fazer, mas ia sem dizer nada. Então, o pai mandava mais freqüentemente aquele que não resmungava. O que você acha disso?

D) O juízo entre a intenção e a consequência material dos atos (1 prova);

D1) Beto está em seu quarto, é chamado para jantar, entra na sala, mas atrás da porta há uma cadeira e sobre a qual há uma bandeja com 15 xícaras. Beto não podia saber que havia tudo isso atrás da porta e bumba: as 15 xícaras se quebraram.

D2) André esperou que sua mãe saísse para o trabalho e foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam bem no alto e ele não pôde alcançá-los. Quando tentou pegá-los esbarrou em uma xícara que caiu e se quebrou. 1) As crianças são igualmente culpadas ou uma é mais culpada que a outra? 2) Qual das duas é mais culpada e por quê?

E) A consciência das regras (1 prova):

E1) Você já jogou bolinha de gude (amarelinha)? Com quem você aprendeu a jogar? E essa pessoa aprendeu com quem? Você conhece as regras do jogo? Quem lhe ensinou as regras? O que são as regras? Quem foi que inventou a jogo de bolinhas? E as regras? Foram pessoas adultas ou crianças? Quem nasceu primeiro? (pai, avô?) Será que podemos encontrar uma nova maneira de jogar? Podemos mudar a regra de um jogo?

As categorizações das soluções, apresentadas pelas crianças, encontram-se no Capítulo de Análise dos Dados, referente à apresentação e discussão dos resultados.

2.6.4 Os Jogos

Os jogos específicos para as atividades práticas na quadra, durante as aulas de Educação Física, possuíam um conteúdo que direta ou indiretamente privilegiavam a discussão e a reflexão das regras dos jogos e de noções morais pelas crianças. Na atividade prática com os jogos, participei como elemento mediador do processo,

sugerindo conflitos cognitivos para provocar reações e posicionamentos das crianças. Com esse estratagema, foi possível perceber como esses alunos pensam sobre as regras dos jogos, como imprimem respeito a elas e como coordenam outros pontos de vista.

Observar os indícios sobre o nível do juízo moral referente à apropriação e ao respeito às regras do jogo, com base nas respostas emitidas pelas crianças, requer alguns cuidados metodológicos. A análise dos dados procurou avaliar e evidenciar em qual estágio de desenvolvimento moral a criança se encontrava: heteronomia ou autonomia, segundo as categorias piagetianas de desenvolvimento moral — pré e pós-teste —, e se houve evolução após as atividades práticas, através dos jogos.

2.6.5 Procedimentos para a Atividade com os Jogos nas Aulas de Educação Física

Os jogos selecionados para a intervenção possuíam conteúdos que direta e indiretamente privilegiavam o tema de consciência e o respeito às regras do jogo com o objetivo de proporcionar as condições necessárias para a reflexão sobre noções morais, que tanto queríamos ver das crianças. Fora o seu componente biológico, conforme os autores que venho utilizando, o jogo/brincadeira aparece na vida da criança como um fenômeno necessário a uma aprendizagem, seja de foro intelectual, moral ou social, desempenhando uma articulação entre esses aspectos. Estudado pela psicologia, funciona como um motor de autodesenvolvimento, portanto, um método apropriado à educação. Mas não é sem termos que a criança por si só não educa o seu “equipamento moral”, seja de posse dos jogos e brincadeiras ou de qualquer outra atividade cultural, por exemplo. Como nos lembra Russell (2002, p. 164) é preciso da mediação do adulto para a educação quando vista de uma perspectiva social.

Para as atividades das aulas de Educação Física foram selecionados nove jogos, sendo dois de tabuleiro (raciocínio), três que envolveram um trabalho de equipe na quadra (cooperação), três lúdicos (competição) e um de estafeta, envolvendo corrida (motor).

Os jogos de tabuleiro, de conhecimento das crianças, foram escolhidos por elas. Os de cooperação, apresentei às crianças para que elas tivessem a oportunidade de discutir as possibilidades desses jogos. Os jogos que denominamos lúdicos e de exercícios como os de Estafeta foram escolhidos, justificando a sua natureza lúdico-competitiva, com o fim de verificar outros aspectos no comportamento das crianças, a

saber, o senso de organização, a volição empregada, o respeito à ordem e o espírito de grupo. Esperava-se que com esses jogos pudesse privilegiar a prática e a consciência das regras. O quadro abaixo mostra como fizemos essa categorização:

Categoria dos jogos	Primeira série	Terceira série
Jogo de tabuleiro	Damas e Xadrez	Liga pontos/Xadrez
Jogo de cooperação	Meu tesouro	Volençol
Jogo lúdico	Moeda desequilibrada	Futebol de mãos dadas A lebre e o ouriço
Jogo de estafeta	Revezamentos atados “Chocolate Inglês”	“Tourinho”

Quadro 2 – Relação de jogos⁴ selecionados à a atividade prática nas aulas de educação física.

2.6.6 A Descrição dos Jogos

“A lebre e o ouriço”

Escolhe-se dois participantes de cada grupo para serem o ouriço e a lebre, respectivamente. Os demais ficam de cócoras formando uma fila, um ao lado do outro. Os participantes olham para a direita e para a esquerda, alternativamente. O ouriço e a lebre ficam um em cada ponta da fila. O ouriço persegue a lebre ao redor da fila. A lebre pode mudar de direção do giro, enquanto o ouriço deve manter o sentido que escolheu ao começar a corrida. O ouriço, quando quiser, pode tocar as costas de um participante dizendo: “sai”. O escolhido passa a ser o novo ouriço cedendo lugar ao que estava perseguindo a lebre. Se o ouriço pegar a lebre, esta fica de cócoras no final da fila e o ouriço passa a ser a nova lebre. O participante do grupo adversário que estiver no final de fila será o ouriço. Normalmente, brinca-se até que todos os participantes cheguem a ser o ouriço, pelo menos uma vez cada um. A imagem seguinte pode ilustrar melhor esse jogo:

⁴A maioria dos jogos selecionados foi retirada da obra **Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno** de Josep Maria Allué. Esse livro editado na Espanha, traduzido e publicado no Brasil pela Editora Ciranda Cultural, 2002, traz os jogos em ilustrações criativas, indicados para cada estação do ano. Outros jogos foram retirados das oficinas de jogos do GEPECOL — Grupo de Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade.



FIG. 1 - A lebre e o ouriço – Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué (2002).

“Moedas desequilibradas”

Os participantes ficam ao lado do outro e levantam um de seus pés. Sobre ele coloca-se a moeda em equilíbrio. Todos começam a andar com cuidado para que a moeda não caia. O vencedor será quem conseguir ir mais longe. Se pretendem caminhar até certo lugar, poderão contar o número de quedas para ver quem teve mais equilíbrio.

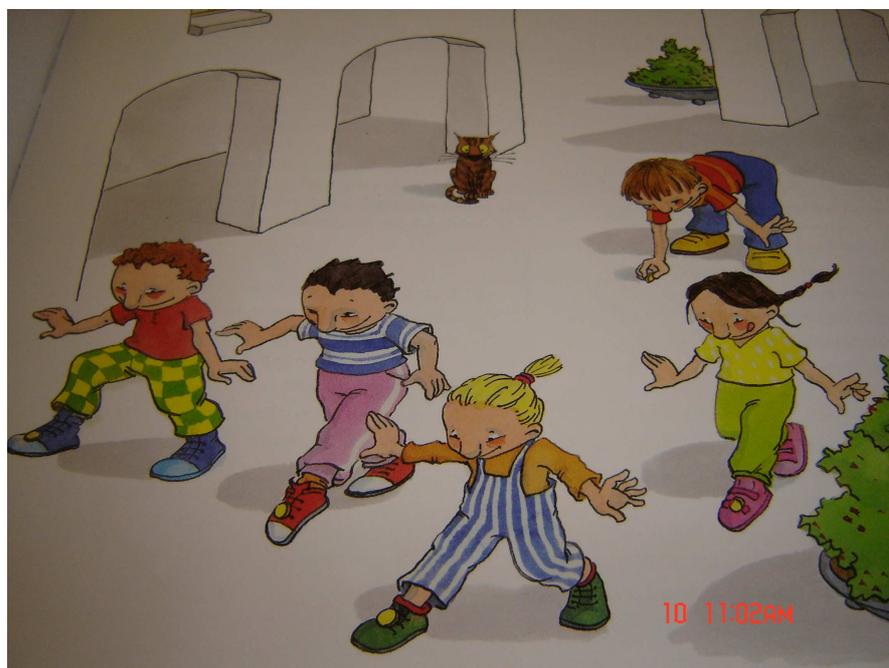
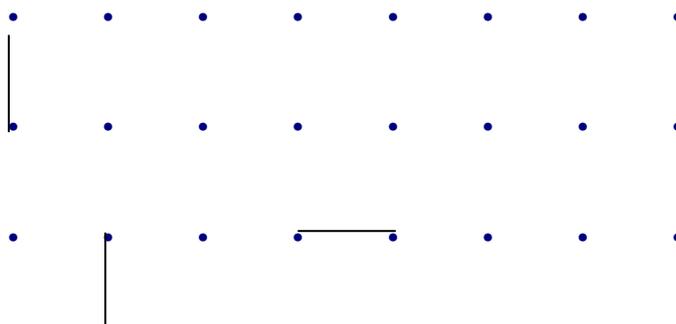


FIG.II – Moedas desequilibradas – Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué (2002).

“Liga-pontos”

O jogo pode ser desenhado em uma cartolina. Deve-se fazer um quadrado e dividi-lo em partes iguais na horizontal e na vertical. Essas partes devem conter pontos que irão formar quadrados menores. Cada jogador depois do sorteio procura no grande quadriculado pontos que ele possa unir. Cada um na sua vez pode unir apenas dois pontos. Aquele que conseguir unir mais pontos vence o jogo.





“Xadrez”

O objetivo do jogo é dar xeque-mate ao Rei adversário, isto é, colocando-o sob ameaça de captura (xeque), sem que ele tenha como escapar. Para isso, cada jogador conta com dezesseis peças, sendo: 1 Rei, 1 Dama, 2 Bispos, 2 Cavalos, 2 Torres e 8 Peões. Os movimentos são alternados, sendo que, por convenção o enxadrista que detém as peças brancas faz o primeiro lance. Não se pode “passar a vez” ou deixar de jogar. O objetivo secundário do jogo é proteger o próprio Rei, evitando que fique em xeque. É proibido no jogo colocar o próprio Rei em xeque, ou, quando em xeque, fazer outra jogada que não tenha por objetivo tirá-lo de xeque.

“Damas”

O jogo de damas pratica-se entre dois parceiros, num tabuleiro quadrado de 64 casas alternadamente claras e escuras, dispondo de 12 pedras brancas e 12 pretas. O objetivo é capturar ou imobilizar as peças do adversário. O parceiro que o conseguir ganha a partida. No início da partida, as pedras devem ser colocadas no tabuleiro sobre as casas: nas três primeiras filas horizontais, as pedras brancas, e nas três últimas, as pedras pretas. A pedra movimenta-se na diagonal, para frente uma de cada vez. A pedra que atingir a oitava casa adversária, parando ali, será promovida a “dama”, peça de movimento mais amplos que as simples pedras. Assim essa pedra toma para frente e para trás. As pedras tomadas deverão ser retiradas do tabuleiro depois de completo o lance. Vence a partida o jogador que conseguir capturar mais pedras.

“Futebol de mãos dadas”

Para o jogo, dois grupos foram formados. Cada um escolheu o seu goleiro e os demais se agruparam em pares de mãos dadas. No centro do campo uma dupla de cada equipe pôs em jogo a bola que foi usada na partida. Os pares tentaram fazer gol no

arco adversário. Porém, antes de chutar para o gol, teriam que tocar a bola entre si. Venceria a equipe que fizesse mais gols.



FIG. III – Futebol de mãos dadas – Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué (2002).

“Revezamentos atados”

Para jogar se escolhe um participante para ser o *líder* e os demais formam dois grupos com número igual de participantes: o líder recebe dois lenços. São marcados dois campos dividindo o terreno do jogo pela metade. O líder se põe na linha central com um lenço em cada mão. Os grupos se colocarão em extremidades opostas do campo e os participantes são enumerados. Quando o líder disser o número de um participante, este tem que correr e pegar o lenço. O participante corre com o lenço até o grupo contrário e o amarra no pulso do outro. Feito isto, volta ao seu grupo para desamarra o lenço colocado em um de seus companheiros. Com o novo lenço na mão, corre para amarrá-lo no tornozelo de outro e desatar o lenço que está atado no tornozelo de um dos seus companheiros. Com o lenço do tornozelo na mão, corre até o líder para entregá-lo. O primeiro participante, que fizer todo o trajeto de volta ao seu grupo, o

outro é eliminado ou se escolhe acumular em créditos à equipe que chegar a frente, depois de terminada a tarefa. O grupo que sofrer mais eliminações perde o jogo.

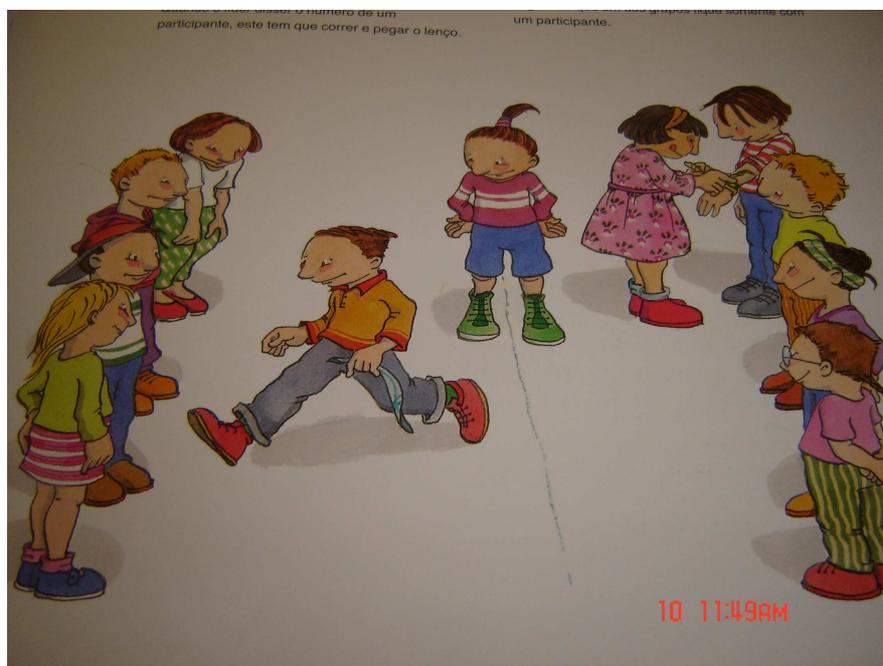


FIG.IV – Revezamento atado – Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué (2002).

“Meu Tesouro”

Para jogar, ata-se os dois extremos da corda com um nó para formar uma circunferência. Os participantes agarram-se com uma mão à corda, marcando uma distância entre eles. A um metro e meio de distância, diante de cada participante, é posto o objeto que lhe correspondeu e que ele deverá tentar recolher. Dado o sinal, cada participante esticará a corda para ser o primeiro a pegar o seu objeto sem se soltar da corda. Quando um participante consegue pegar seu objeto, pára de puxar a corda, ficando quieto em seu lugar. O jogo termina quando todos pegarem seus respectivos objetos.



FIG.V – Meu tesouro – Retirada do livro Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno de Josep Maria Allué (2002).

“Volençol”

Esse jogo consiste em jogar com 3 ou 4 duplas de cada lado da quadra, sendo que cada grupo segura um lençol (neste jogo usamos um pedaço de TNT). As regras são as mesmas do Vôlei, que as crianças já conhecem, a diferença é que o jogo além de ser em grupo é de duplas e a bola é maior e mais leve.

“Tourinho”

As crianças fazem uma grande roda e o professor escolhe uma criança para ser o “Touro”. A criança fica dentro do círculo e procura romper a “barreira” de mãos

dadas dos colegas. Quando ela consegue sair da roda, deve correr e todas as outras crianças tentarão pegá-la. Assim que ela for pega, devem ir para o meio do círculo, aquela que pegou e a que foi pega. Assim recomeça o jogo e as duas tentam sair da roda, rompendo a barreira e correm para as demais não pegá-las. Quando forem pegas, novamente vão para o centro da roda com as outras duas, formando um grupo de quatro crianças. Sucessivamente, o grupo que deverá romper a barreira aumenta até todos brincarem, pegarem e serem pegos.

“Chocolate Inglês”

Esse jogo parece ser uma versão de uma brincadeira *Odoletá*, de origem francesa, trazido de casa por uma criança. Forma-se uma roda e as crianças cantam a música — *chocolate inglês, ta na boca do freguês, conta um, dois, três* — uma delas começa batendo na mão do colega no sentido horário, quando a música termina, a criança que estiver na vez de bater na mão do colega deve tentar pisar no pé daquela que está do seu lado, essa não deve deixar ser pisada. Caso seja pisada deverá sair da brincadeira. Caso a criança não consiga pisar, deve piscar para outra começar o jogo.

As atividades com os jogos foram realizadas em encontros de aproximadamente cinquenta minutos pela pesquisadora e pelo professor nas aulas de Educação Física durante o segundo semestre letivo de 2007.

2.6.7 Os Estágios da Prática e da Consciência das Regras do Jogo

Para analisar os jogos de regras foram criadas categorias relativas à prática das regras — maneira como crianças em idades diferentes adaptam-se a elas —, que Piaget (1994) distingue em quatro estágios sucessivos.

Estágios	Características das práticas das regras do jogo
1º estágio – Motor individual	A criança joga em função de hábitos motores e desejos. O jogo é individual, a criança estabelece ritual, mas sem direção na sucessão dos acontecimentos. As regras são motoras, não existe regras coletivas.
2º estágio – Egocêntrico (aproximadamente entre	A criança recebe do exterior regras organizadas, procura imitá-las, mas joga sozinha, sem preocupar-se com os

2 e 5 anos)	parceiros. Jogam lado a lado, não uns contra os outros. Não há preocupação em uniformizar as regras do jogo.
3º estágio – Cooperação nascente (entre 7 ou 8 anos)	O jogador procura ganhar de seu parceiro, aparece a necessidade de controle mútuo e as crianças procuram unificar a regra. As crianças dessa idade encontram-se na fase (operatório concreto), devido ao progresso intelectual, tornam-se capazes de cooperar, começam a coordenar diversos pontos de vista instrumentando leis que devem ser vigiadas e respeitadas por todos.
4º estágio – Codificação das Regras (entre 11 e 12 anos)	As partidas são regulamentadas com minúcias. Todos procuram combinar e prever casos possíveis que poderiam aparecer no jogo e codificá-las. As crianças organizam as exceções. Quanto à consciência das regras (sentimento de obrigação), encontramos três estágios. No primeiro estágio a regra ainda é coercitiva, porque é puramente motora (início do estágio egocêntrico). O segundo estágio envolve o egocentrismo e a primeira metade de cooperação, a regra é externa e de origem adulta e considerada como sagrada e eterna. Toda modificação é considerada pela criança como uma transgressão. No terceiro estágio a regra é resultado de um acordo mútuo. O respeito a ela é obrigatório, mas a regra pode ser modificada de acordo com o consenso geral.

Quadro 3 – Prática das regras do jogo

Sobre a consciência das regras do jogo, encontraremos uma progressão mais suave no pormenor. Pode-se expressá-la sob a forma de três estágios. Desconsiderando a regra motora por não ser possível observar a consciência oralizada da criança parte-se da análise da fase egocêntrica para terminar mais ou menos na metade do estágio da cooperação. A regra é considerada sagrada, de origem adulta e de essência eterna. A modificação é entendida como uma transgressão. A outra fase abrange o fim do estado de cooperação e o conjunto do estágio da codificação das regras. A regra é considerada lei, mas pode ser transformada desde que haja consentimento de todos.

Piaget alerta para a correlação indicada entre os três estágios do desenvolvimento da consciência da regra e os quatro estágios relativos à prática efetiva que é apenas estatística, isto é, quantitativa. Entretanto, acredita o autor que há uma relação (Piaget, 1994, p. 34) “a regra coletiva é inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma”.

2.6.8 Método para Coleta de Dados

Para um melhor entendimento dos passos da pesquisa, foi sugerido um cronograma de atividades que será descrito conforme as etapas programadas, para que o leitor possa compreender como os dados foram coletados durante a pesquisa. Assim o cronograma foi elaborado:

Encontros	Atividades	Data
1°	Apresentações do projeto e pessoal Observação em sala de aula	10/04/07
2°	Observação em sala de aula	12/04/07
3°	Observação em sala de aula	07/05/07
4°	Observação em sala de aula	14/05/07
5°	Observação da aula de Educação Física Observação em sala de aula	16/05/07
6°	Observação da aula de Educação Física	26/06/07
7°	Observação do recreio Observação da aula de Educação Física em sala	31/07/07
8°	Observação da aula de Educação Física Observação do recreio	01/08/07
9° ao 17°	Entrevista individual sobre os Dilemas Morais (pré-teste)	14/08/07, 15/08/07, 16/08/07, 22/08/07, 23/08/07, 24/08/07, 04/09/07, 05/09/07 e 09/09/2007
18° ao 27°	Atividades com os jogos nas aulas de Educação Física	1ª aula: 20/09/07, 2ª aula: 02/10/07, 3ª aula: 03/10/07, 4ª aula: 16/10/07, 5ª aula: 17/10/07, 6ª aula: 18/10/07, 7ª aula: 18/10/07, 8ª aula: 30/10/07, 9ª aula: 31/10/07, 10ª aula: 01/11/2007.
28° ao 31°	Entrevista individual sobre os Dilemas Morais (pós-teste)	02/11/07, 12//11/07, 13/11/07 e 14/11/2007

Quadro 4 - Relação de encontros e atividades realizadas no lócus da pesquisa.

TERCEIRA PARTE:**OS DADOS**

“O castigo muitas vezes traz males bem maiores que o próprio crime”. (Tchekhov, A. P. “Em casa” — *Um homem extraordinário e outras histórias*).

Passo, nesta terceira parte, a mostrar o que pode caracterizar-se como o cotidiano das crianças da escola e suas relações com o jogo, com a moralidade infantil. Este primeiro momento de descrição resulta dos relatos de observação, das narrativas dos episódios e da escuta com as turmas de Primeira a Quarta Séries do Ensino Fundamental durante as aulas na sala e na quadra. Um dos primeiros episódios que registrei pode aqui mostrar essa fase primeira da pesquisa:

3.1 A Observação Assistemática

1º EPISÓDIO – A CHEGADA NA SALA: A AJUDANTE DA PROFESSORA

Me apresentei aos alunos e disse-lhes que faria observações das interações entre eles com o professor e com seus pares, que iria ficar no fundo observando e que não se incomodassem com minha presença. Alguns perguntaram se eu era ajudante da professora ou estagiária. Expliquei-lhes que se tratava de uma pesquisa para minha dissertação de Mestrado. A aula foi de Matemática de resolução de problemas que envolviam divisão. Observei que os meninos chamavam a professora de "Tia" e que ela não se importava com isso. Durante a resolução de problemas, alguns andavam livremente pela sala, auxiliavam os outros e também iam até à mesa da professora para que ela corrigisse seus cadernos. Dois meninos compararam as respostas da atividade e voltaram para seus lugares. Um sujeito pediu autorização para ir ao banheiro e a professora consentiu. Em seguida a professora, que corrigia livros, enquanto eles resolviam a atividade, chama a atenção de três sujeitos que estavam conversando no fundo da sala sobre outro assunto e pediu que voltassem ao seus lugares, sempre usando um tom de voz amistosa. Depois de cinquenta minutos de observação, a professora informou que teriam aula de informática em outra sala e os alunos se dirigem para lá. Enquanto os alunos ficaram nessas aulas, a professora aproveitou o tempo para colocar as correções dos livros, cadernos e diários em dia. Conversei com ela e me disse informalmente que leciona há dez anos com as séries iniciais e que gosta muito da profissão e que procura incentivar a troca de conhecimentos entre as crianças, que pede a elas que ajudem os outros, mas que não aceita que uns se sobreponham sobre os outros... Inicialmente se pode observar que a professora não abusou da autoridade e proporcionou aos sujeitos um ambiente sem pressão e com poucos problemas com indisciplina.

As vozes na forma de seus fragmentos revelam o modo de serem enxergados e juntados aos episódios tirados da observação assistemática do grupo no lócus de pesquisa. Com base no que venho mostrar, acredito ser possível caracterizar o cotidiano das crianças, ao mesmo tempo, os comportamentos morais e sua possível evolução durante a minha estada na sala e na quadra, assim como nas relações existentes durante a realização desses jogos que me serviram de instrumentos para aferir o que chamo de comportamento moral.

Os dias de observação se seguiram e uma a uma das salas de aula, da Primeira à Quarta Série foram percorridas por mim. Estive atenta aos comportamentos das crianças e suas relações com os professores e seus pares.

Nessa escola, o corpo de professores parece ser diverso em termos dos valores mais adotados e sua transmissão fica a cargo de cada um, de forma assistemática e acidental. Assim, podem existir, na escola, professores que incentivam a cooperação entre alunos, outros a competição; alguns teriam aversão às mais variadas formas de violência, enquanto outros seriam tolerantes a certas manifestações violentas ou agressivas dos alunos ou dos próprios professores.

Em um estudo realizado por Menin (2002) intitulado “valores na escola” faz menção de certas práticas disciplinares e das regras que os professores dispõem aos alunos. Essa conduta, conforme o estudo, pode revelar uma grande diversidade de valores entre os professores e até incompatibilidades. Ainda, segundo a autora, “uma posição relativista em educação de valores pode permitir, como podemos constatar, um vale-tudo na educação, em que valores e contra-valores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção” (MENIN, 2002, p. 95).

Podem, numa mesma escola, ser encontrados professores que incentivam a competição entre alunos, ancorando-se no fato de que na sociedade atual predomina o “cada um por si” ou o “vence o mais forte”; outros defendendo a cooperação e a solidariedade para a construção de uma sociedade melhor, e outros, ainda, completamente indiferentes a essas questões porque consideram a moral como um assunto particular. Entre uma observação e outra, um Episódio me chamou a atenção:

2º EPISÓDIO – A BOLA NO ARMÁRIO

Na sala de aula da turma “N”. O padrão de apresentação se manteve o mesmo e dois meninos disseram em voz baixa que eu devia estar ali para vigiá-los. Na aula de português o texto tratava de reciclagem e durante

a leitura e interpretação, dois meninos no fundo da sala, conversavam sobre como iriam pegar a bola que estava em cima do armário. Se olharam para ver se a professora não olhava para eles e um deles decidiu se arriscar. Depois olhou para mim e riu-se. A professora solicitou que os alunos procurassem responder as questões referentes ao texto e eles falavam ao mesmo tempo. Ela pediu que levantassem a mão e procurou organizar a atividade. (...). A professora se aproximou de mim e disse em voz baixa: "Eles são condicionados a copiar as respostas do quadro, eu não concordo com isso, procuro que tentem compreender o texto e usar as suas próprias palavras para interpretá-lo. Mas é difícil, eles não estão acostumados a pensar!". Durante os cinqüenta minutos que observei a aula, a professora conseguiu que as crianças lhes respondessem três questões da interpretação. E reclamou com eles que não estavam cooperando, que demoravam demais para fazer a atividade. Sugeriu então que trabalhassem em duplas. Formou-se um alvoroço e dois sujeitos aproveitaram para correr pela sala e se chutarem. Ela separou-os e colocou-os para fazerem a atividade isolados dos outros. Alguns meninos haviam feito a atividade em casa e procuravam ajudar aos colegas. O ambiente refletiu a indisciplina de algumas crianças, pois elas pareciam agitadas e a professora lhes chamou a atenção, principalmente de dois meninos que não se calavam durante a aula.

Essa turma em especial tem muitos meninos "danados" como gosta de lembrar a professora e sempre que eles têm oportunidades acham um "jeito" para levantar de suas carteiras, passear pela sala e conversar. É natural e até necessário que na relação professor-aluno haja uma regulação ou um controle sobre crianças. Entretanto, esse é um processo que deveria evoluir, como já dissemos de uma relação heterônoma — seguir regras feitas por outros, para uma relação autônoma — autorregulação. Observando as salas de aula da Primeira a Quarta Série observa-se uma indisciplina crescente. Pode-se acreditar que as crianças continuam a obedecer as regras impostas sem compreenderem a razão porque devem submeter-se a elas. Alguns podem reagir com um sentimento de derrota e aceitação passiva, outros podem reagir com raiva suprimida ou expressada. No Episódio descrito anteriormente fica patente a reação secreta da dissimulação inteligente: algumas crianças obedecem somente quando são vigiadas.

Durante a semana observei as crianças nas aulas de Educação Física. Olhando de fora parecia que o jogo que assisti não fazia sentido, mas depois da explicação do professor pude refletir sobre como as crianças entre si encontram soluções para seus problemas, longe da autoridade adulta. O Episódio a seguir pode reproduzir com mais clareza o que foi possível observar.

No final da aula de Educação Física, quando o professor dá uma atividade livre para os alunos (bola, corda, cones), um fato no jogo dos meninos me chamou muito a atenção: dois times se formaram um com 2 jogadores e outro com 4. Percebi que ele aconteceu sem nenhuma briga ou acidentes. Sobre esse jogo, em particular, dos meninos perguntei ao professor por que eles jogaram 4 contra 2, e ele me respondeu: "Eles sabem entre si quem joga "melhor", então, para compensar jogam assim, sem brigar.

Insistindo que as crianças sigam apenas regras, valores e diretrizes já preparadas por outros, o adulto pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas com uma personalidade e moralidade conformista. Sendo assim, as bases escolares obedientes podem perpetuar as qualidades necessárias para a submissão. Do contrario, com pequenos exercícios como esse jogo 4x2 as crianças poderão tomar pequenas decisões e ser capazes de pensar com independência e criatividade.

Esse episódio, aos olhos de educadores descuidados pode ser visto como uma atitude que faz migrar do jogo desprezioso um comportamento excludente para a arena social, uma vez que exhibe a força ou a habilidade dos "mais fortes", dos "mais competentes". É preciso exercitar o poder de re-reflexão que os jogos e brincadeiras infantis revelam no comportamento de crianças que habitam o espaço natural de escolas, a partir de uma atividade lúdica que só tem a intenção de divertir e não de pôr em estado de humilhação o menos capaz – o *handicap*.

O episódio a seguir retrata um ambiente de sala de aula que faz lembrar a alegoria da "Fábrica" empregada por De Vries e Zan, (1998). As crianças são mantidas sob o controle da professora que fala o que está certo e o que está errado nos exercícios dos alunos. Por outro lado parece usar um estratagema de ignorar ou punir aqueles que fogem do seu controle. A falta de interação entre as crianças propicia um ambiente tenso e competitivo, indo desde as agressões verbais até as físicas. O professor pode influenciar a qualidade das interações das crianças de várias maneiras, oferecendo atividades que estimulam a necessidade e o desejo de interagir e o apoio ativo à cooperação e à negociação entre eles:

4º EPISÓDIO – ELE É BURRO...

Numa aula de Matemática na turma "M", observei que se tratava de um grupo bastante numeroso e segundo a professora essa era a turma mais "difícil" de dar aula. A aula começou com a correção da tarefa. A professora passou pelas carteiras e falou para os alunos o que estava "errado" na resolução dos exercícios. Ela leu o texto e pediu para uma criança dar a resposta. Outra criança disse: "Ele é

burro!" a professora ignorou e disse: "Não vou chamar para dar a resposta quem está conversando!" E quando ela chamou a atenção de uma criança que estava de pé, outra criança disse: "Aí, toma, Aí toma!". Dois meninos deram a resposta "errada" para irritar a professora. Ela ignorou e não lhes disse nada. Logo em seguida ela corrigiu a atividade de uma criança e aquela anterior repetiu: "Aí, toma! Toma!". Pareceu-me haver hostilidade sobre os "erros" dos meninos e notei certa competição para ver quem acertava mais questões de Matemática. A professora ficou alheia a tais fatos e continuou a sua aula até o final, passou a atividade no quadro e pediu que copiassem a tarefa para casa.

Depois de observar algumas aulas nas salas e na quadra notei que as crianças se comportam de forma semelhante. Na sala que a professora oferece um ambiente mais tranquilo e menos punitivo, as crianças chegam à aula de educação física com mais calma e se mostram mais participativos. Nas salas de aula quando a professora centraliza as atividades, impõe e faz cumprir rigidamente as regras as crianças ficam ansiosas para sair. Esse clima de tensão se transfere para a aula de educação física, com uma corrida desesperada para a quadra, o que acaba por exigir do professor uma dose a mais de esforço para acalmá-los. O Episódio a seguir registra como essa tensão dificulta o trabalho do professor que perde tempo fazendo reclamações e admoestações para amenizar a algazarra. Ele não disfarça que conhece os motivos de tanto desespero e de tanta energia desperdiçada:

5º EPISÓDIO – VÔLEI ADAPTADO, NÃO PODE FICAR TIRANDO SARRO

Numa outra aula de Educação Física, enquanto o professor explicava as regras do "Vôlei adaptado" um menino tenta pegar a bola e o professor chama a sua atenção: "Quem pegar a bola vai voltar pra sala!" E continua explicando e conversando com as crianças. "Sabe? O vôlei adaptado, chutar não pode e pendurar na rede, também não. O saque, com as duas mãos, Ah! Tem que tentar". Uma menina pergunta: "E manchete pode?" E ele continua: "O saque é com as duas mãos, cada hora um saca uma vez, quando for ponto do adversário deve passar a bola por debaixo da rede". Explicadas as regras do jogo o professor faz a chamada e alerta: "Quem não responde é falta". "Menino tira o boné! E... tá aqui? Alguém responde: "Tá na sala fazendo prova". O professor diz: "Então, é falta! Não respondeu é falta. Não vou ficar gritando na hora da chamada!" Uma menina bate nas costas do colega, o professor vê. "A... pede desculpas!" "desculpa!" Um menino justifica: "Ah!, mas ele merece, ele é o mais bagunceiro da sala!" Outro defende: "Mas ele não fez nada não!" Aquele que justificou então concorda: "Ah bom..."

As aulas de Educação Física apresentam características muito diferentes das aulas de sala. Primeiro, são ao ar livre, permitem movimentos, toques, risos, enfim uma infinidade de comportamentos que são reprimidos na sala de aula. É claro que a sala de aula é segundo alguns professores um lugar de reflexão, de construção do conhecimento e de troca de experiência, ou como bem pontuou Gomes (2001) “a sala de aula é o lugar sagrado do *espírito*, enquanto a quadra é o templo sagrado do *corpo*”.

O que o autor quer dizer é que no espaço natural da escola, por uma vocação cartesiana, as aulas de sala são destinadas às operações puramente cognitivas que anulam quaisquer movimentos corporais: “lá é que se entra para pensar”. Na quadra os alunos podem aprender com correrias, algazaras e suores, quando põe o corpo em movimento. Isso é uma opção enganosa, porque nas aulas de aritmética e geografia, por exemplo, poderíamos, conforme o autor, localizar no corpo dos alunos os pontos da matéria que essas disciplinas querem ensinar. Com outras palavras, a gramática numérica e ou geográfica pode estar toda inscrita no corpo, mas somos proibidos de realizar com os dedos uma simples operação de adição. É somente o cérebro, separado do resto do corpo, que pode pensar.

Mas o que se pretende aqui é mostrar com esse Episódio que a explosão desses comportamentos reprimidos em sala produzem um grande tumulto e uma sucessão de acontecimentos que o professor mal consegue controlar. Os desdobramentos desse Episódio ratificam essa conduta:

O professor termina a chamada e divide os grupos com meninas para um lado e meninos para o outro. São oito meninas e doze meninos. E o jogo começa com os meninos fazendo pontos. Uma menina grita: “Mas lá tem mais meninos”. O jogo continua e um menino empurra o outro e o professor pára o jogo e tira ele dizendo: “Você vai ficar dois minutos fora do jogo tá? Um colega socorre dizendo: “Não foi ele, foi o M...” O menino que saiu senta na arquibancada, abaixa a cabeça e olha para cima com um ar de vergonha. As crianças gritam em coro: “Tira ele, tira ele...” O professor não retira o M... e pede ao menino supostamente injustiçado que volte ao jogo, mas ele se recusa. Fica de cabeça baixa. O professor vai até ele e pede que volte. Os meninos ficam olhando e ele então decide voltar para o jogo. As meninas começam a brigar para sacar a bola e o professor chama a atenção: “Reunião! Tão perdendo porque tão brigando! Vocês têm um time, a colega erra e todas brigam”. Uma colega vai explicar e ele diz: “Só eu falo! Mais uma briga sai todo mundo e não quero saber!” S... assenta na quadra e ele chama atenção: “Ou joga ou sai, um saque de cada um. O jogo continua e as meninas pontuam e o professor incentiva: “Tá vendo?

fizeram três pontos, pararam de brigar". E uma menina diz: "Calma gente! Nesse momento os meninos gritam, correm, pulam e quando um colega do time erra é empurrado pelo outro. O professor olha no relógio, o jogo está empatado e ele finaliza: "Quem fizer o primeiro ponto ganha o jogo".

A possível liberdade que as crianças acreditam ter nas aulas de educação física revela uma grande dificuldade de trabalhar em grupo. No jogo de Vôlei Adaptado, os times brigam, se empurram, o professor ameaça, comanda e até comete injustiças. A última parte desse mesmo episódio pode dizer melhor dessa hostilização.

Os meninos fazem o ponto e ganham o jogo, gritam e zombam das meninas, o professor observa e chama: "Reunião! Vocês, meninas, perderam por falta de sorte, no jogo se ganha e se perde, é ou não é? Quando ganham não pode ficar tirando sarro dos outros. Quando vocês ganham não devem tirar sarro dos outros". Olha para as meninas e diz: "Eu teria vergonha de tirar sarro dos outros". Se volta para os meninos e conclui: "Vocês estavam em doze, elas em oito. Não quero que tirem sarro, depois vocês perdem, vocês terão que agüentar. Quem joga, alguém ganha e perde! Um dia ganha ou não! Assim que é, tem outro jeito de jogar?"

De tudo o que aconteceu nesse longo episódio pode-se fazer algumas considerações sobre as oportunidades que o professor perdeu. As crianças ouviram caladas, não discutiram com o professor, nem argumentaram. Somente uma menina no início do jogo reclamou que o time dos meninos era mais numeroso. Essa experiência pode demonstrar que o comportamento coercitivo dos professores de sala para controlar as crianças e de quadra para tentar conter a energia reprimida, resulta em obediência cega e num natural conformismo. A riqueza que uma aula de jogo, de regras, de cooperação, de competição sadia e de uma reflexão mediada pelo professor acaba por se tornar um sonho ou um pesadelo.

6º EPISÓDIO – ALGUÉM JÁ CORREU ATRÁS DE VOCÊ COM UM CINTO?

Cheguei à escola por volta das 8h e 30min andei pelo pátio, falei com a diretora que faria a observação do Recreio e que entregaria o pedido de autorização para as professoras entregarem aos pais. Esperei o sinal para o Recreio e me encontrei com elas. Expliquei que até o momento eu havia observado todas as séries, de primeira à quarta, tanto nas aulas de educação física quanto nas aulas de sala, mas que havia decidido fazer a pesquisa com dez crianças da primeira série e dez da terceira série. Entreguei o pedido a elas e

solicitei que entregassem aos seus pais. Feito isso, sentei-me em um banco na área descoberta do pátio, próximo ao corredor das salas de aula. Observei que algumas crianças saíam correndo das salas e atravessavam o pátio em direção à cantina para comprar refrigerantes, salgados, pipocas e doces e que outras, com seus lanches trazidos de casa, andavam mais lentamente em grupos de três ou duas crianças. Algumas meninas ficavam separadas dos meninos. Elas se reuniam em lugares mais calmos, sentavam-se nos corredores onde há menos pessoas circulando e em “rodinhas” com seus lanches conversavam. Outros meninos corriam, brincavam de pega-pega, e alguns sentavam-se para lanchar em bancos pelo pátio.

Num dia como outro qualquer, a rotina das crianças durante o recreio seguia seu curso quando de repente...

Num dado momento da observação a professora L... que se sentou no banco próximo de onde eu observava, disse para uma outra que estava de pé: “Olha lá o V... correndo atrás da K... com um cinto na mão!” Ela chama a criança e afirma: “Vi você correndo atrás da K... com um cinto, o que significa isso?” O menino responde: “Mas é de brincadeira, eu tava brincando!” A professora diz a ele: “Isso não tem graça, não é brincadeira!” A outra professora que estava de pé intercede e pergunta: “Alguém já correu atrás de você com um cinto V...?” A criança responde sem pensar: “Já lá na minha rua...” A professora aproveita e pergunta: “Essa pessoa foi seu pai, que bateu em você com um cinto?” A criança confessa: “Não!.. Foi, foi ele sim!” Nesse momento a professora conclui: “Mas você não é pai de ninguém aqui na escola, você não pode correr atrás dos colegas com um cinto”. O menino faz um gesto com a cabeça, abaixa-a e a professora manda-o sentar-se num banco um pouco mais distante delas que fica sozinho até o sinal tocar.

Em sua obra “Para onde vai a Educação”, Piaget (1973) afirma que se pretendemos formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores, isto é, a moral da obediência, basta que para isso utilizemos as lições de moral e os castigos. Todavia, se ao contrário pretende-se formar consciências livre e indivíduos respeitadores dos direitos e da liberdade de outrem, fundamentadas na autonomia e na reciprocidade, deve haver responsabilidade livremente assumida e não obediência. Me parece possível dizer que uma criança aprende aquilo que vive e se torna o que experimenta.

Depois que o professor de Educação Física cumpre o seu plano de aula, ele reserva um tempo para que as crianças brinquem livremente. Ele acolhe as sugestões

trazidas por elas e incentiva que todos participem. As brincadeiras e os jogos propostos pelos alunos gozam de uma grande credibilidade para o grupo

7º EPISÓDIO – O “RELOGINHO”

Tem uma regra nova que o G... inventou, se tem uma criança que está no pique (na brincadeira de Pega-pega) e não quer sair, o pegador pára na frente dela e diz “Reloginho”. Isso significa que a criança que está no pique tem um tempo que compreende o pegador levantar os braços na posição de meio-dia do relógio, passando para as nove e quinze e finalmente para as seis e meia. Se nesse tempo de movimentação dos braços do pegador, a criança que estiver no pique não sair, estará “colado” e alguém terá que vir descolá-lo. As crianças adoram essa brincadeira.

Durante as oito observações assistemáticas, que resultaram em vinte e um episódios, escolhi alguns, no total de sete, que compuseram o corpo das análises que julguei importantes para interpretar como o comportamento moral se processa nas aulas de sala e aulas de quadra. Com essa escolha foi possível através desses episódios registrar a rotina da escola em seus espaços e tempos pedagógicos.

Durante as observações em sala de aula percebi que as professoras agem com autoridade e por vezes intimidando ou ignorando a indisciplina de algumas crianças. Nas aulas de Educação Física, por força do hábito, as crianças respondem à chamada, o professor faz um breve aquecimento e, invariavelmente, divide o grupo por gênero — menina de um lado e menino do outro —, trabalha jogos de competição ou de Atletismo e depois atividades livres utilizando cordas, bolas, arcos, cones... No final das aulas, reúne o grupo e faz sermões sobre o que aconteceu. Brigas, perder e ganhar no jogo, são os temas recorrentes dessas preleções. O professor procura resolver os conflitos com autoridade e não através da mediação entre elas. Notei que o professor pouco ou nunca dá oportunidades para as crianças expressarem o que elas sentem e pensam nessas circunstâncias. A elas sobram o tempo de escutar, beber água e voltar para a sua “cela”.

Tanto em sala de aula quanto na quadra para as aulas de Educação Física, pelas observações que fiz, vi que o ambiente organizado foi mais coercitivo e pouco cooperativo. A idéia de um relacionamento construtivo entre professor-aluno, dando vez

ao respeito mútuo, com o qual o professor minimiza o espaço de sua autoridade pode ser um desencadeador para a reversão deste quadro.

Conforme venho tratando até aqui, a teoria tem nos dito que é no trajeto de suas experiências e vivências que a criança constrói o seu desenvolvimento físico, cognitivo e moral. Tanto ela quanto o ambiente interferem nesse processo. A escola influencia o desenvolvimento social e moral quando os professores comunicam mensagens sociais e morais e quando administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola não é isenta de valores ou neutra quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão contaminados com uma educação social e moral. Sobretudo, não se pode ignorar que a educação das crianças, recebida pela família, forma a base dos comportamentos apresentados na escola. Em um depoimento informal quando eu conversava com uma professora sobre valores morais ela parece confirmar essa hipótese, “a gente até tenta, mas em casa eles desaprendem tudo o que a gente ensina”. Com outras palavras, parece possível acreditar que a moralidade de seus alunos vem de exemplos familiares, de influências religiosas e é como se houvesse a crença que, em se tratando da moral, a família é tudo e a escola, nada.

Assim que as observações assistemáticas foram consideradas suficientes, um grupo de vinte crianças foi escolhido para serem os sujeitos da pesquisa. Sendo dez da primeira série e dez da terceira série. As razões para a escolha desse grupo foram descritas na da seção da Metodologia.

Para dar seguimento à pesquisa os alunos foram entrevistados individualmente para que se pudesse tentar compreender como as crianças responderiam aos dilemas morais. O objetivo das entrevistas foi o de categorizar as respostas das crianças sobre o juízo moral na fase do pré-teste para depois comparar as respostas com o mesmo conteúdo das entrevistas no final da pesquisa, na fase do pós-teste.

3.2 AS ENTREVISTAS

3.2.1 Entrevistas para aplicação do pré-teste – Dilemas Morais

Do 9º ao 17º encontros os alunos foram entrevistados individualmente para a aplicação de pré-teste sobre os dilemas morais. Antes de serem entrevistadas, as crianças levaram o pedido de autorização para os pais. Do grupo de 20 meninos, apenas

uma mãe não autorizou, alegando que sua filha criança precisava ficar na sala de aula durante a educação física, pois segundo ela, encontrava-se com dificuldades de aprendizagem. Tomei como justo a sua substituição.

Os responsáveis pelas crianças da Primeira Série foram também contatados por telefone e informados sobre a pesquisa e autorizaram a entrevista. Um dos pais de uma criança da Terceira Série telefonou-me e perguntou detalhes da pesquisa para posteriormente autorizar. Não houve dificuldade para que as crianças compreendessem e respondessem aos dilemas morais.

3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados

Utilizando-se de uma adaptação do método clínico piagetiano, as entrevistas realizadas, visaram avaliar o conteúdo e o raciocínio por meio do discurso das crianças, quando da apresentação e discussão dos dilemas. Foram aplicadas sete provas sobre o juízo moral, relativas a cinco aspectos de moralidade: a) a noção de sanção (2 provas); b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva (1 prova); c) o conflito entre a igualdade e a autoridade (2 provas); d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos (1 prova); e) a consciência das regras (1 prova). Trata-se de aspectos diversos da moralidade infantil, e com o seu estudo acredita-se ser possível fazer uma avaliação consistente do nível de juízo moral apresentado por essas crianças. Os dilemas apresentavam a situação em que a criança deveria escolher qual seria uma punição justa, entre três possibilidades de punições apresentadas. Baseado na teoria de Piaget (1994) representa dizer que, podemos encontrar diferenças nos pensamentos das crianças de acordo com suas respostas:

O autor adverte:

Um problema de interpretação, contudo, se coloca: as respostas citadas têm verdadeiramente uma significação moral, ou só interessam à inteligência infantil? Poderíamos, de fato, supor o que segue: a criança, considerando a questão colocada como uma espécie de prova de inteligência, procuraria simplesmente, entre as punições sugeridas, aquela que têm uma relação com o ato executado e isso precisamente porque lhe pedimos uma escolha. Em outras palavras, a criança, pensaria mais ou menos isto: Apresentaram-me três punições. Portanto, há uma cilada. Ora, há as que têm relação com o ato e outras, nenhuma relação. Escolherei aquela que se assemelha mais com a própria falta, e logo verei o que é preciso responder. A escolha

seria assim ditada apenas pela inteligência e não pelo sentimento de justiça. Mas, sem poder excluir naturalmente a intervenção deste fator, acreditamos que a ênfase das respostas é antes de tudo moral. (PIAGET, 1994 p. 170).

Acredito que as respostas obtidas no decorrer dos interrogatórios correspondem a sentimentos realmente vividos pelas crianças, que elas próprias tenham experimentado nas suas relações interpessoais, situações relativas aos aspectos da moralidade.

Os dilemas apresentados aos meninos, sujeitos dessa pesquisa, foram baseados naqueles dilemas que Piaget (1994) apresentou as crianças, entretanto com algumas adaptações.

3.4 Das Respostas aos Dilemas Morais (pré-teste)

Feitas as análises das respostas apresentadas pelas crianças e na busca da compreensão de seus juízos, criou-se cinco categorias relativas aos aspectos da moralidade: a) a noção de sanção; b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva; c) o conflito entre a igualdade e a autoridade; d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos; e) a consciência das regras que procuram evidenciar suas idéias e justificativas para os dilemas discutidos. Os estágios da prática das regras do jogo e as características básicas apresentadas no quadro 3 (cf. p. 95 retro) orientam a análise em especial.

Foram criados dois blocos para as cinco categorias, uma para as respostas das crianças da Primeira Série, outra para as da Terceira Série. Devemos esclarecer que as respostas apresentadas pelas crianças podem oscilar entre a **retribuição** (sanção expiatória e reciprocidade simples) e a **distribuição**, o conflito entre **igualdade e autoridade** e as outras categorias. Referente à punição em geral pode-se supor, segundo os interrogatórios, que as duas atitudes coexistem nas crianças, aliás, de maneira confusa e não diferenciada. Ora a criança insiste no aspecto de puro castigo, ora faz a punição preventiva. Dependendo da situação torna-se difícil definir o que as crianças pretendem realmente expressar. Longe de afirmar que as crianças apresentam um nível de moralidade mais evoluído ou não, essa análise nos permite pensar sobre algumas

evidências de seu juízo moral referente aos tipos de punição que as crianças consideraram justos ou injustos e sobre a consciência das regras do jogo.

Os resultados do bloco, a seguir, cujas categorias elucidam o nível de juízo moral, através da escolha entre três punições apresentadas para os dilemas, das crianças da Primeira Série, pode ser observado no quadro 5 abaixo:

Das crianças participantes do pré-teste, cinco responderam pela sanção expiatória, uma pela reciprocidade e quatro pela reciprocidade simples. As respostas consideradas como reciprocidade simples, parecem indicar um nível intermediário, pois a reciprocidade parece presente, mas o argumento não parece apresentar consistência suficiente para que a criança seja categorizada no nível de reciprocidade.

Pré-teste Sujeitos Pesquisa dos para os Dilemas	Respostas das crianças da Primeira Série para as categorias de juízo moral					
	a) a noção de sanção; Expiatória ou por reciprocidade	b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva;	c) o conflito entre a igualdade e a autoridade;	d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos;	e) a consciência das regras	Nível de juízo Moral: Heteronomia/Autonomia
N.A.T.	Reciprocidade	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Cooperação nascente	Heteronomia
B.R.U.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
V.I.C.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Igualdade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
N.Y.N.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Egocêntrico	Heteronomia
R.E.B.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
G.A.B.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
B.A.R.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
T.H.A.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
G.U.S.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
C.L.E.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia

Quadro 5 – Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentadas pelas crianças da Primeira Série sobre os Dilemas. (pré-teste)

A análise dos dados a seguir, de alguns depoimentos, inicia-se pelas respostas de um dilema moral, ao qual a menina sugere:

— *Dar um brinquedo de novo, vai que o menino quebra o brinquedo. Então você acha que o irmão mais velho tem que dar o brinquedo dele para o mais novo brincar... e o que vai acontecer? — Então dessa vez o irmão mais novo pode quebra. Ah! Então ele corre o risco do irmão também quebrar o seu brinquedo? — É, um quebra o brinquedo do outro!*” (N.Y.N./F – 7anos).

A reciprocidade simples consiste em fazer à criança exatamente o que ela própria fez. Veja como esse sujeito resolve a questão:

— *Oh! É a segunda (pagar o vidro com o dinheiro da mesada) por causa que ela quebrou então ela tem que pagar senão o pai e a mãe iam ter que gastar muito dinheiro.* (N.A.T./F – 7 anos).

O argumento da criança se assemelha àquilo que Piaget (1994, p. 163), diz sobre “deixar ou fazer suportar a alguém a consequência de seus atos”, quanto a sanção por reciprocidade. Com outras palavras do próprio autor há uma idéia de que o elo de solidariedade foi rompido.

As crianças que optaram pela expiação sugeriram castigos, como o de ficar uma semana sem brincar. As primeiras apelam para a consequência material dos atos e a última para a proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta.

Para a categoria de justiça, os dois dilemas giravam em torno da atitude dos pais com relação aos filhos. Todas as crianças deram respostas que justificam a justiça retributiva, isto é, a punição deve ser condizente com a falta cometida, da coação adulta.

Vejamos alguns depoimentos sobre o pedaço de bolo:

— *Tem que dar o pedaço maior porque ela obedece, porque ela respeita a mãe. A mãe fala pra ela se comportar e ela se comporta e a outra não* (B.R.U./M — 7 anos).

Na situação seguinte ocorre um fato curioso: uma criança acha que a mãe trate as filhas com igualdade, ou seja, delegando a justiça distributiva, mas não consegue argumentar a razão de tal escolha.

— *Acho que não, porque tem que dar o mesmo tamanho pras duas. Mas se uma obedecia mais do que a outra, a que não obedecia merecia também?* — *Não, só que uma ia ganhar um pedaço um pouquinho maior e a outra um pouquinho menor.* (N.Y.N./F – 7 anos).

Ela tenta encontrar uma solução menos injusta para a igualdade entre as filhas, mas não sabe como justificá-la.

— E você acha justo? — *Acho.* — Por que você acha justo que a que obedece mais ganhe um pedaço um pouquinho maior? — *Não sei...* (N.Y.N./F – 7 anos)

O que veremos a seguir diz respeito a igualdade e a autoridade, ou seja, é justa a ordem do adulto, e está de acordo com a ordem recebida ou a lei da obediência e talvez possamos encontrar a diferenciação entre a justiça e a obediência. Ocorre que a grande maioria das crianças optou por dizer que é injusto “fazer o trabalho sozinha” e que o irmão(ã) deve ajudar. Parece nesse caso que as crianças querem ser tratadas pelos pais com igualdade, mas recorrem à autoridade do adulto para que isso aconteça, ou seja, que o outro obedeça e faça o que lhe foi mandado. Para esse menino cabe a autoridade resolver.

— Você acha que ele tem que ajudar o outro? — *Acho.* — E o que a mãe tinha que falar pra ele? — *Tinha que falar pra ajudar o irmão dele!* — E o que resmungava para não ajudar? — *Não está certo porque o outro também precisa.* — Precisa fazer o quê? — *As coisas que o pai pede.* (V.I.T./M – 7 anos).

Conforme Piaget (1994, p. 212) “na medida em que não há conflito com a autoridade, é justa a idéia de igualdade. Para os menores a ordem recebida mesmo contrária à igualdade, é justa, uma vez que emana do adulto: a justiça é a lei”. Vejamos o que esse menino diz: Quando o pai chamava aquele que não resmungava:

— Você acha certo o pai chamar sempre ele? — *Hum! Hum! Ele ajuda o pai a mãe a avó...* (B.R.U./M – 7 anos).

Outra categoria analisada é a da intenção e a consequência material dos atos. Das dez crianças entrevistadas, apenas três consideraram a intenção e as demais optaram para a consequência material dos atos. Os dilemas trataram de copos que foram quebrados ora por intenção ora por consequência. Vejamos as respostas das crianças.

— Quem é mais culpado? — *O que quebrou 15 copos. — Por que ele é mais culpado? — Porque ele quebrou mais.* (G.A.B./M —7 anos). — *Aquele que quebrou todos os copos é mais culpado.* (B.A.R./M – 7 anos).

Compreendendo perfeitamente os dilemas, as crianças só levam em conta, em suas avaliações, os fatos materiais. Por outro lado vemos em apenas duas respostas que as crianças são capazes de apreender as nuances morais exatas e de considerar as intenções. Como por exemplo:

— Qual dos dois é o mais culpado? — *O que pegou a bolacha enquanto a mãe saiu. — Por quê? — Porque ele está fazendo coisa errada enganando a mãe e aquele outro não sabia e abriu a porta.* (quebrando os 15 copos). (G.U.S./M – 7 anos).

Segundo Piaget (1994 p.108), pode-se formular a hipótese de que as avaliações baseadas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil. Isso decorre do rigor do adulto contra os desajeitamentos das crianças. Em função da materialidade dos atos, as crianças aprendem e adotam essa maneira de ver e aplicam as regras ao pé da letra.

Na categoria sobre a consciência das regras pude observar que sete crianças optaram pela regra egocêntrica e apenas três pela cooperação nascente.

No egocentrismo a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna. Toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Como se pode ver nos exemplos abaixo:

— Para que servem as regras no jogo? — *Pra saber (como jogar) — E você que acha que podemos mudar as*

regras do jogo? — Não pode! — Por quê? — *Porque não.* (R.E.B./F – 7 anos).

— E a gente pode mudar as regras do jogo? — *Não.* — Nenhuma? Mesmo que todo mundo concorde? Por exemplo, as crianças combinam, vamos fazer uma regra nova, diferente, pode ou não pode? — *Não, não pode todo mundo tem que jogar com a mesma regra* (original) — Então não vale se mudar a regra? — *Não* (G.A.B./M – 7 anos)

— Você acha que a gente pode inventar outras regras? Mudar a regra do jogo? — *Não pode.* Por que não pode? — *Porque o jogo tem uma regra só e tem que cumprir* — Não pode todo mundo combinar uma regra e jogar? — *Não, só essa que já inventou faz é tempo.* (N.Y.N./F – 7 anos).

Sobre a cooperação nascente, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, mas permite modificá-la desde que haja consenso geral.

— Você acha que a gente pode mudar as regras? — *Pode* — E como é, pode mudar de qualquer jeito? — *Não, se todo mundo combinar. Vai que uns não gostam e eu quero mudar. Vale mas combinando.* (G.U.S./M – 8 anos).

— E a gente pode inventar outras regras? — *Não* — Tem que jogar só aquelas do jogo? — *É* — Mas se todo mundo concordar, será que a gente pode criar uma regra nova? — *Pode, mas todo mundo tem que concordar.* (V.I.C./M – 7 anos).

Toda essa parte do interrogatório é muito delicada de conduzir, a sugestão aí é fácil e a mentira ameaçadora. Como diz Piaget (1994):

“O importante é simplesmente aprender a orientação do espírito da criança. Acredita ela no valor místico das regras ou em seu valor decisório, crê numa heteronomia do direito divino ou está consciente de sua autonomia. A criança não tem convicções já formadas a respeito da origem ou da perenidade das regras de seu jogo”. (PIAGET, 1994, p. 33).

No bloco anterior analisamos a regra sob à perspectiva da consciência que a criança tem dela, ou seja, sua origem e se pode mudá-la. Em relação à prática, observamos como as crianças conhecem o jogo e como cada uma dela explica a maneira de jogar.

— Como se joga amarelinha? — *Na primeira vez que vai jogar não precisa escolher aí na segunda o menino que pulou e voltou, também vai ter que escolher um número, aí se cair no céu o número escolhido vai ficar sem escolher, por causa que a regra é assim, pra ir pro céu, vai ter que ficar sem escolher.* (N.A.T./F – 7 anos).

— Como é que joga amarelinha? — *Joga assim, a gente pula, não pode pular no céu, tem que pular pra fora. Aí quando a gente volta, o certo é jogar a pedra.* (N.Y.N./F – 7 anos).

— *Na amarelinha é assim. Um colega escolhe um número pra pular, aí ele não pode pular no número que escolheu. Outro colega é que pula nesse número. Se eu pisar no numero sem querer eu não posso escolher número, tenho que esperar duas jogadas sem escolher o número.* (T.H.A./F – 7 anos)

— Como é que joga? O que pode fazer? — *Você tem que acertar a bolinha na outra — E aí o que acontece? — Se você acertar na maior, você ganha o jogo.* (G.A.B./M – 7 anos).

No interrogatório com os meninos sobre o Jogo de Bolinhas aconteceu um fato que dá o que pensar. Muitos deles disseram que sabiam jogar, mas não sabiam explicar como era o jogo. Perguntados sobre que jogo, eles gostavam de jogar, eles disseram que era de Futebol e Videogame. O jogo de Bolinhas não me pareceu ser um jogo comum entre os meninos da pesquisa. O jogo de Amarelinha, ao contrário, parece ser um pouco mais praticado pelas meninas. Além de elas saberem dar algumas explicações sobre as regras, na escola existe esse jogo desenhado no pátio que elas eventualmente jogam.

O fato de os meninos da pesquisa não saberem jogar o Jogo de Bolinhas, deve-se talvez por morarem, em sua maioria, em condomínios e em casas fechadas. O que torna difícil frequentarem as ruas. Esse jogo de Bolinhas é um jogo estritamente de rua. O que dispensa uma análise sociológica atual para dizer dos perigos que as ruas de hoje podem oferecer. Passaremos agora para a análise das crianças da Terceira Série. Assim como na análise dos dados do pré-teste com as crianças da Primeira Série, foram recolhidos alguns discursos das crianças da Terceira Série para as categorias do juízo moral.

Pré-teste Sujeitos Pesquisa dos para os Dilemas	Respostas das crianças da Terceira Série para as categorias de juízo moral					
	a) a noção de sanção; Expiatória ou por reciprocidade	b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva;	c) o conflito entre a igualdade e a autoridade;	d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos;	e) a consciência das regras	Nível de juízo Moral: Heteronomia/Autonomia
K.A.U.	Reciprocidade Simples	Justiça distributiva	Autoridade	A consequência	Cooperação nascente	Heteronomia
K.A.T.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Cooperação nascente	Heteronomia
R.O.B.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
J.A.I.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
J.O.G.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
V.I.C.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
G.A.G.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
F.A.B.	Reciprocidade	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
L.A.R.	Reciprocidade	Justiça distributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
T.H.I.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia

Quadro 6 - Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentada pelas crianças da Terceira Série sobre os Dilemas. (pré-teste)

Para a categoria de sanção expiatória ou por reciprocidade, o quadro nos mostra que seis meninos optaram pela reciprocidade simples, três pela expiação e duas crianças optaram pela reciprocidade. Vejamos o depoimento das crianças para a punição sobre o vidro quebrado e sobre quebrar o brinquedo do irmão.

— *Eu acho dois, aquele que tem que pagar o vidro e ficar de castigo. — Mas se você fosse escolher, qual seria? — Dar o dinheiro da mesada porque senão quebrou o vidro*

e ia molhar tudo. — Você acha que tem que dar o dinheiro, por que se ficasse quebrado ia molhar o quarto. — E ficar de castigo? — Não porque seria pior, eu acho. (G.A.G./M – 9 anos).

— A segunda, de tirar o dinheiro da mesada e comprar outro vidro. — Por que você acha que é a mais justa? — Pra pagar o erro dela — E a de castigar você não acha que é justa? — Essa também é. — Você gosta de ser castigado, de ficar sem brincar? — Não! — Mas das duas qual você acha a mais Justa? — A segunda porque é pra pagar o que ela fez, ficar sem o lanche e sem a mesada! (F.A.B./M – 9 anos).

— Eu acho que ela tinha que pegar o dinheiro da mesada. Por que você acha isso? — Porque é assim, se entra vento e chuva ela vai ficar doente e uma semana sem brincar! A criança precisa brincar. Eu acho que o dinheiro é mais justo. (L.A.R./F – 9 anos).

— Eu ia dar um brinquedo pra ele. Um brinquedo seu? E por quê? — Porque ele, por exemplo, se ele gostasse de um brinquedo meu eu ia dar aquele brinquedo pra ele que ele gostasse. E por que ele não poderia ficar uma semana sem brincar? — Pra ele não ficar sem brincar, assim... (T.H.I./M – 9 anos).

Nas respostas das crianças pode-se distinguir uma variedade de sanções por reciprocidade, mais ou menos indicadas e justas, segundo a natureza do ato repreensível. Tentaremos classificá-las das mais para as menos severas. Em primeiro lugar, a exclusão, momentânea ou definitiva, do próprio grupo social. É a punição que as crianças praticam com frequência entre si, quando alguma delas não sabe se comportar. Em segundo lugar, quando apelam para a consequência direta e material dos atos: ficar de cama quando fingiu estar doente, por exemplo. Esta sanção importa sempre que o culpado compreende que esta consequência, por mais “natural” que seja, é aprovada pelo grupo social. Em terceiro lugar, há a sanção que consiste em privar o culpado de uma coisa da qual abusa. Em quarto lugar, podemos agrupar sob o nome de reciprocidade simples ou propriamente dita as sanções que consistem em fazer às crianças o que elas próprias fizeram. Por exemplo, quebrar-lhe um de seus brinquedos quando quebrou algo do adulto. Em quinto lugar, há a sanção simplesmente “restitutiva”: pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado.

Para Piaget (1994, p. 163), podemos considerar “as sanções restitutivas puras como o termo limite das sanções por reciprocidade: aquelas em que a repreensão não tem mais razão de ser, pois uma simples reposição na ordem material satisfaz a justiça”.

Logo, concluímos que há, em geral, dois tipos de sanção ou de justiça retributiva: a sanção expiatória, inerente às relações de coação, e a sanção por reciprocidade (simples e por equidade).

Das sanções expiatórias podemos apreciar o depoimento de algumas crianças.

— *A terceira é a mais justa, que colocava ela de castigo uma semana, não deixava ela sair do quarto. — Porque essa é a mais justa? — Porque a mãe dela falou pra ela não brincar de bola no quarto então ia quebrar o vidro aí ela desobedeceu a mãe. — Então você acha que ela deve ser punida por isso? Ficar uma semana sem brincar? — Hum, hum. (J.A.I./M – 10 anos).*

— *Deixar uma semana sem brincar. — Por quê? — Se deixasse a janela quebrada, ela ia ficar gripada. — E se ela juntasse o dinheiro pra pagar, você acha que seria mais justo? Ou o melhor mesmo é ela ficar de castigo? — Ficar de castigo. — Seria mais justo ficar de castigo por quê? — pra consertar logo a janela pra ela não ficar doente . (J.O.G./M – 10 anos)*

Acredita-se que para essas crianças o castigo deve ter caráter “arbitrário”, ou seja, que não deve haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir, lhe prive de seus brinquedos ou de algo que goste de fazer. Isso ocorre porque os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças e a obediência quando usam de castigos e recompensas.

Outra categoria analisada foi sobre a justiça distributiva e a retributiva. A maioria das crianças optou pela justiça retributiva, quer dizer, pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. A violação da regra acarreta uma sanção que pode ser expiatória ou por reciprocidade, restabelecendo o elo de confiança quebrado. Este tipo de justiça prevê uma punição para qualquer que seja a infração. A justiça distributiva é entendida do ponto de vista da igualdade de direitos e deveres.

O dilema gira em torno de ser ou não justo dar o pedaço de bolo para a filha obediente e não para a desobediente:

— Está certo a mãe dar o pedaço maior para a que obedecia? — *Não porque as duas é filha então tem que dar os pedaços igualmente para as duas.* — É justo a mãe dar o pedaço maior para aquela que é obediente? — *Não* — Por que? — *Porque... porque ela tinha que dar igualmente porque uma respeita e a mãe tinha que ensinar a menina, a irmã dela que não respeitava bastante para ficar obedecendo ela.* (K.A.U./M – 9 anos).

Nesse caso a criança acha justo dar o pedaço igual e sua justificativa condiz com a justiça distributiva, ou seja, que deve haver igualdade e cabe à mãe ensinar a filha a respeitá-la.

Em outro registro vemos uma criança sendo punida pela desobediência, mas ao mesmo tempo querendo a igualdade. Nota-se uma confusão entre querer a igualdade e punir a desobediência.

— Está certo dar o pedaço maior? — *Sim* — Então deve ganhar o pedaço maior aquele que é mais obediente? — *É.* — Por que? — *Porque obedece mais.* — Mas eles são irmãos, a mãe deve fazer diferença entre eles? — *Não!* — Mas ela está fazendo diferença, dando o pedaço maior para aquela que obedece mais? Está certo isso? — *Não.* — E o que você acha que é certo? — *Ah, eu não sei.* (R.O.B./M – 9 anos).

Outra solução encontrada para a igualdade ser justa é dar um pedacinho um pouco maior para aquela que obedece mais. Percebe-se que as crianças buscam a igualdade mais ainda não têm bem certo a justificativa que lhes dêem sustentação.

— *Não sei se é certo dar o pedaço* — Você acha justo? — *Não, porque uma vai ficar com o maior e a outra vai querer.* — E por que você acha que a mãe dava para aquela que obedecia mais? — *Porque a mãe gostava mais dela.* — E você acha que uma mãe deve gostar mais de uma filha que de outra? — *Não, tem que gostar o mesmo.* — É o que você acha que a mãe tinha que fazer então? — *Repartir igual* — Mas e aquela que obedecia mais, ia ganhar igual àquela que não obedecia? — *Então pegar um*

pouquinho maior e dar, porque ninguém sabe cortar certinho né? (V.I.T./F – 9 anos).

E para concluir a análise dessa categoria Piaget (1994) faz o seguinte comentário:

Numa palavra, podemos supor que as crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva são aquelas que seguem o ponto de vista da coação adulta, enquanto aquelas que preferem a igualdade à sanção são aquelas às quais as relações entre crianças (ou raramente entre adultos e crianças) levam a melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas morais. (PIAGET, 1994, p. 204).

Sobre o conflito entre a igualdade e a autoridade as crianças da Terceira Série responderam, na grande maioria, em favor da igualdade e da obediência. As crianças dão razão ao adulto, por respeito à autoridade. As falas a seguir podem dizer melhor sobre essa situação:

— Eu ajudo em casa, eu faço isso. — Você acha justo fazer tudo sozinho? — Não. — Por que? — Porque ele devia fazer a mesma coisa, ajudar em outras coisas. — E se ele foi brincar lá fora, o que a mãe tem que fazer? — Chamar ele e pedir pra ajudar — E se ele não quiser ajudar? — Ela bate nele. — Você acha que ela tem que bater nele se ele não quiser ajudar? — Não sei... — Se você tivesse que escolher, o que você faria com ele? — Deixava ele de castigo, uai! Só que não por muito, nem por dia, assim... só uns 20 minutos, por aí. (V.I.T./F – 9 anos).

— Sabe o que eu faço? Eu molho as plantas, lavo a louça, “casco” alho, “casco” cebola, levo o lixo pra fora! — Vamos supor que sua mãe pedisse pra vocês ajudarem e um não ajuda, o que você acha? — Não, porque ele tinha que fazer uma parte e eu fazer outra senão eu ia ficar muito cansado. — E ele se não quisesse ajudar? — Ele ia tomar um “couro” da mãe dele. — Como é isso, o que acontece? — Aí a mãe bate nele. — Você acha que se os dois fossem fazer? — Se ele escapasse, eu dedava ele — E?... — Aí ia pegar o cinto, pegar ele e olhar ele fazer. — Primeiro faz o que? — Manda fazer, se não fizer aí bate nele. (G.A.G./M – 9 anos).

— *Não, tem que fazer a mesma coisa!*— O que tem que fazer? — *Tem que fazer os dois, juntarem a bagunça.* — E se aquele que não ajuda não quiser ajudar o que a mãe faz com ele?— *Deixa ele de castigo.* (F.A.B./M – 10 anos).

Os resultados obtidos no pré-teste com as crianças sobre o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos se aproximam dos estudos realizados por Piaget (1994). É incontestável que a responsabilidade objetiva — avaliar a gravidade do fato não em relação às intenções e sim em relação à consequência dos atos — diminua com a idade. Em relação aos desajeitamentos, ela com o passar da idade leva em conta mais a intenção de que o resultado material. Os depoimentos, a seguir podem conferir esse aspecto:

— *Mais culpado é o que pegou o biscoito no armário.* — Por que? — *Porque a mãe dele falou pra ele que era pra esperar ela chegar pra pegar a bolacha pra ele e ele desobedeceu.* (J.A.I./M – 10 anos).

— *O que quebrou um copo porque ele fez escondido.* (R.O.B./ M – 9 anos).

— *O que quebrou um copo, porque ele fez uma coisa errada.* — O que ele fez de errado? — *Pegou bolacha sem pedir pra mãe.* (J.O.G./M – 10 anos).

— *O que derrubou um copo, porque ele tava fazendo uma coisa escondida. Tudo o que a gente faz escondido é errado.* (L.A.R./ F– 9 anos).

Somente duas crianças optaram pela materialidade do ato:

— *Quem é mais culpado? — Quebrou tudinho?*— *É.* — *Aquele que quebrou 15 copos porque não podia bater a porta.* — Mas ele não sabia que atrás tinha uma mesa com os copos? — *Mas mesmo assim.* — Mesmo assim ele é mais culpado do que aquele que foi pegar o doce escondido da mãe e quebrou um só? — *É.* (K.A.T./F – 9 anos).

— *Qual dos dois é mais culpado? — Aquele que quebrou 15.* — Por que ele é mais culpado? — *Há, porque ele tinha que andar ele não tinha que correr, tinha que ir devagar* — E aquele que pegou o doce escondido ele é menos culpado, porque ele quebrou um copo só? — *Não, é porque ele quebrou*

um copo, é porque ele queria comer o doce, ele queria e a mãe dele saiu aí ele tava com fome. Não deu pra ele esperar ele queria pegar aí ele pegou. — Então dos dois o mais culpado é? — Aquele que quebrou 15 copos porque ele não tinha que correr. (K.A.U./M – 9 anos).

Em nenhum momento fora mencionado, no dilema que a criança correu, bateu a porta. Essas crianças entrevistadas possivelmente se centraram em apenas um aspecto do dilema e não prestaram atenção ao contexto geral. O fato de dizer que a criança correu e/ou bateu a porta foi a justificativa encontrada para punir aquele que quebrou uma quantidade maior de copos.

Segundo Piaget (1994, p. 101), os desajeitamentos da criança desempenham, de fato, um papel importante, se bem que perfeitamente desproporcionado de direito, nos conflitos com a cultura do adulto. “A cada instante, a criança provoca a cólera de seus parentes por ter quebrado, algum objeto, à qual a criança é levada naturalmente a atribuir um significado”. Outras vezes o desajeitamento é a consequência da negligência da criança ou de desobediência que acarretou um grande prejuízo material e outro sem grande importância material, mas sendo consequência de uma ação mal intencionada.

Sobre a consciência e a prática das regras do jogo observamos que todas as crianças da Terceira Série se encontram no estágio de cooperação nascente — O jogador procura ganhar de seu parceiro, aparece a necessidade de controle mútuo e as crianças procuram unificar as regras. As crianças dessa idade encontram-se na fase (operatório concreto), para a categoria de desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget. Devido ao progresso intelectual, tornam-se capazes de cooperar, começam a coordenar diversos pontos de vista, instrumentando leis que devem ser vigiadas e respeitadas por todos. Diferente do grupo da Primeira Série que foi observado onde predomina o jogo egocêntrico.

Se levarmos em conta as idades mais ou menos sugeridas por Piaget, para as fases de desenvolvimento tanto do ponto cognitivo quanto moral e se compararmos com as nossas crianças, vamos observar um atraso de quase dois anos nas crianças pesquisadas. Em outra pesquisa realizada, Carmona (2004) o mesmo pode ser constatado e concluiu-se que as crianças, de um modo geral, pareceram não apresentar várias características esperadas para sua idade. Conseqüentemente, também não apresentaram o desenvolvimento moral, em relação às noções morais esperadas.

Revelou-se que o desenvolvimento tanto cognitivo quanto moral tenha relação direta com o ambiente proporcionado. Se a criança convive num ambiente em que pode desenvolver a cooperação e a reciprocidade, conseqüentemente tornar-se-á mais autônoma, portanto, com um nível de desenvolvimento cognitivo e moral mais elevado. Se o ambiente proporcionado é coercitivo, tenso e de expiação, a criança tende a desenvolver um comportamento heterônomo que reflete uma moralidade menos autônoma. Isso pode também justificar os níveis de desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, considerando que é necessário pontuar, também, as relações familiares das crianças.

Até o momento do trabalho, esse aspecto parece se repetir, comparando com a pesquisa anterior, mas ainda é cedo para tais conclusões. Vejamos os discursos das crianças em relação à consciência das regras do jogo:

— Você sabe o que são as regras do jogo? — *Tem coisa que não vale, não pode assim às vezes ele vai jogar e solta e quer pegar todas e não pode.* — E para que servem as regras do jogo? — *Para eles jogarem com mais cuidado e não ter, não se machucar.* — Você acha que além daquelas regras do jogo que você aprendeu, vocês podem, quando vocês estiveram jogando, criar outras regras? — *Acho que sim.* — E essas regras que vocês inventarem vão valer igual aquelas outras? — *Ah! isso eu não sei! Acho que a gente pode falar, mas não sei.* — Será que elas podem valer? — *Acho que podem.* (K.A.U./M – 9 anos)

— E o que é regra no jogo? Para que elas servem? — *Regra significa que não pode fazer outra coisa, tem que ser essa regra.* — Tem que seguir a regra então. A gente pode inventar outras regras nesse jogo, por exemplo? Elas valem como as que já existem? — *Pode, e elas valem.* (J.A.I./M – 9 anos)

— No jogo de bolinhas, uma regra, qual é? — *Se a bola cair dentro do triangulo a bola fica lá dentro, não pode mais tirar, aí perde.* — E se não fizer isso? — *Aí tá quebrando as regras.* — Então para que servem as regras no jogo? — *Para serem... feitas... respeitadas.* — E se alguém desrespeitar as regras? O que acontece? — *... é... nada.* — Continua no jogo ou sai do jogo? — *Depende, se fizer muito (desrespeitar), sai!* — Você pode inventar uma regra? — *Tem que concordar, só vale se os outros concordarem.* — E se um só concordar? — *Aí não vale,*

pode mudar só se os outros concordarem. (J.O.G./M – 9 anos).

A grande maioria concorda que no Jogo de Bolinhas, se todos concordarem, a regra pode ser mudada. Entretanto, deve haver regras e elas devem ser respeitadas. Ocorre que para esses meninos entrevistados, o Jogo de Bolinhas não é muito freqüente. Eles jogam mais Futebol tanto na rua quanto na escola. Além de a escola possuir treino de Futebol no período vespertino, num micro espaço que chamam de “Escolinha”, ela oferece também aulas de Xadrez. É sabido que esse jogo é reconhecido internacionalmente como um esporte de auto nível e que, portanto, não se pode mudar as regras instituídas, mas que nesse caso em particular, esse jogo foi utilizado com a intenção de observar o que as crianças diziam sobre a consciência e a prática do jogo, a exemplo dos outros jogos utilizados pelas crianças no espaço escolar.

Talvez isso justifique, em parte, a rigidez com que os alunos se posicionem em relação às regras desses jogos. Para um menino de 9 anos é impossível jogar Futebol, Xadrez modificando as regras. Parece que ele transfere essas regras para o Jogo de Bolinhas. O jogo de Amarelinha para as meninas também não é freqüente. Elas dizem saber jogar, mas não demonstram muito interesse.

— Você sabe alguma regra do Jogo de Bolinhas? — *Regra! Sei uma, não pode jogar muito alto tem que espalhar. E também não pode jogar muito perto. Eu jogo assim...* (mostra como faz com a mão). — Para que você acha que servem as regras? — *Pra não roubar.* — E o que é uma regra? — *Regra é aquilo que não pode fazer, se é aquela regra, não pode desobedecer ela.* — A gente pode inventar outras regras no jogo? — *Não, é a regra do jogo.* — Mas se o grupo combinar, inventar uma regra, será que vale? — *Não, tem que ser a do jogo. Quem criou o jogo, ele sabe a regra porque ele que criou o jogo.* — Não adianta falar, para fazer outras para brincar? — *Não vale.* (G.A.G./M – 9 anos).

Sobre a prática do Jogo de Bolinhas e de Amarelinha, observamos como as crianças tentam explicar o mecanismo desses jogos, apresentando alguns detalhes, que embora diferentes em suas explicações, no *modus operandi*, não se recordam com precisão sobre as regras desses jogos.

— *Você coloca um monte de bolita junta assim (demonstra) e aí você vê quem começa, depois você pega uma bolita e joga, se você acertar, primeiro você tem que fazer um triângulo, e coloca todas as bolitas juntas. Se acertar e sair do triângulo, você tem que pegar as bolitas e aí você tem que colocar uma bolita no triângulo e os outros têm que colocar duas.* (F.A.B./M – 10 anos).

— *Nem lembro mais como jogar, minha mãe sempre falava sobre Amarelinha. Na escola também.* — *E você sabe como joga?— É com 10 que começa, junta uma bola normalmente que é a terra. E a gente tem que chegar ao céu!* (L.A.R./F – 9 anos).

— *Você marca um triângulo no chão, dá sete bolitas para cada um, cada um coloca duas bolitas no meio do triângulo e fica a uma distância de um metro. Ai de trás da linha tem que jogar uma bolita quem acertar mais ganha. Não pode jogar a bolita e aparar ela no pé, tem que deixar ela parar sozinha.* (T.H.I./M – 9 anos)

— *Tem que colocar um triângulo, aí tem que colocar as bolinhas dentro do triângulo, aí faz um risco, aí vai ter quantas pessoas quiser. Aí tem que jogar a bolinha na linha, quem parar na linha vai ser o primeiro. Se for três pessoas no risco ou se for tudo em baixo. Aí joga a bolita assim (**demonstra**) aí, um caiu na linha, um caiu aqui, outro caiu ali, aí o que jogou a bolinha vai começar primeiro. Aí o outro vai ser segundo, terceiro... e o resto vai tudo por último.* (J.A.I./M – 10 anos).

As crianças de sete a dez anos, aproximadamente, não conhecem ainda as regras e seus pormenores. Procuram logo conhecer as minúcias em virtude de seu crescente interesse pelo jogo em comum, mas, quando interrogados apresentam divergências em relação às informações obtidas.

Para Piaget (1994, p. 46) “é mesmo na hora de jogar que essas crianças conseguem se entender, seja imitando aquele que parece mais bem informado, seja principalmente deixando de lado todos os pontos que poderiam dar lugar à dúvida”. Podemos perceber também que nas falas de nossas crianças, cada uma descreve o jogo de uma maneira, mas que certamente na hora de jogar encontrarão uma solução que seja comum a todas elas.

Até agora podemos resumir dizendo que durante o pré-teste, os discursos das crianças tanto da Primeira quanto da Terceira Séries seguem, de maneira geral um padrão próximo aos observados por Piaget (1994) em suas pesquisas sobre o juízo moral referente às categorias analisadas e sobre a consciência e prática do jogo. Exceto pelas considerações já observadas em relação à faixa etária e o desenvolvimento cognitivo e moral, citados anteriormente.

O próximo passo foi observar as crianças em situação de jogo e procurar verificar se na prática elas compreendem, respeitam e se têm consciência das regras. O método utilizado foi o da observação sistemática e da observação participante.

3.5 Os Estágios da Prática e da Consciência das Regras do Jogo

A análise dos dados da pesquisa buscou evidenciar a consciência e a prática das regras do jogo por crianças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e relacionar com o desenvolvimento moral, ou “juízo moral” de (Jean Piaget). Quanto à prática das regras — maneira como crianças em idades diferentes adaptam-se a elas —, Piaget distingue quatro estágios sucessivos. 1º Motor individual, 2º Egocêntrico, 3º Cooperação nascente e 4º Codificação das Regras.

Sobre a consciência das regras do jogo, encontraremos uma progressão mais suave no pormenor. Pode-se expressá-la sob a forma de três estágios. A fase egocêntrica para terminar mais ou menos na metade do estágio da cooperação. A outra fase abrange o fim do estado de cooperação e o conjunto do estágio da codificação das regras.

3.6 As Aulas de Educação Física: os Jogos

Em situação de jogo, procurei verificar como as crianças jogavam, se elas tentavam desrespeitar as regras dos jogos e como as outras reagem em função disso. Perguntei como era o jogo, como se fazia para jogar, quais eram as regras do jogo e procurei jogar alguns jogos para compreender melhor a lógica das crianças.

Desde o início das atividades de campo da pesquisa, as crianças foram observadas em oito encontros nas salas de aula, no Recreio e na quadra para as aulas de

Educação Física. Assim que as observações foram consideradas suficientes, os grupos da Primeira e da Terceira séries foram escolhidos. Desses grupos, dez alunos de cada série foram entrevistados em oito encontros para a avaliação do Juízo Moral (pré-teste) e a partir do décimo sétimo encontro, as crianças foram observadas jogando, durante as aulas de Educação Física. Dessas nove aulas, as observações se deram em situações de Jogos de Tabuleiro, Jogos Competitivos, Jogos Cooperativos e Jogos Lúdicos.

A partir de agora analiso como as crianças raciocinam e se comportam em relação à consciência e a prática do jogo, num ambiente que pretendeu ser cooperativo. Para que um ambiente seja considerado cooperativo é necessário que as crianças saibam o que estão fazendo e porque estão fazendo isso e não aquilo. É claro que torna-se difícil em poucos encontros demonstrar para as crianças, habituadas ao controle e a coerção, que elas podem ser livres desde que saibam usar a liberdade em favor do bem estar do grupo, ou como diria De Vries e Zan, (1998), em favor da “comunidade.” Para as autoras:

A cooperação é um método de interação social que cria o contexto mais produtivo para todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Com a cooperação a criança supera limitações egocêntricas e torna-se capaz de levar outras perspectivas em consideração. O interesse pelos companheiros motiva as crianças à construção de significados compartilhados, resolução de conflitos e criação e respeito pelas regras. (DE VRIES e ZAN, 1988, p. 62)

Na primeira atividade com os jogos, no dia 20/09/2007, as crianças da Terceira Série jogaram um Jogo Lúdico de nome “A lebre e o ouriço”.

Durante a realização dos jogos, as crianças estavam ansiosas, pois havia três semanas que não tinham aulas de Educação Física devido à baixa umidade do ar, fenômeno comum em Cuiabá/MT, nessa época do ano. Conversei com elas e expliquei como seriam nossos encontros durante essas aulas. Falei sobre os jogos, explicando-lhes como se jogava “a lebre e ouriço”, e certificando-me que haviam compreendido, pedi a elas que jogassem.

Observei que as meninas foram mais cooperativas e não tentaram, como os meninos burlarem a regra do jogo. Notei que dois meninos, vez por outra, tentavam romper a fileira para pegar o colega. Depois do jogo perguntei a elas sobre o que são as regras no jogo, para que elas servem, mas como fazia muito calor, as crianças se

mostraram cansadas e com sede. Logo se dispersaram e decidimos, então, conversar no próximo encontro.

Na primeira atividade com os jogos, no mesmo dia, as crianças da primeira Série jogaram “Moedas desequilibradas”. Nesse jogo, para poder brincar, cada participante deve ter uma moeda ou uma pedra plana (Essa atividade foi realizada com tampas de garrafas).

Inicialmente observei as crianças sem interferir em suas ações. Notei que algumas crianças, assim que a tampa caía no chão, recolocavam no pé e tentavam vencer o percurso. Algumas saíam do jogo e ficavam observando as outras. Também percebi que dois meninos brincavam com as tampas sem se preocupar com o jogo.

Durante o tempo que jogaram sugeriram colocar a tampa no ombro, na cabeça e na mão. No final, o jogo se transformou numa brincadeira de quem conseguia “achar um jeito” para vencer o percurso sem deixar a tampa cair. Quando o tempo acabou conversei com eles e perguntei o que aconteceu no jogo. Uma criança assim falou:

— *A gente não tava jogando direito.* (V.I.C./M – 7 anos)
 Perguntei então o que seria preciso para se jogar um jogo.
 — *Precisa jogar certo!* (R.E.B./F – 7 anos). Diante da resposta indaguei o que era “certo”. E um outro assim me respondeu: — *É não roubar no jogo.* (B.R.U./M – 7 anos).

As crianças estavam agitadas e queriam beber água e como estava na hora de ir embora, abreviei a conversa perguntando a elas:

Se elas sabiam o que são regras no jogo? *Regra é pra respeitar* (V.I.C./M – 7 anos). Então, insisti o que acontece se desrespeitamos as regras do jogo? *Aí a gente sempre ganha* (N.Y.N./F – 7 anos). Mas está certo desrespeitar as regras? *Não, não está.* (G.A.B./M – 7 anos). Por que? *Porque... eu não sei!* (B.A.R./F – 7 anos).

Em relação à prática do jogo, inicialmente pude observar que as crianças agiam de forma egocêntrica, isto é, as crianças receberam as regras organizadas, e procuraram imitá-las, mas algumas jogavam sozinhas, sem se preocupar com os parceiros. Jogavam lado a lado, não uns contra os outros. Não houve preocupação em

uniformizar as regras do jogo. Sobre a consciência, percebi que elas compreenderam as regras, que pareciam saber o que era “certo” e “errado” no jogo, mas quando perguntadas sobre o por quê? Não souberam responder. Talvez porque para essas crianças no dizer de Gomes (2001, p. 42) “o jogo é uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. É um faz-de-conta que não impede a seriedade, o enlevo e o entusiasmo do jogador, capaz de absorvê-lo inteiramente”.

No segundo encontro com as crianças da Terceira Série, no dia 02/10/2007, o grupo foi reunido na sala de brinquedos para os Jogos de Tabuleiro. Inicialmente a idéia era construir o jogo Halma e pedir a eles que jogassem, mas alguns disseram que gostariam de jogar Damas e Xadrez. A escola oferece o jogo de Xadrez no currículo e por esse motivo achei conveniente vê-los jogar.

As dez crianças formaram duplas, duas delas quiseram jogar Xadrez, uma dupla preferiu jogar Damas e as outras quatro crianças queriam saber como se jogava Halma.

Expliquei que esse jogo é de origem sueca e que se parece com o jogo de Damas. Antes de eu terminar T... sugeriu um outro jogo e perguntou para os colegas se eles sabiam jogar o “Liga-pontos”, nome esse que foi dado por eles, uma vez que eles não sabiam o verdadeiro nome desse jogo. Feito isso, todos concordaram e eles decidiram então jogar. A figura abaixo pode dar uma idéia mais precisa sobre o mecanismo desse jogo:



Fig. VI – Liga-pontos desenhado pelas crianças

O grupo que decidiu jogar o “Liga-pontos” desenhou-o em uma cartolina e escolheram as cores que cada um jogaria. Depois fizeram um sorteio para decidir a ordem de quem iria começar jogando. A forma de começo escolhida para esse jogo foi o chamado “Dois-ou-um”.

As crianças dizem: “Dois ou um...” e mostram dois dedos ou um dedo da mão e aquele que tiver a sorte de mostrar dedos diferentes dos demais ganha o direito de começar no jogo. Assim, sucessivamente iam jogando até definir a ordem da jogada. Feito isso, começaram a jogar riscando cada um na sua vez o lado de um quadrado que formou um grande quadriculado. Ganhava aquele que conseguiria fechar mais quadrados. Enquanto eles jogavam observei o jogo e depois interrompi:

Como se chama esse jogo que vocês estão jogando? *Eu não lembro* (T.H.I./M – 9 anos). *Não sei agora!* (L.A.R./F – 9 anos). Não sabem o nome, mas sabem jogar? *Sim, eu lembro das regras* (L.A.R./F – 9 anos). E como é que se joga? *É um tabuleiro cheio de quadrados, você tem que pintar um lado, e quantos mais quadradinhos você conseguir pintar você ganha o jogo* (L.A.R./F – 9 anos). *Por exemplo, depois que você fechar tudo isso aqui* (fechar todos os quadrados do tabuleiro) *acaba o jogo, aí você conta quantos quadrados tem com a letra do seu nome que você colocou quando fechou o quadradinho,*

quem tiver mais ganha o jogo. (T.H.I./M – 9 anos). Me diga T... o que precisa para jogar o jogo? *Lápis, tabuleiro e criatividade* (T.H.I./M – 9 anos). E que mais tem que fazer? *Prestar a atenção* (T.H.I./M – 9 anos).

As crianças estavam jogando enquanto conversavam comigo e então perguntei?

O que está acontecendo aí? *Ela ia jogar na vez do T... Agora é a L... e depois sou eu T...* (falando da K...) (T.H.I./M – 9 anos).

No jogo, o T... estava com um quadrado preenchido faltando um lado para concluir, então perguntei.

Às vezes você está pronto para fazer o ponto e fechar o quadrado, mas não é a sua vez? *É, a vez do outro. Por exemplo, esse quadrado é o meu, falta só um lado para eu fechar, mas não é a minha vez, eu tenho que esperar. Aí o outro pode me trancar e eu perco a jogada. Tenho que esperar a minha vez* (T.H.I./M – 9 anos). Então não tem como você fazer o ponto antes de chegar a sua vez? *Não tem, tem que prestar atenção* (K.A.T./F – 9 anos). Como vocês decidiram quem joga primeiro? *Vocês jogam no sentido horário ou anti-horário? Não, a gente decidiu no “Dois-ou-um” e quem foi ganhando ficou na vez de jogar.* (T.H.I./M – 9 anos).

As crianças ficaram jogando e nenhum deles deixou aquele que não estivesse na vez jogar antes. No final da aula o T... veio me falar que ele ganhou a partida.

Analisando as crianças em situação de jogo, observei que elas pareciam cooperar umas com as outras, isto é, percebi a necessidade de controle mútuo e as crianças procuraram unificar a regra e procuravam ganhar de seus parceiros. Coordenavam diversos pontos de vista instrumentando leis que devem ser vigiadas e respeitadas por todos. Desde o sorteio para saber quem daria início no jogo, até o final percebi a riqueza nas minúcias no seu desenrolar. Outra observação que considero importante, refere-se ao comportamento de T... No interrogatório sobre o jogo ele insistiu em dizer que para se jogar é preciso prestar atenção. Para Macedo, (1997, p. 135) “para ganhar é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado (...). Por isso o jogo de regras é um jogo de significados em que o desafio é superar a si mesmo e ao outro”. Como se vê, “prestar atenção” na situação de jogo pela voz do menino, coincide

com que Macedo chama de “estar atento”. Em outro canto, duas meninas jogavam Xadrez, então observei o jogo e indaguei:

— Vocês gostam de jogar xadrez? *Sim. Jogamos na aula com o professor. K... e V...* Para jogar xadrez, o professor ensinou as regras do jogo? *Sim, (K.A.T./F – 9 anos).* E como são essas regras? *O peão não pode comer na diagonal sem nenhuma perto. Tem que ter uma peça perto dele. E ele anda para frente. E se o jogador fizer três lances irregulares ele perde o jogo. (K.A.T./F – 9 anos).* Como é que se joga o jogo de xadrez? *Coloca as peças no tabuleiro, os peões sempre na frente, as torres são sempre dos lados. Tem quem ser nessa ordem, não pode colocar de outro jeito? É. Coloca os cavalos do lado da torre, depois o bispo e o rei e a rainha. A rainha fica na casa preta. A rainha preta na casa preta e a rainha branca na casa branca. (K.A.T./F – 9 anos).* São as peças brancas que começam primeiro V... *Os peões são os menores, eles vão na frente e valem um ponto.* Essas regras foram ensinadas pelo professor, tem que jogar assim? *Tem e, ele ensinou roque que se joga só com o peão. (V.I.T./F – 9 anos).*

V... pôs as peças no tabuleiro e explicou como se joga só com os peões. Depois perguntei:

E de onde será que vieram essas regras? *O inventor! (K.A.T./F – 9 anos).* Ou o jogador que jogava esse jogo, sei lá... (V.I.T./F – 9 anos) Será que tem como jogar xadrez com as peças posicionadas de outro jeito? *Não, tem guerra de peão e também tem dama que é assim... (demonstra como é o jogo) (V.I.T./F – 9 anos).* Demonstra a disposição das peças para explicar que cada jogo tem uma regra de posicionamento das peças. Então cada jogo tem uma regra? *É.* Então não dá pra jogar Xadrez com a regra de damas? *Não, são jogos diferentes (V.I.T./F – 9 anos).* E tem como mudar as regras desses jogos? *Não tem. (K.A.T./F – 9 anos).* E dá para jogar jogos sem regras? *Não (K.A.T./F – 9 anos).* Por que? *Porque é assim se a gente ficar andando para qualquer lado, vai ganhar direto (mover as peças no xadrez de qualquer jeito) (V.I.T./F – 9 anos) Se a gente não souber quantas casas pode pular.... por exemplo, tem peça que só pode se mover em “L”. (V.I.T./F – 9 anos) Então, cada peça pode se mover de uma maneira? É tipo esse, só pode andar na diagonal. (K.A.T./F – 9 anos) E se não respeitar essas regras o que acontece? Ah, quem não sabe jogar pergunta pro professor aí o professor explica. (K.A.T./F – 9 anos).*

Para K... e V... o jogo de Xadrez tem regras imutáveis, pode-se até jogar outros jogos naquele tabuleiro, mas cada um tem a sua regra. Essas regras são “leis” no dizer de Macedo, (1994, p. 87), “porque fixam os limites dentro dos quais o jogo se dá e às quais todos os jogadores estão submetidos”.

Outras duas crianças que jogavam damas estavam terminando a partida quando me aproximei e perguntei:

Que jogo vocês estavam jogando? *Damas*. E aqui na escola vocês jogam quais jogos de tabuleiro? *Jogamos Xadrez* (G.A.G./M – 9 anos) Há quanto tempo jogam Xadrez na escola? *Jogamos faz uns 3 ou 4 meses* (F.A.B./M – 10 anos). Como foi que o professor ensinou jogar o Xadrez? *Ele colocou no quadro* (F.A.B./M – 10 anos).

Entendi pela fala da criança que o professor desenhou o tabuleiro de Xadrez no quadro e explicou como se joga:

Colocou no quadro o quê? *Explicando como que se joga, como que “come” as pedras, como que “anda”* (G.A.G./M – 9 anos). *No Xadrez não é “comer”* (corrigindo o colega) (F.A.B./M – 10 anos). E nesse jogo de Xadrez tem algumas coisas que pode e outras que não pode se fazer, como se chama isso? *Regras!* (F.A.B./M – 10 anos). Como são as regras do jogo, para que servem? *Sevem pra não trapacear* (G.A.G./M – 9 anos). *Para não roubar* (F.A.B./M – 10 anos). *É igual tem gente... que não sabe jogar lá, e os outros que sabem tentam trapacear, comem mais peças, fazendo lances irregulares e ele que não sabe não nota.* (F.A.B./M – 10 anos). Então você acha que quem sabe jogar mais tenta trapacear com quem sabe menos, é isso? *Acho que quem sabe jogar não vai trapacear. Se ele sabe jogar mais pra que ele vai trapacear? Ele já é craque pra que ele vai trapacear?* (G.A.G./M – 9 anos). De onde será que vieram essas regras? *Acho que uma pessoa inventou.* (F.A.B./M – 10 anos). Será que os jogos que a gente joga, as regras já vêm prontas? *Já!* (G.A.G./M – 9 anos). Então para jogar um jogo é preciso que alguém ensine as regras? *É.* (G.A.G./M – 9 anos). E como temos que jogar esse jogo? *Com as regras.* (G.A.G./M – 9 anos). *Com concentração.* (F.A.B./M – 10 anos). O que acontece se a gente não respeitar as regras? *Sai do jogo. E no Xadrez se fizer três lances irregulares tem que sair do jogo.* (F.A.B./M – 10 anos). *Perde.* (G.A.G./M – 9 anos). *Mas essa regra é no Xadrez.* (F.A.B./M – 10 anos). Vocês acham que as regras que existem no Xadrez não podem ser mudadas ou

podem? *Tem que ser as mesmas.* (F.A.B./M – 10 anos). E num outro jogo de tabuleiro será que podemos mudar as regras? *É. Tem alguns que pode.* (F.A.B./M – 10 anos). Qual, por exemplo? *Não lembro...* (G.A.G./M – 9 anos).

Entre F... e G... aparece o termo “trapacear”. Parece que G... vivenciou uma experiência em que alguém que sabia jogar “roubou” de outro que não sabia. Contudo, ele afirma que sabendo jogar não é preciso roubar no jogo. Notei entre as crianças uma recorrência sobre o significado das regras, inclusive para as menores, isto é, para elas as regras servem para não roubar no jogo. Para esses meninos as regras formam um conjunto de procedimentos “externos”, ensinados por outrem e que precisam ser respeitados, com concentração, senão “perde” e “sai do jogo”. Ainda no dizer de Macedo, (1997, p. 140) “jogar com regras é obedecer algo que foi previamente aceito”. É se entregar porque se aceitou jogar, ganhar ou perder dentro de certos limites. E esse é um imperativo do jogo, respeitar a todo o custo as regras.

No dia 04 de outubro de 2007, as crianças da Primeira Série foram reunidas para o Jogo de Tabuleiro. Inicialmente, conforme o planejado, a idéia foi a de jogar Damas, mas as crianças também quiseram jogar Xadrez. Antes de o jogo começar conversei com o grupo e perguntei:

Qual jogo se pode jogar com o tabuleiro que eu trouxe para a sala? *“Dama e Xadrez” (todos) Vocês estão aprendendo a jogar Xadrez aqui na escola? Sim, estamos. (todos). Aprendendo não, a gente já sabe.* (C.L.E./M – 7 anos).

As crianças falavam ao mesmo tempo e diziam que já sabiam jogar xadrez:

Então me digam como a gente começa uma partida de Xadrez? *Mexendo com as peças.* (V.I.C./M – 7 anos) Mas quem começa jogar primeiro? *As brancas.* (V.I.C./M – 7 anos). Mas quem escolhe quem vai ficar com as peças brancas? *A gente.* (N.Y.N./F – 7 anos). Como assim? *A gente fala bem assim, eu quero a branca. Aí o outro fica com a preta e se os dois quiserem ficar com as mesmas peças, o outro deixa ou não deixa, ou um fica com as pretas e o outro fica com as brancas.* (N.Y.N./F – 7 anos). Como foi que o professor ensinou a jogar? *Ele veio aqui, mostrou as peças e depois foi ensinando como que mexe as peças no tabuleiro E ensinou a fazer o roque* (B.R.U./M – 7

anos). E o que é o roque? *É uma jogada para defender o rei.* (B.R.U./M – 7 anos).

Os tabuleiros foram distribuídos para as duplas e as crianças foram entrevistadas em separado:

Como se chama esse jogo que vocês estão jogando N...? *Esse é Damas.* Como se joga esse jogo? *Se joga com o peão.* (N.Y.N./F – 7 anos). E como se joga? *A gente escolhe quem começa e aí tem que mover as peças assim (mostra na diagonal) E um de cada vez tem que tentar chegar do outro lado. Se, por exemplo, tiver uma peça sua na minha frente eu posso comer. E não pode voltar.* (N.Y.N./F – 7 anos).

Para as crianças da Primeira Série, o jogo de Xadrez parece ser um aperfeiçoamento do jogo de Damas. Inicialmente elas são apresentadas ao Tabuleiro, as peças e às regras rudimentares do jogo de Damas e depois às mais complexas do Xadrez. Conforme elas vão se familiarizando com os nomes, as posições das peças e com as regras, vão assimilando o jogo. Durante esse processo pude observar o raciocínio de R... e G...

Como é o nome desse jogo que vocês estão jogando R...? *Esse é Xadrez.* Como é que se joga Xadrez? *As peças andam.* (R.E.B./F – 7 anos). Como é o nome dessas peças que ficam na frente? *Peão.* E as de traz? *Torre, depois vem o Cavalo, o Bispo, a Rainha e o Rei.* (R.E.B./F – 7 anos). Como que começa o jogo? *É as brancas.* (R.E.B./F – 7 anos). Mas quem escolhe as brancas? *Eu!* (R.E.B./F – 7 anos). *Quem falar primeiro que quer o branco, aí vai ser o branco* (G.U.S./M – 7 anos). Como é que se joga esse jogo? *Eu não sei explicar* (R.E.B./F – 7 anos). E você G... sabe me dizer? *Não, pergunta pra R...* Então me diga uma coisa, quem será que inventou essas regras do jogo? *O professor, e... há,há,há* (R.E.B./F – 7 anos). Você acha que foi ele que criou as regras do jogo? *Não foi ele. Ele é só professor, mas ele não é inventor das regras* (G.U.S./M – 7 anos). *Não foi ele que inventou não.* (R.E.B./F – 7 anos). E vocês sabem quem inventou as regras? *Jesus?* (G.U.S./M – 7 anos).. *Ah! Ah! Ah! Também não sei!* (R.E.B./F – 7 anos). E dá para jogar esse jogo sem as regras? *Não.* E por que não dá? *Porque senão vai ficar roubando toda hora* (G.U.S./M – 7 anos). *É... que tipo assim, o Bispo só pode andar assim... não pode voltar pra traz, nem assim e se fizer de outro jeito tá errado.* (G.U.S./M – 7 anos). Você está dizendo então que cada peça joga em uma posição, é isso? *É.* (R.E.B./F – 7 anos). E se não jogar desse jeito o que acontece? *Daí tá errado, perde.*

(R.E.B./F – 7 anos). E o que não pode fazer no jogo? *Roubar*
(R.E.B./F – 7 anos).

Em outro canto da sala estavam o B... e o G..., brincando com um tabuleiro de Xadrez. Eles equilibravam o tabuleiro sobre as peças do jogo. Me aproximei e perguntei:

Vocês tentaram jogar o jogo? *A gente já sabe, agora vamos jogar Damas* (G.A.B./M – 7 anos). Como vocês decidem quem começa jogar o jogo? *Eu digo!* (B.R.U./M – 7 anos). Você fala para o G... o quê? *Falo pra ele, porque ele obedece as minhas ordens* (G.A.B./M – 7 anos). (Falando bem alto para o gravador).

Nesse momento a N... a R... e a N.Y... se desentenderam e começaram a jogar as peças de Xadrez umas nas outras. Pedi que parassem e me explicassem o que estava acontecendo. Elas falavam ao mesmo tempo, dizendo que a outra havia começado. Sem chegar a um consenso pedi que recolhessem as peças e colocassem na caixa do tabuleiro. Ainda tentei entrevistar outros dois meninos que jogavam noutro canto da sala. Perguntei que jogo eles estavam jogando:

Esse é Xadrez e o outro que a gente estava jogando era Dama. (C.L.E./M – 7 anos). E qual a diferença entre Dama e Xadrez? *É que Dama se joga com peão na casa branca ou na casa preta* (demonstrando a posição das peças no tabuleiro) (C.L.E./M – 7 anos). E no xadrez, Joga com todas as peças? E o que pode e não pode no jogo? *Esse aqui (mostra a peça) só pode andar assim.* E quem ensinou essas regras para vocês? *O professor de Xadrez* (C.L.E./M – 7 anos). Quem será que inventou as regras do jogo? *O “tio” de Xadrez.* Ele inventou ou ensinou vocês a jogarem Xadrez? *Ele está ensinando, não foi ele que inventou* (C.L.E./M – 7 anos). C... quem será que inventou as regras do jogo de Xadrez? *Não sei.* E o que será que acontece se a gente não jogar do jeito que ele ensinou as regras? *Vai fazer uma jogada errada. E se fizer três jogadas erradas perde. E se comer o Rei também perde.* (C.L.E./M – 7 anos).

Ver as crianças da Primeira Série jogarem Damas e Xadrez, salta aos olhos atitudes e comportamentos muito característicos dessa faixa etária de sete anos. No relato dos acontecimentos observei que uma boa parte das crianças apresenta-se

egocêntricas e heterônomas, isto é, aparece o interesse pelas atividades coletivas regradas. As crianças acreditam que as regras foram concebidas pelos “senhores” ou até por Deus e qualquer modificação é proibida, pois são impostas pela tradição. A criança heterônoma não vê as regras como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e, por isso, não as seguem à risca. O egocentrismo não permite que as crianças sejam capazes de considerar os sentimentos, desejos, os pontos de vista dos outros. Notei que R... e B... quando perguntados quem começa o jogo, responderam “Eu”. Para a criança egocêntrica no dizer de Vinha, (2000, p. 56) “só existe um ‘eu’, ela!”. O egocentrismo aparece nas relações entre as crianças e os adultos, pela dificuldade dos pequenos em entender o porquê das regras e em obedecê-las. Já na relação entre as próprias crianças, segundo Vinha, (op. cit.) esse egocentrismo aparece como um obstáculo à coordenação dos diferentes pontos de vista e ações.

No dia 16 de outubro de 2007 o professor de Educação Física foi para a quadra de esportes com a turma da Terceira Série. Perguntei a ele se poderia jogar o “Futebol de mãos dadas” com as crianças e ele concordou, mas achou melhor todos participarem e não só os dez alunos escolhidos para a amostra da pesquisa. Para o jogo, dois grupos foram formados. Cada um escolheu o seu goleiro e os demais se agruparam em pares de mãos dadas. No centro do campo uma dupla de cada equipe pôs em jogo a bola que foi usada na partida. Os pares tentaram fazer gol no arco adversário. Porém, antes de chutar para o gol, teriam que tocar a bola entre si. Venceria a equipe que fizesse mais gols. Para diferenciar as equipes, uma delas recebeu um colete azul.

Os times foram formados com nove duplas para cada equipe, somando-se a elas outras duas crianças que fariam o papel de goleiros.

A partida começou com a disputa do par-ou-ímpar e ficou combinado que as duplas não poderiam soltar as mãos. Com o som do apito o time que ganhou o sorteio no par-ou-ímpar chutou a bola para longe e todas as outras duplas de mãos dadas correram para tentar pegá-la. Não houve qualquer estratégia de posicionamento na quadra, para onde a bola corria, iam todas as dezoito duplas tentando tomar a bola. As crianças se esforçavam em tentar chutar a bola para alguma direção e logo no início o time que estava sem o colete de identificação fez o gol. Todos comemoraram e o jogo foi reiniciado. Alguns minutos depois uma criança veio delatar que uma dupla havia soltado as mãos, mas a maioria se esforçava para correr, chutar a bola e tentar fazer um gol, sem soltar as mãos. A partida durou quinze minutos e o placar ficou em um a zero para o time sem colete.

Pedi às crianças que fossem beber água e voltassem para uma discussão em grupo sobre o jogo. Assim que eles voltaram, sentaram-se na arquibancada que fica em frente a quadra para a conversa que propus fazer após o término do jogo. Então perguntei:

L..., K..., G..., R..., (sujeitos da pesquisa) a maioria disse nas entrevistas que quando jogamos um jogo, podemos mudar a regra, podemos ou não podemos? Insisti:

Podemos! (todos). E como pode ser um jogo mudando a regra? *Pode todos concordando com a regra* (L.A.R./F – 9 anos). *Fica diferente.* (G.A.G./M – 9 anos). Como é, fica diferente? *Se o jogo tem uma regra e muda, fica diferente. Se todos os jogadores concordarem até que fica mais legal* (G.A.G./M – 9 anos). *Fica parecendo o mesmo jogo só muda as regras.* (se referindo ao futebol de mãos dadas) E o que vocês acharam de jogar o futebol, que é um jogo que todos conhecem, de mãos dadas? *Ficou mais legal* (R.O.B./M – 9 anos). E vale jogar esse jogo assim? *Vale. Eu gostei porque a gente fica com o amigo, fica perto e joga junto. É um jogo que une as pessoas, tipo assim, vai que eles não são amigos, eles tem que ficar juntos e podem ficar amigos.* (L.A.R./F – 9 anos). A idéia de jogar de mãos dadas tem a ver com precisar do outro para jogar? *Esse jogo é bom pra gente trabalhar em grupo,* (K.A.T./F – 9 anos). Será que esse jogo pode ser jogado sem combinar com o colega que está de mãos dadas com você? *Não* (todos). E então para que serve um jogo desses? *Pra trabalhar em grupo!* (L.A.R./F – 9 anos). Então um jogo que a gente conhece as regras pode ser mudado? *Pode* (todos). *Não!* (G.A.G./M – 9 anos) Por que não? *Porque regra é regra, não pode mudar. Nos jogos da escola a gente tinha que respeitar aquelas que eram do jogo* (G.A.G./M – 9 anos). Aqueles jogos seguem as suas regras para serem jogados no campeonato e todos aceitam ou não? *Aceitam.* (G.A.G./M – 9 anos) Mas eu falo de um jogo que se pode fazer outras regras, ele tem a mesma validade? *Tem, mas todos têm que concordar* (L.A.R./F – 9 anos).

Assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral é um processo de construção interior. O conhecimento não é adquirido por absorção ou acumulação de informações provenientes do mundo exterior, mas por um processo de construção. Segundo Vinha (2000, p. 40 apud PIAGET, 1977) “as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade”. Não

adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive por experiências com as pessoas e situações, no círculo familiar, social e escolar. Se pretendemos formar indivíduos submetidos à opressão, isto é, à moral da obediência, basta que para isso utilizemos as sanções punitivas, as lições de moral. Quer dizer, quase tudo o que a escola em geral emprega (a autoridade, os prêmios, as punições e os sermões). Não raro, pude presenciar essa postura durante as aulas na escola. Se o professor reservar alguns minutos antes do término das aulas para refletir com as crianças, as situações vivenciadas por todos, pode-se talvez encontrar no discurso delas algumas como o de L... e K... falando sobre amizade e cooperação.

De outro modo, podemos formar pessoas que permanecerão heterônomas e incapazes de olhar sobre outra perspectiva. Acredito que é preciso que o professor proporcione à criança um ambiente adequado para que ela possa fazer experiências necessárias e construa seus próprios valores morais.

No dia 17 de outubro a aula de Educação Física foi com as crianças da Primeira Série. O jogo realizado com elas foi o revezamento atado.

Após a explicação do jogo, escolhemos um líder G... que foi escolhido pelo grupo, embora um o dois se manifestasse para ser o líder. Foi visível esse interesse, porque esses outros pensaram que teria alguma vantagem em ser o líder.

Coube ao líder fazer a divisão dos grupos e marcar o terreno do jogo, riscando com giz o centro do campo. Sugeri ao líder que não deixasse só meninos no mesmo time, misturando meninas e meninos para haver uma equilíbrio das equipes. Como seria uma tarefa muito difícil, eu achei por bem perguntar se não seria bom que o líder pedisse ajuda de alguns colegas para marcar o campo, o que alguns se prontificaram imediatamente.

Expliquei o jogo novamente, porque supus que eles, como são dispersos, precisariam de uma outra explicação, o que foi bem sucedido. Começamos a jogar e logo percebi que alguns não obedeciam às regras. Também não quis falar sobre a importância das regras. Queria que eles por si mesmos percebessem que sem elas não é possível fazer funcionar jogo nenhum.

Fizemos uma primeira rodada para experimentar o jogo. O que se viu foi que alguns não davam o nó como se pediam nos pulsos e nos braços dos colegas.

Retomei a explicação e disse que o grupo que não obedecesse às regras iria perder pontos e perguntei se isso era justo e eles concordaram prontamente que sim.

Retomamos o jogo e notei que quando era para amarrar o lenço no pulso ou no tornozelo do grupo oposto, eles dificultavam o nó, mas quando era para desamarrar eles facilitavam, porque punha a sua equipe em vantagem. A equipe que ganhou a primeira rodada o fez porque além de não obedecer às regras, o líder ao chamar, repetia o número de algumas crianças mais ágeis, mais de uma vez e, portanto, eles acabaram vencendo.

Mas na vez seguinte quando trocamos o líder, o professor de Educação Física, houve uma rodada com todos os participantes e com respeito às regras e, mesmo aqueles que ainda repetiam um comportamento transgressor puniam a sua equipe e acabaram perdendo o jogo.

Mesmo com crianças pequenas, porque a recomendação didática desse jogo é que se faça com crianças acima de 8 anos, muito divertido e houve, mesmo de leve, um senso de coletividade. A atmosfera de Competição do jogo foi amenizada quando ao invés de eliminar, conforme manda o jogo, eu propus que contássemos apenas os pontos para as equipes, o que procedeu muito bem.

No final do jogo sentei-me com eles e fiz uma discussão sobre o que é um comportamento adequado para fazer o jogo acontecer e por que alguns burlavam a regra, mesmo sabendo que sua equipe iria perder. Me pareceu que eles não deram muita importância sobre o resultado do jogo, afinal não haveria nenhuma punição de fazer perder nota ou sofrer algum castigo, e nem ser premiados caso tivessem um resultado positivo, mas se motivaram com a mecânica própria do jogo e no final das contas eles perguntaram se o professor poderia aplicar esse jogo na próxima aula.

Esse comportamento que as crianças apresentam numa situação de jogo lúdico, indica uma das características naturais do jogo que é pôr os indivíduos que jogam em estado de puro entretenimento. Entreter significa para a criança que joga, deixar do lado de fora do jogo, toda uma lógica de rendimento, se ganha ou uma lógica de frustração, se perde. Por isso não há preocupação com a punição para quem perde nem uma premiação para quem ganha. Entreter-se já é ganhar com o jogo. Talvez é isso que Château (1987, p. 30) quer dizer com “jogando, a criança se revela inteiramente em toda sua espontaneidade... ela não sabe esconder nada dos sentimentos que a anima”.

No dia 18 de outubro na aula de Educação Física as crianças da Primeira Série jogaram o “Meu Tesouro”.

As crianças foram divididas em dois grupos de cinco cada um. Depois que expliquei como o jogo deveria acontecer, isto é, quais eram as suas regras, pedi a elas

para iniciar o “par-ou-ímpar” para decidir qual grupo começaria o jogo. A equipe que ganhou se posicionou diante do círculo formado pela corda e numa distância razoável de uns dois metros coloquei atrás de cada uma delas um cone. Combinei que dado o sinal elas deveriam tentar pegar o cone.

Antes de o jogo começar, as crianças ficavam puxando a corda, brincando de Cabo-de-guerra e não prestavam atenção quando eu pedia que parassem para iniciar o jogo. Contornada a situação o jogo começou e as crianças ao mesmo tempo puxavam a corda em sua direção para tentar pegar o cone. Em nenhum momento elas pensaram que o jogo poderia depender da cooperação dos outros. Eles estavam ali competindo individualmente e aquele que tivesse mais força seria mais bem sucedido.

Assim que a primeira criança conseguiu pegar o cone, soltou a corda e veio entregá-lo a mim. Com isso a tensão da corda diminuiu e outra criança conseguiu pegar o cone. Depois disso todas elas pegaram os seus respectivos cones.

O outro grupo que assistia estava ansioso para participar do jogo. Logo que terminou a primeira rodada, o outro grupo se colocou na posição para o início do jogo. Do mesmo modo que o grupo anterior, as crianças agiam individualmente tentando pegar o seu cone. Nesse grupo, pude observar um pouco mais de equilíbrio entre a força das crianças e essa rodada demorou um pouco mais para terminar. Depois que os dois grupos jogaram, sentei-me com eles no meio do círculo e perguntei a eles o que eles estavam achando do jogo.

O jogo é legal professora É, mas é difícil de pegar o cone! (R.E.B./F – 7 anos). Por que você acha difícil pegar o cone? Ah! porque todo mundo puxa a corda e fica difícil. (R.E.B./F – 7 anos). E tem outro jeito de jogar esse jogo? Vocês acham que podemos mudar as regras desse jogo? Não sei! Será que se a gente fizer diferente dará certo? Acho que sim. Como? Vamos jogar de novo pra ver? Vamos (todos)

Então reiniciamos o jogo com a primeira turma, mas eles logo no início repetiram a mesma atitude da primeira rodada, ou seja, cada um puxava a corda para seu lado tentando pegar o cone. Notei também que N... logo se desinteressou pelo jogo, pois ela não conseguia pegar o cone. N... normalmente desiste na primeira dificuldade que encontra. As demais crianças foram pegando o cone e antes da segunda turma começar o jogo perguntei.

O que aconteceu? *A gente tentou pegar o cone. Mas foi diferente? Não. Será que podemos fazer de outro jeito? E se a gente ajudar o colega, será que pegamos mais rápido? É, professora, assim a gente deixa um pegar, depois o outro, o outro e todo mundo pega rapidinho.* (N.Y.N./ F – 7 anos) Vamos tentar?

Chamei o outro grupo e assim que eles pararam de brincar com a corda, de puxar, avisei que iria colocar os cones um pouco mais afastados. Quando eu colocava o cone atrás de cada um, eles olhavam e reclamavam... *Tá muito longe professora! Coloca mais perto...*

Sem dar importância ao que eles falavam terminei de colocar os cones e disse que iria começar. As crianças começaram a puxar a corda e a N... disse: *Temos que ajudar alguém, pegar o cone gente!*

Alguns afrouxaram a corda e tentavam ajudar, mas a idéia de competição estava mais presente de que a cooperação.

Suponho que para melhor elucidar essas questões o jogo deveria se repetir para que as observações pudessem ser mais aclaradas. Tenho notado que olhar para o jogo que é jogado pela primeira vez, não é suficiente para ver aquilo que realmente acontece numa situação de jogo. Depois que as crianças terminaram esse jogo, me pediram para jogar o jogo “Lenços atados”, jogado no dia anterior.

Pensando no que eu acabei de escrever decidi então jogar o mesmo jogo. Pedi às crianças que fizessem duas fileiras, enumerei cada um deles e expliquei novamente as regras do jogo. R... me disse: *Professora, nós já sabemos jogar.*

Antes de o jogo começar, o professor de Educação Física me pediu que deixasse as meninas da Segunda Série participar também. Como faltavam poucos minutos para o recreio decidi fazer duas fileiras, uma da Primeira Série e outra da Segunda. Expliquei novamente as regras, mas as meninas da Segunda Série disseram que não entenderam. Foi quando a N... então, falou: *Vamos jogar, aí elas vão entender.*

Acatei a idéia dessa menina e como eu fiz o papel de *líder*, dei o sinal que iria começar o jogo. Olhando como as crianças da Primeira Série jogavam, as da Segunda iam imitando a jogada. Logo a seguir, percebi que as meninas da Segunda Série compreenderam a lógica do jogo. Tentei focar atenção aos meus “sujeitos” e percebi que eles estavam em vantagem, pois já conheciam e já haviam jogado no dia

anterior. Também notei que o G... não sabia dar o nó no lenço. As crianças da Primeira Série respeitaram as regras do jogo, entretanto, ficavam pedindo ansiosamente que chamasse o seu número.

O sinal para o recreio tocou e as crianças não queriam parar de jogar, todas aquelas que não foram chamadas queriam participar. Chamei mais algumas crianças e avisei que iria encerrar o jogo, pois elas deveriam ir para o recreio. À custa de reclamações encerrei a atividade.

De tudo o que foi observado, pude notar que as crianças agem de modo que ficam centradas em si. Não conseguem olhar para o jogo de forma coletiva, pensam individualmente em competir e ganhar a todo o custo. Todavia, não se preocuparam em saber quem ganhou no final. A regra que marca uma recorrência é egocêntrica, ou seja, a criança recebe do exterior as regras organizadas e procura imitá-las, mas joga sozinha, sem preocupar-se com os parceiros. Jogam lado a lado, não uns contra os outros. Não há preocupação em uniformizar as regras do jogo.

No mesmo dia a turma de Terceira Série teve aula de Educação Física e propus a eles que jogassem o “Volençol”. Esse jogo consiste em jogar com 3 ou 4 duplas de cada lado da quadra, sendo que cada grupo segura um lençol (neste jogo usamos um pedaço de TNT). As regras são as mesmas do Vôlei, que as crianças já conhecem, a diferença é que o jogo além de ser em grupo é de duplas e a bola é maior e mais leve. As duplas foram compostas por afinidade entre as crianças e dois times foram compostos para o jogo. Para dar início à partida, as crianças jogaram “par-ou-ímpar” e o jogo começou.

No começo do jogo as crianças tiveram dificuldade em coordenar os movimentos dos braços para que pudessem fazer a bola passar para o outro lado. Dificuldade ainda maior foi a recepção da bola do time adversário. Eles não conseguiam pegar a bola com o lençol e tentar devolvê-la ao time adversário. Na terceira rodada pedi a elas que parassem para conversar. Então questionei:

Esse jogo está dando certo? Não professora, é muito difícil de pegar a bola (K.A.U./M – 9 anos). Por que não está dando certo? Acho que é porque a bola é muito grande... E tá ventando muito... Será que se a gente mudar a regra do jogo, além das que já mudamos, será que vai funcionar? Podemos tentar?

Pedi ao professor outra bola, ele me entregou uma bola menor e mais pesada. O jogo recomeçou e eles continuavam com dificuldade em receber a bola do outro time e mandá-la de volta. Então perguntei: Será que podemos tentar pegar a bola, segurá-la no lençol e depois lançá-la para o outro lado? “*Acho que assim vai ser mais fácil professora*”, me respondeu o G...

Assim fizeram e o jogo teve alguns momentos bem sucedidos e divertidos.

Desse jogo pude observar que as crianças, apesar de conhecerem as regras gerais de uma partida de Vôlei, tentavam pegar a bola para lançar ao time adversário, desrespeitando a regra de dar a vez para a próxima dupla. Notei que a vontade de jogar, de ser desafiado e de ganhar, aparece em destaque, na frente do respeito à regra combinada ou instituída.

A partir da observação desse jogo pareceu-me que as crianças quando jogaram competiam consigo mesmas, impondo-lhes um desafio. Não vi em nenhum momento do jogo a curiosidade delas em saber que time ganhou ou perdeu no jogo. Para Château (1987, p. 32) o jogo da criança tem sempre um fim em si mesmo que busca a afirmação do seu eu. Ou para Rivière (1997, p. 128) o jogo infantil tem sempre uma postura autotélica, embora pode ser utilizado para fins educativos quando se torna agente de aquisição, assimilação, repetição, isto é, aprender brincando. Joga-se para brincar, para competir, para cooperar, para disputar, para suar, para gritar, para ganhar e perder, enfim, o jogo se basta por ele mesmo.

No dia 30 de outubro planejei observar um jogo que o professor trabalharia com as crianças da Terceira Série, que fosse bem conhecido delas.

O jogo escolhido pelo professor chama-se “Tourinho”.

Notei que durante o jogo algumas das crianças da Terceira Série negavam que foram pegas e acabam sendo delatadas por outras que viram. “*Eu peguei, mas ele fugiu!*” (K.A.T./F – 9 anos)

O que mais chama a atenção é o gosto por jogar, o desafio de pegar, de não deixar se pegar. As regras do jogo aparecem para alguns numa ordem de menor importância. Se for possível corromper a regra do jogo e ninguém reclamar, o jogo continua. Se algumas crianças reclamam pelo não cumprimento da regra, então as crianças que corromperam voltam atrás e se rendem a ordem estabelecida. Para Huizinga (1990, p.88) o jogo é uma atividade livre, voluntária, e sujeito a ordens, deixa de ser jogo. Criança brinca porque gosta de brincar e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade.

No dia 31 de outubro aconteceu o mesmo que no dia anterior, observei um jogo que as crianças sabiam jogar. A turma da Primeira Série jogou o “Chocolate Inglês”, que parece ser uma versão de uma brincadeira “Odoletá”

O V... estava jogando quando foi pisado e se recusou a sair do jogo. O professor interferiu, lhe explicando que ele precisa sair, mas ele continuava próximo à roda do jogo.

O jogo continua mais alguns são eliminados e V... continuava querendo voltar para o jogo, até que ele chega perto de G... e B... e bateu com as duas mãos nos braços deles, que estavam de mãos dadas, e tenta romper a roda para entrar. O G... empurra o V... que não o empurra de volta. O B... pede socorro ao professor. Logo a seguir o professor pega o V... pelo braço e fala para ele que está atrapalhando o jogo e pede que se afaste. O V... faz-de-conta que não ouve, vira de costas e faz cara feia. Quando o jogo termina o professor reúne o grupo para conversar sobre o que aconteceu. Fala que todo jogo tem regras e que elas devem ser respeitadas e que o V... não estava querendo respeitar e atrapalhou o jogo. Fala que assim não é possível jogar e que todos precisam aprender a respeitar as regras do jogo.

O “sermão” é procedimento muito utilizado por alguns professores e eles servem para controlar a disciplina e manipular sutilmente o comportamento das crianças. Em geral na escola as crianças não podem conversar, ficam sentadas uma atrás da outra, os trabalhos em grupo são esporádicos, o professor é quem diz o que fazer, quando e como e ele que toma todas as decisões, resolve conflitos, manda e desmanda. Vinha (2000) então questiona:

Como formar pessoas que saibam decidir se elas nunca têm a oportunidade de tomar pequenas decisões? Se não podem conviver ou conversar com os colegas, como formar sujeitos que respeitem os pontos de vista divergentes e que saibam coordená-los? Como formar pessoas criativas e autônomas se é o professor que ensina como resolver os problemas? (VINHA, 2000, p. 38).

No caso da criança acima mencionada pergunto? Como resolver problemas e conflitos se o professor tem sempre a melhor solução? Sabemos que ter boa vontade e nobres objetivos não basta, para Piaget (1994) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no por que elas são obedecidas, no princípio inerente a cada ação.

Durante as dez aulas de Educação Física realizadas com as crianças, vários tipos de jogos foram desenvolvidos, entre eles alguns que eram desconhecidos e outros conhecidos das crianças. A escolha de jogos de raciocínio, lúdicos, cooperativos, competitivos e de estafeta tiveram o objetivo de multiplicar as observações sobre o comportamento das crianças diante da consciência e da prática das regras desses jogos. Se para Piaget (1994, p. 23) “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”, os jogos constituíram na pesquisa uma ferramenta que poderia desencadear nas crianças reflexões sobre o que são regras no jogo, porque existem as regras, para que elas servem e como elas devem ser respeitadas.

Se as crianças são levadas a refletir sobre as regras dos jogos, elas podem usar dessa ferramenta para resolver problemas sócio-morais como a resolução de conflitos, o respeito ao outro, a tolerância, a cooperação, a competição sadia, o senso de justiça e uma atitude autônoma. As respostas dos dilemas morais que apresento a seguir das entrevistas, no final da pesquisa com as vinte crianças poderão dar algum indício sobre se as atividades com os jogos regrados possibilitaram a evolução na moralidade infantil.

3.7 Das respostas aos Dilemas Morais (pós-teste)

Do 28º ao 31º encontros as crianças foram entrevistadas individualmente para a aplicação de **pós-teste** sobre os dilemas morais. A análise das respostas apresentadas seguiu o mesmo modelo do **pré-teste** em que utilizei as mesmas categorias relativas aos aspectos da moralidade — a noção de sanção, o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva, o conflito entre a igualdade e a autoridade, o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos e a consciência das regras — que procuraram evidenciar suas idéias e justificativas para os dilemas discutidos. O quadro 7º e 8º apresenta esses resultados.

Das crianças respondentes no **pós-teste** para a categoria de noção de sanção expiatória ou por reciprocidade, observei que houve uma pequena alteração, se comparado com as respostas do **pré-teste**. Uma criança que havia sugerido uma sanção por *reciprocidade* na fase inicial (**pré-teste**) optou pela *expição* na fase final (**pós-teste**). Vejamos o que ela diz sobre o dilema do vidro quebrado:

— *Juntar dinheiro da mesada e do lanche pra comprar o vidro novo que quebrou. — Por quê? — Porque não ia poder ficar com a janela, com o vidro quebrado. — E colocar ela uma semana de castigo sem brincar, você acha justo? — Mais ou menos, primeiro porque ia ser um castigo, depois ela ia ficar muito triste. — Então você acha mais justo ela fazer o quê? — Juntar o dinheiro. (V.I.C./M – 7 anos) (pré-teste).*

— *Das três punições? — Deixar uma semana sem brincar. — Por quê? — Pra ela aprender a não jogar vôlei no quarto. (V.I.C./M – 7 anos) (pós-teste).*

A sanção que essa criança sugere no pré-teste é considerada por reciprocidade, mas o argumento que ela utiliza não condiz com essa rubrica. A confirmação pode ser observada no pós-teste quando, de pronto, ela afirma categoricamente que deve ser “castigada para aprender”. De acordo com Piaget (1994, p. 176) “para os pequenos, a criança bem punida não poderia reincidir, porque compreendeu a autoridade exterior e coercitiva das regras”.

Pós-teste Sujeitos Pesquisad os para os Dilemas	Respostas das crianças da Primeira Série para as categorias de juízo moral					
	a) a noção de sanção; Expiatória ou por Reciprocidade	b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva;	c) o conflito entre a igualdade e a autoridade;	d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos;	e) a consciência das regras	Nível de juízo Moral: Heteronomia/ Autonomia
N.A.T.	Reciprocidade	Justiça Retributiva	Autoridade	A consequência	Cooperação nascente	Heteronomia
B.R.U.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Cooperação nascente	Heteronomia
V.I.C.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
N.Y.N.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
R.E.B.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
G.A.B.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
B.A.R.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
T.H.A.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	A consequência	Egocêntrico	Heteronomia
G.U.S.	Reciprocidade simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
C.L.E.	Expição	Justiça retributiva	Autoridade	Consequência	Egocêntrico	Heteronomia

Quadro 7 - Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentada pelas crianças da Primeira Série sobre os Dilemas. (pós-teste)

Outro caso observado é o de N...

— *A última, colocar ela de castigo uma semana.* — Por quê?
 — *Porque sim!* — Você não acha justo ela pagar o vidro? —
Acho, mas é melhor ela ficar de castigo. — Se ela fica de
 castigo acontece o quê? — *Fica sem brincar uma semana, sem
 fazer nada.* — Você acha que essa é a mais justa? — *É.*
 (N.Y.N./F – 7 anos) (pré-teste)

— *Pegar a mesada, porque ela vai ficar sem o dinheiro.* —
 Pagar o dinheiro da mesada é importante por quê? — *Pra
 arrumar o vidro.* — Essa punição é mais justa do que deixar o
 vidro quebrado? — *É, porque se deixar o vidro quebrado
 alguém pode colocar o dedo e furar.* — E ficar de castigo, você
 acha justo? — *Acho.* — Mas e das duas punições qual você acha
 mais justa? — *Dar o dinheiro.* (N.Y.N./F – 7 anos) (pós-teste).

Notamos que essa criança foi categórica em afirmar que o castigo, no pré-teste era o mais justo, mas no pós-teste ela parece afirmar que dar o dinheiro para arrumar o vidro também poderia ser um castigo, já que a criança ia “ficar sem o dinheiro”. Entretanto, demonstra a preocupação de alguém se ferir com o vidro quebrado. Então seria melhor arrumar do que ficar de castigo. Para a sanção ser recíproca cabe fazer compreender ao culpado o significado de sua falta, isto é, há uma relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição. Mas isso não aparece claro em seu discurso. Se ela prefere aquela sanção que faz o indivíduo compreender o alcance do seu ato, ela nos oferece um castigo legítimo.

Nos outros depoimentos das crianças pude observar que não houve uma alteração significativa entre o pré e o pós-teste. As crianças responderam mais ou menos do mesmo modo. Sobre quebrar o brinquedo do irmão B... tem a seguinte solução:

— *Uma semana sem brincar porque ele quebrou o brinquedo
 do irmão dele e ele vai ficar sem brincar.* (B.R.U./M – 7 anos)
 (pré-teste)

— *Dar o brinquedo dele pro irmão. Porque ele quebrou o
 brinquedo e tem que dar um bem legal.* — E ficar de castigo?
 — *Também.* — Qual é a mais justa? — *Ficar de castigo,
 porque irmão... ia ficar uma semana sem sair, sem assistir TV,
 nem ir pro cinema* (B.R.U./M – 7 anos) (pós-teste)

Às vezes o castigo pode ser entendido de outro modo para essa criança. Ao invés de sugerir uma sanção expiatória, como é o caso da maioria das crianças, para

essa faixa etária G... sugere aquilo que entendemos como reciprocidade simples. Esse tipo de sanção apela para um castigo mais sutil.

Em outro dilema sobre quebrar o vidro com a bola de vôlei G... parece raciocinar mais ou menos como B...

— *É... pagar o vidro.* — Porque você acha que era mais certo pagar o vidro? — *Por causa que... ficar sem brincar é pior* (G.A.B./M – 7 anos) (pré-teste)

— *Pagasse o vidro com o dinheiro dela porque ficar quebrado é ruim, porque quando chove molha a casa.* — E ficar de castigo? — *Também.* — E das duas qual é a mais justa? — *Consertar o vidro.* (G.A.B./M – 7 anos) (pós-teste).

Para G... consertar, pagar o vidro é a melhor solução porque “ficar sem brincar é pior” ou “porque quando chove molha”. Em nenhum momento a criança raciocina em favor da consciência de reparar o erro pela necessidade de repor em ordem uma falta cometida.

Na categoria de justiça retributiva e distributiva o quadro permaneceu inalterado, isto é, as respostas do pré e pós-teste mantiveram a mesma essência.

O respeito é um sentimento que nasce com a mistura de amor e medo que a criança experimenta em sua relação com seus pais e com os adultos de seu contorno social. E o primeiro tipo de relacionamento do adulto com o bebê é aquele que Vinha (2000), chamou de *obrigação*. As crianças aceitam ordens dos adultos. O sentimento de dever, de aceitação é evidente, pois ela obedece por se sentir obrigada.

A relação entre o adulto e criança pequena é desigual por natureza e unilateral. Ela respeita o maior, o mais velho, que lhe diz o que pode e o que não pode fazer. O adulto quando coage a criança, desenvolve nela uma moral da heteronomia, ou seja, a moral da obediência às pessoas com poder e com autoridade. A fonte da obediência é exterior e, mormente emana do mais forte. Outro sentimento que se desenvolve nas crianças é a noção de justiça. Inicialmente as crianças pequenas acreditam na justiça imanente, isto é, nas sanções automáticas que emanam das próprias coisas. Aos poucos a criança percebe a insuficiência desse tipo de justiça, e quanto mais se desenvolve intelectualmente, deixa de acreditar nas sanções emanadas das coisas e nas sanções expiatórias. Até os sete ou oito anos prevalece na criança a justiça *retributiva*, compreendida como obediência à autoridade adulta. A criança considera no

dizer de Vinha (2000, p. 79) o “certo é aquilo que o adulto afirma. O justo para essas crianças é confundido com a vontade do adulto”.

Para as crianças da Primeira Série, a punição mais justa é a mais severa. Quanto ao dilema do “pedaço de bolo”, vemos o que a criança acha mais justo fazer:

— *Eu acho justo aquela que obedece mais ganhar o pedaço maior.* — Por que você acha? — *Porque a outra é teimosa e não obedece ninguém.* — Mas elas são irmãs, você acha que a mãe deve fazer diferença entre elas? — *Eu acho que sim por causa que ela obedece mais e a outra não.* (T.H.A./F – 8 anos).

Comparando as respostas de outra criança, R... observamos no tanto no pré quanto no pós-teste ela considera justo dar o pedaço maior àquela criança que obedece mais.

— *Não acho justo.* — Por que você não acha? Por que não deve dar um pedaço maior? — *Porque...* — Não sabe? — *Porque a outra vai ficar com ciúmes porque ela também vai querer um pedaço maior.* — Mas e aquela que obedece mais, ela não merece ganhar o pedaço maior? — *Merece mais... mais...* — Merece ou não merece, ela é obediente, a outra não. A mãe dá o pedaço maior para aquela que obedece mais, você acha certo? — *Acho.* — E por que? — *Porque... ela é mais obediente.* (R.E.B./F – 7 anos) (pré-teste)

— *Não é justo.* — Por que? — *Porque...* — O que ela teria que fazer? Ela pode dar um pedaço igual para as duas ou ela tem que dar o pedaço maior para quem obedece mais? — *O pedaço maior...* — Então você acha justo ela dar o pedaço maior para quem obedece mais? — *Sim.* (R.E.B./F – 7 anos) (pós-teste)

Notamos que inicialmente R... afirma que não acha justo dar o pedaço maior, mas que depois ela não consegue sustentar sua posição. No final das contas, às crianças pequenas, a autoridade decide sempre o que é mais justo.

Para a categoria sobre o conflito entre a igualdade e a autoridade, percebi que a maioria das crianças acha justo que um irmão assiste ao outro quando a mãe solicita, entretanto, elas apelam a sua autoridade para que isso aconteça. Também no pós-teste encontramos esses discursos:

— Se sua mãe mandasse você fazer sozinho o que você diria?
 — *Ela é minha mãe... eu falava pra chamar o meu outro irmão.*
 — Você acha certo sua mãe falar para você fazer tudo sozinho?

— *Não.* — O certo é fazer é fazer o quê? — *Ela chamar os dois pra trabalhar junto.* (G.U.S./M – 8 anos).

Em outro registro apresentamos a opinião de C... para o pré e pós-teste sobre o conflito entre a igualdade e a autoridade. O dilema se referia a um irmão assistir ao outro, considerando porque devem se ajudar mutuamente ou porque a autoridade da mãe prevalece, obrigando-os a assistir. Vejamos:

— O que é certo fazer? — *Os dois têm que ajudar.* — E se ela não quiser ajudar? — *Ela vai apanhar da mãe dela.* — Você acha que a mãe dela vai bater se ela não ajudar? — *Vai.* (C.L.E./M – 7 anos) (pré-teste)

— O que você acha certo? — *Os dois fazer, arrumar o quarto...* Você acha certo os dois ajudarem? — *Acho.* — A mãe falou para ele fazer tudo sozinho, já que o outro estava brincando, o que será que ele falou? — *Ele falou tá!* — Se fosse você, sua mãe falaria para você fazer sozinho, o que será que você falaria? — *Que é pra chamar ele pra ajudar eu.* (C.L.E./M – 7 anos) (pós-teste)

Para C... a mãe é a autoridade que decide o que deve e o que não deve ser feito. Se ela vai bater no desobediente, se vai ser injusta com aquele que está fazendo tudo sozinho ou se ainda deve chamar o irmão para ajudar, cabe a ela decidir. Já foi dito aqui que esse tipo de relação desigual é natural, afinal o maior, o mais velho, numa hierarquia tácita, deve ser respeitado. O que a meu ver, não deve prevalecer é essa relação desigual com o passar do tempo. As crianças precisam ser incentivadas a refletir sobre o *porquê* devemos fazer isso ou aquilo. Que regras devem respeitar e por qual razão e em quais circunstâncias.

Se o ambiente em que vivem ou estudam for demasiadamente tenso e coercitivo, dificilmente as crianças se sentirão encorajadas a questionar, a manifestar a sua opinião. Não se trata aqui de julgar o juízo moral das crianças e sim de constatar que na prática o desenvolvimento moral carece de um ambiente de respeito mútuo e de cooperação.

Para a categoria do juízo entre a intenção e a conseqüência material dos atos, comparando o pré com o pós-teste, notei que não houve alteração no discurso das

crianças que consideraram a intenção de quebrar os copos e não só a consequência pelo ato. As mesmas crianças afirmaram o seguinte no pós-teste:

— *Mas aquele que pegou biscoito pegou escondido? — Sim ele esperou a mãe sair. — Qual é o mais culpado? — Então foi ele que pegou o biscoito porque ele tá fazendo as coisa errada! O outro não, ele abriu a porta.* (G.U.S./M – 8 anos)

— *Aquele que quebrou um copo porque ele fez uma coisa que não podia. — O que ele fez? — Subiu no armário sem a permissão da mãe e quebrou um copo. — Então, sem querer não tem problema? — É.* (N.Y.N./F – 7 anos)

— *Aquele que quebrou um copo. — Por quê? — Porque ele foi pegar uma coisa sem pedir pra mãe. E ele foi lá e derrubou.* (V.I.C./M – 7 anos)

Do grupo de dez crianças da primeira série somente três consideraram a intenção, isto é, os motivos que levaram a criança do dilema “quebrar um ou quinze copos”. Para as outras sete crianças a quantidade de copos é mais importante do que a intenção, afinal a criança pequena está acostumada a ser punida por aquilo que Lukjanenko (1995), prefere chamar de “desajeitamentos infantis”.

Outra razão que aparece com frequência na faixa etária dessas crianças é o egocentrismo. As crianças centram-se em apenas um dos aspectos da história, não coordenam mais de um ponto de vista e quando se trata de quebrar algum objeto, a quantidade e o valor, o medo do castigo prevalece na hora de decidir o que é mais justo fazer. Afinal, não raro, isso é uma constante na vida das crianças pequenas. A certeza de R... pode ilustrar como isso acontece.

— *Qual dos dois é mais culpado? — O que quebrou quinze, porque a mãe dele vai bater nele!* (R.E.B./F – 7 anos)

— *O que quebrou quinze copos. — Por quê? — Porque um quebrou um e o outro quebrou quinze.* (N.A.T./F – 7 anos)

— *O que quebrou quinze copos. — Por quê? — A mãe gastou muito dinheiro pra comprar os copos.* (B.R.U./M – 7 anos)

Sobre a categoria da consciência das regras observei que no pré-teste apenas três crianças consideraram a regra na perspectiva da cooperação nascente e que no pós-

teste, além dessas três mais duas crianças mudaram de opinião. As outras cinco crianças mantiveram-se pensando sobre a consciência das regras de forma egocêntrica.

Na categoria das regras, Piaget (1994) pesquisou sobre a *prática* — modo pelo qual as crianças seguem as regras ou como elas fazem ao tentar colocá-las na situação de jogo e sobre a *consciência* — que diz respeito ao entendimento, à compreensão que as crianças têm das regras, de onde vieram, se podem ser mudadas. Para as crianças da Primeira Série podemos observar os seguintes discursos que pensam de forma egocêntrica, isto é, na prática elas sabem que existem regras, mas jogam sem se preocupar muito com elas. Sobre o jogo de Amarelinha, por exemplo, é possível ver:

— *Sei jogar.* — Quem te ensinou? — *Uma amiga minha.* — E no jogo tem coisas que pode e não pode fazer? como chamamos isso? — *Tudo pode.* — No jogo tudo pode? Jogar de qualquer jeito? — *Não.* — E como chama isso que pode e não pode no jogo? — *Não pode jogar errado... se jogar errado sai do jogo.* (R.E.B./F – 7 anos)

Sobre a consciência, vemos que essa criança vê a regra como algo imutável:

— Para que servem as regras no jogo? — *Pra saber* (como jogar). — E você acha que podemos mudar as regras do jogo? — *Não pode.* — Por que? — *Porque não.* (R.E.B./F – 7 anos)

Algumas crianças consideraram outros aspectos da prática e da consciência das regras:

— O jogo que você gosta de jogar tem regras? — *Tem.* — Para que servem as regras no jogo? — *Para não fazer tudo diferente.* — Tem como jogar um jogo sem regras? — *Não, todo mundo vai fazer o que bem entende.* — Então ninguém vai se entender? — *É.* — E se todos combinarem de mudar a regra, será que o jogo vale? — *Vale!* — Pode mudar? — *Assim pode, vale, sendo que todo mundo concordar.* (N.Y.N./F – 7 anos)

Quando N... fala que não é possível jogar um jogo sem regras, pois “todo mundo vai fazer o que bem entende” me faz pensar naquilo que Durkheim (apud PIAGET, 1994, p. 87) escreveu sobre a sociedade. Para ele, “basta que os indivíduos vivam em grupo, para que, do próprio agrupamento, surjam novas características de obrigação e de regularidade”. Interpretando livremente esse autor, concebemos a regra

como a condição *sine qua non* da existência do grupo social. Mesmo na sociedade das crianças, termo caro a Bertrand Russell, quando se encontram em troças para jogo/brincar, elas elaboram suas regras, que impõem o respeito às consciências individuais.

Observando os discursos das crianças da Primeira Série, na fase do pós-teste, pude notar que elas apresentaram, na maior parte, um mesmo raciocínio sobre os dilemas morais, aplicados no início da pesquisa e que pode indicar uma Moral da Heteronomia. As crianças dessa faixa etária, por todas as características observadas nas categorias analisadas, apresentam o mesmo padrão de comportamento de outras pesquisas realizadas por Piaget e por seus epígonos. É natural que com o passar do tempo haja um desenvolvimento tanto cognitivo quanto moral e o egocentrismo tende a desaparecer.

As alterações que ocorrem na prática das regras são acompanhadas por modificações de atitudes em relação a elas. As mudanças com essas práticas acabam por produzir uma mudança de atitudes. A evolução da prática e da consciência da regra está muito mais ligada ao desenvolvimento da criança e as interações que ela estabelece com o mundo.

O ambiente oferecido pela família, pela escola e pelo grupo social interfere nesse processo. Quanto maior for a coerção, as sanções punitivas, mais heterônoma ela permanecerá. Se o ambiente e as relações forem de cooperação, de reciprocidade e de respeito mútuo, mais chance ela tem de chegar à autonomia moral.

Assim como na Primeira, as crianças da Terceira Série também foram entrevistadas no pós-teste. Serão apresentados aqui alguns discursos que foram recolhidos das entrevistas feitas com elas no final da pesquisa.

No pós-teste as crianças da Terceira Série responderam aos mesmos dilemas e a primeira categoria a ser analisada trata da noção de sanção expiatória ou por reciprocidade conforme o quadro 8 mostra a seguir:

Pós-teste Sujeitos pesquisado s para os Dilemas	Respostas das crianças da Terceira série para as categorias de juízo moral					
	a) a noção de sanção; Expiatória ou por reciprocidad e	b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva;	c) o conflito entre a igualdade e a autoridade;	d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos;	e) a consciência das regras	Nível de juízo Moral: Heteronomia/ Autonomia
K.A.U.	Reciprocidad	Justiça	Igualdade	A intenção	Cooperação	Heteronomia

	e Simples	distributiva			nascente	
K.A.T.	Reciprocidad e simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
R.O.B.	Reciprocidad e simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
J.A.I.	Expição	Justiça retributiva	Igualdade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
J.O.G.	Reciprocidad e simples	Justiça distributiva	Igualdade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
V.I.C.	Reciprocidad e simples	Justiça retributiva	Igualdade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
G.A.G.	Reciprocidad e simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
F.A.B.	Reciprocidad e	Justiça retributiva	Igualdade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
L.A.R.	Reciprocidad e	Justiça distributiva	Igualdade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia
T.H.I.	Reciprocidad e simples	Justiça retributiva	Autoridade	A intenção	Cooperação nascente	Heteronomia

Quadro 8 - Classificação referente às categorias de juízo moral para as respostas entre três possibilidades de punição apresentada pelas crianças da Terceira Série sobre os Dilemas. (pós-teste)

Para essa categoria observei no pré-teste que três crianças optaram pelo castigo e as demais por sanções de reciprocidade e reciprocidade simples. Já no pós-teste, apenas uma delas continuou insistindo que a melhor punição é o castigo para quem desobedece a mãe:

— *A terceira, ficar uma semana sem brincar.* — Por que essa é a mais justa? — *Porque a mãe falou que não era pra jogar vôlei no quarto. E ela desobedeceu a mãe dela.* — E porque desobedeceu, deve ficar de castigo? — *Sim.* (J.A.I./M – 10 anos)

Outras crianças disseram sobre o deve acontecer se quebrar a vidraça:

— *Tirar o dinheiro da mesada.* — Por que essa é a mais justa? — *Porque, foi ela que quebrou ela que tem que pagar* (J.O.G./M – 10 anos).

— *Deixar o vidro quebrado.* — Por que essa é a mais justa? — *Porque ela quebrou o vidro.* — E aí o vidro vai ficar quebrado? — *Vai.* (R.O.B./M – 10 anos).

Podemos observar que existem três tipos de respostas. A primeira condiz com a sanção expiatória. Para essa criança a sanção é justa e necessária, é tanto mais

justa quanto mais severa e eficaz, porque a criança, devidamente castigada, saberá melhor que outra cumprir seu dever. Para a outra criança, a expiação não constitui uma necessidade moral. A sanção mais justa é aquela que exige uma restituição, isto é, “pagar o vidro com o dinheiro da mesada”. E essa última é que Piaget (1994) também considera uma sanção por reciprocidade (simples). É entendida como uma conseqüência natural de uma falta cometida. A criança raciocina em favor de deixar ou fazer suportar a conseqüência dos seus atos.

Sobre o que seria justo a mãe fazer, na categoria de justiça, não podemos afirmar com certeza que as duas crianças que optaram pela justiça distributiva, possam sustentar essa opção para outras situações. Digo isso porque uma delas, em outro dilema, sugeriu que o castigo fosse a punição mais justa. Para um raciocínio quando prevaleça a justiça distributiva, implica aí, salvo outros juízos, uma idéia de igualdade. Isto é, numa situação de conflito a igualdade tem primazia sobre a retribuição. É importante notar o que as crianças responderam:

— *Deve dar outro porque a mãe tinha que segurar pra ele não derrubar.* — Então você acha justo que ela compre outro lanche para ele? — *Sim.* — E você acha que os irmãos iriam ficar com ciúmes? — *Não, eu acho que não, porque eles sabem que caiu no chão, e eles iam entender.* (K.A.U./M – 9 anos)

— *Acho que os irmãos mais velhos deveriam dividir com ele. Dividir é uma coisa muito boa. Não é um castigo, é um privilégio.* (L.A.R./F – 9 anos)

Muitas vezes, durante o interrogatório com as crianças, apesar de as precauções sugerirem um cuidado de não induzir às respostas das crianças, é um pouco inquietante constatar que às vezes as crianças parecem responder aos dilemas como que para satisfazer ao entrevistador.

Outra questão é que as crianças sugerem punições para histórias hipotéticas, que podem até ter sido vivenciadas por elas, mas que não são reais. E em se tratando de analisar os juízos que as crianças fazem sobre a moralidade, os dados podem tornar-se um tanto suspeitos. Contudo, o que de fato se pode observar, considerando as respostas das crianças, comparando o que dizem as crianças de 7-8 anos e entre as de 9-10 anos é que há um descentramento no modo tanto operatório quanto moral na resolução de problemas com o passar da idade.

Isso não impede que apesar do crescimento da criança elas continuem sendo punidas em ambientes familiares, escolares, religiosos e sociais, permanecendo moralmente heterônomas.

A justiça também pode emanar de um ser superior que para G... “está escrito na Bíblia, nos dez mandamentos”. Esse 5º Mandamento que diz: “Honra teu pai e tua mãe para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá”. Constante do livro Deuteronômio da Bíblia Sagrada (1990, p. 201), constata aquilo que essa criança aprendeu de sua relação familiar.

— *Sim, porque quem obedece ganha mais do que quem não obedece. Por exemplo, se eu obedecer mais, não falar nada, porque quanto mais eu obedecer mais e vou ficar vivo na terra. Agora se eu for mal educado eu morro cedo.* (G.A.G./M – 9 anos).

O raciocínio dessa criança sugere compor um misto de obediência religiosa e familiar. Ele traz para o cenário da análise e da interpretação do trabalho, aquilo que possivelmente acontece com crianças que são educadas num regime de autoridade e/ou por preceitos religiosos. Para elas o Pai, o Professor e Deus parecem ocupar o mesmo espaço no que se refere à autoridade incontestável. Qualquer um desses “emissários” terá para ela uma palavra final. Vale a pena lembrar aqui, o que Bertrand Russell (2002, p. 164) recomenda aos educadores: “uma educação excessivamente autoritária transforma, pois, os alunos em tiranos medrosos, incapazes de reivindicar ou tolerar a originalidade, em palavras e atos”.

Outra categoria trazida para a discussão e comparação com o pré-teste foi a de conflito entre a igualdade e a autoridade. Notamos que no pré-teste todas as crianças, quando perguntadas, achavam justo a mãe tratar de forma igual os filhos, mas recorriam a autoridade dela para que isso acontecesse. No pós-teste observei que a justificativa para a igualdade não dependia exclusivamente dessa autoridade para essas crianças.

Não acho justo. — O que a mãe deveria fazer? — *Devia chamar o outro pra fazer?* — E se sua mãe falasse pra você fazer sozinha, o que você diria pra ela? — *Que não pode um trabalhar e o outro não, os dois tem que ajudar.* (V.I.T./F – 9 anos)

— Acha justo um ajudar e o outro brincar na rua? — *Não.* — Por quê? — *Porque se os dois arrumarem juntos, vai acabar mais rápido aí os dois vão brincar.* (K.A.T./F – 9 anos)

Neste dilema as duas crianças separam a autoridade da igualdade. Para elas é justo que as duas ajudem a mãe e não lhe cabe somente a obediência e sim querer a igualdade. Para ilustrar como as crianças respondem a cada dilema, ora separando a igualdade da autoridade, ora dizendo o contrário. Vejamos o que K... a mesma criança do registro acima, diz sobre o que se deve fazer com o filho que não ajuda:

— Se você tem um irmão que resmunga para não ajudar e só você é chamada para fazer as coisas, você acha justo? — *Não.* — E o que você acha justo? — *Ah! Por exemplo, não é o irmão que manda nele... é o pai!* (K.A.T./F – 9 anos)

Para K... e V... a justiça tem primazia sobre a obediência. É justo que os dois irmãos ajudem e, assim, poderão sair logo para brincarem, mas quando o desobediente resmunga o que é justo não se diferencia do que está em conformidade com a autoridade, no caso de K... O pai.

A próxima categoria trata do juízo entre a intenção e a consequência material dos atos. Assim como nos resultados encontrados na pesquisa, com o passar da idade, as crianças conseguem olhar em mais de uma perspectiva e considerar mais de um ponto de vista. Para as crianças da Terceira Série fica evidente que a intenção é mais importante que a quantidade de copos quebrados. No pré-teste apenas duas disseram o contrário, já no pós-teste é unânime elas considerarem as intenções:

— *O mais culpado, o que tá errado é aquele que sabia que ia quebrar um copo. Tá errado porque ele não poderia desobedecer a mãe. Quando a mãe fala alguma coisa, sempre acontece. O outro não sabia, abriu a porta sem querer.* (G.A.G./M – 9 anos)

— *O que quebrou um copo, porque ele pegou o biscoito escondido.* (V.I.T./F – 9 anos)

— *O mais culpado é o que pegou o biscoito no armário. Porque a mãe dele falou pra ele que era pra esperar ela chegar pra pegar a bolacha pra ele e ele desobedeceu.* (J.A.I./M – 10 anos)

A última categoria analisada para a Terceira Série foi sobre a consciência e a prática das regras do jogo. Todas as crianças no pré-teste e no pós-teste responderam considerando a regra como cooperação nascente:

— Será que a gente pode jogar um jogo sem regra? — *Não.* — Você sabe de onde vieram as regras? —... *não sei.* — Quem será que inventou as regras do jogo? — *Não sei.* — Será que a gente pode mudar as regras de um jogo? — *Pode!* — Será que se a gente mudar as regras do jogo, ele vale? — *Não.* — Como tem que ser o jogo então? — *O jogo tem que ter as regras dele.* (V.I.T./M – 9 anos)

— Tem como jogar um jogo sem regras? — *Acho que não.* — O que acontece se a gente joga sem regras? — *Ia roubar. Comer peças.* (Xadrez) — A regra do jogo serve para que, então? — *Não sei...* — Se não tiver regra como é que vão jogar? — *...É, não pode.* — Podemos mudar as regras do jogo? — *Se não for campeonato pode.* — De brincadeira pode? — *É.* — Se a gente inventar uma regra o jogo vale igual? — *Vale, mas o certo é ter as regras normais.* — Normais são aquelas que já vem nos jogos? — *É.* (F.A.B./M – 10 anos)

Para essas crianças, apesar de quando perguntadas não souberam responder de onde vieram as regras. Elas sabem que um jogo para acontecer precisa de regras e que essas precisam ser respeitadas. Nessa faixa etária é esperado que as regras sejam compreendidas e cumpridas por todos, isso garante a igualdade de condições no jogo. Essas crianças já admitem alterações às regras, desde que previamente combinadas ou como disse F... “de brincadeira pode”.

Para uma melhor visualização, apresento na página a seguinte um quadro sintético e comparativo das respostas das crianças aos dilemas morais da Primeira e da Terceira Séries no **pré** e **pós-testes**. Para facilitar a comparação, as categorias foram representadas pelas letras iniciais de seus nomes. As comparações que aparecem em negrito representam as divergências entre o que as crianças disseram no início da pesquisa e no final das entrevistas. Podemos observar que houve uma pequena alteração nas respostas das crianças aos dilemas morais. Considerando que o conteúdo dos jogos com regras tinha a intenção de desencadear uma reflexão sócio-moral, cabe aqui analisar em que medida as atividades propostas possibilitaram um avanço ou não das noções morais.

Pré e pós-teste Sujeitos Pesquisa dos para os Dilemas	Comparativo das respostas das crianças da Primeira Série para as categorias de juízo moral e regras do jogo					
	a) a noção de sanção; Expiatória ou por Reciprocidade (simples) E/R/RS	b) o conflito entre a Justiça Retributiva e a Distributiva; JR/JD	c) o conflito entre a Igualdade e a Autoridade I/A	d) o juízo entre a Intenção e a Consequência material dos atos; I/C	e) a consciência e a prática das regras (Cooperação Nascente e Egocêntrica) CN/E	Nível de juízo Moral: Heteronomia/Autonomia H/A
N.A.T.	R/R	JR/JR	A/A	C/C	CN/CN	H/H
B.R.U.	E/R	JR/JR	A/A	C/ C	E/CN	H/H
V.I.C.	RS/E	JR/JR	I/A	I/I	CN/CN	H/H
N.Y.N.	E/RS	JR/JR	A/A	I/I	E/CN	H/H
R.E.B.	E/E	JR/JR	A/A	C/C	E/E	H/H
G.A.B.	RS/RS	JR/JR	A/A	C/C	E/E	H/H
B.A.R.	RS/RS	JR/JR	A/A	C/C	E/E	H/H
T.H.A.	E/E	JR/JR	A/A	C/C	E/E	H/H
G.U.S.	RS/RS	JR/JR	A/A	I/I	CN/CN	H/H
C.L.E.	E/E	JR/JR	A/A	C/C	E/E	H/H

Quadro 9 – Comparativo entre as respostas das crianças da Primeira Série, **pré** e **pós-testes** para as categorias de juízo moral e regras do jogo.

Pré e Pós-teste Sujeitos Pesquisa dos para os Dilemas	Comparativo das respostas das crianças da Terceira Série para as categorias de juízo moral e regras do jogo					
	a) a noção de sanção; Expiatória ou por Reciprocidade Simples	b) o conflito entre a Justiça Retributiva e a Distributiva;	c) o conflito entre a Igualdade e a Autoridade	d) o juízo entre a Intenção e a Consequência material dos atos;	e) a consciência e a prática das regras (Cooperação Nascente e Egocêntrica)	Nível de juízo Moral: Heteronomia/Autonomia
K.A.U.	RS/ RS	JD/ JD	A/ I	C/ I	CN/ CN	H/H
K.A.T.	RS/ RS	JR/ JR	A/ A	C/ I	CN/ CN	H/H
R.O.B.	E/ RS	JR/ JR	A/ A	I/ I	CN/ CN	H/H
J.A.I.	E/ E	JR/ JR	A/ I	I/ I	CN/ CN	H/H
J.O.G.	E/ RS	JR/ JD	A/ I	I/ I	CN/ CN	H/H
V.I.C.	RS/ RS	JR/ JR	A/ I	I/ I	CN/ CN	H/H
G.A.G.	RS/ RS	JR/ JR	A/ A	I/ I	CN/ CN	H/H
F.A.B.	R/ R	JR/ JR	A/ I	I/ I	CN/ CN	H/H
L.A.R.	R/ R	JD/ JD	A/ I	I/ I	CN/ CN	H/H
T.H.I.	RS/ RS	JR/ JR	A/ A	I/ I	CN/ CN	H/H

Quadro 10 – Comparativo entre as respostas das crianças da Terceira Série, **pré** e **pós-testes** para as categorias de juízo moral e regras do jogo.

As aulas de Educação Física, ministradas pelo professor, durante as observações que fiz, compreenderam exercícios de alongamento, flexibilidade, saltos, corridas, jogos e brincadeiras. Durante a execução das aulas ocorrem exclusões de crianças, desistências, competição, divisão por gênero, tentativas de aproximação entre as crianças solicitadas pelo professor, incentivo à participação, pouca indisciplina e

pouca reflexão sobre o que aconteceu durante as aulas. O professor dirigiu, indicou, mandou e falou como deveria ser feito.

As crianças não são estimuladas a expressarem suas opiniões, não podem pegar os materiais antes que o professor autorize, não são convidadas a se responsabilizarem por eles, guardar. Somente na última parte da aula quando elas podem “brincar livremente” é que se pude observar momentos de cooperação como o jogo 4x2, descrito num dos episódios da pesquisa. As indicações acima refletem uma centralização do professor sobre as crianças. Esse por sua vez divide a responsabilidade com o professor de sala que desabafou informalmente dizendo que “as crianças são muito repreendidas na sala, e quando vêm para a Educação Física querem extravasar... fica difícil de trabalhar assim”.

Nas atividades propostas pela pesquisa observei nos jogos lúdicos e de competição na quadra que as crianças da Primeira Série, em seus discursos sobre a noção de consciência das regras, disseram que é “precisa jogar certo” e “regra é pra respeitar pra não roubar”, mas quando perguntadas por que, elas disseram que não sabiam. Sobre a prática das regras o que predomina e o egocentrismo.

Apesar de formarem um grupo, cada uma joga individualmente sem se preocupar com os outros e com o resultado do jogo.

Para essas crianças, nas aulas de Educação Física, quanto aos jogos que eu propus, me pareceu que foram interpretados por elas como brincadeiras. Elas estavam ali para se divertir. Brincar com as tampas de garrafa no jogo “Moedas desequilibradas”, brincar de Cabo de guerra com a corda do jogo “Meu tesouro”, pegar os cones e empilhá-los. E até trapacear no jogo “Revezamentos atados”, deixando o nó do lenço frouxo para facilitar a tarefa do colega de equipe. Isso se deveu, penso porque eu tentei proporcionar um ambiente mais cooperativo.

Nos jogos de raciocínio, Damas e Xadrez, as crianças jogaram na sala de aula. Quando perguntadas sobre como se jogava diziam “as brancas” (peças). “A gente fala assim, eu quero as brancas, se o outro não falar primeiro eu fico com elas”. Outra criança fala “eu digo” quem começa. Sobre quem inventou as regras do jogo disseram “foi o professor”, “foi Jesus” e se não cumprir a regra, “joga errado perde”, “não pode roubar”.

Os jogos de tabuleiro, passado um tempo, também viraram brinquedos de empilhar, arremessar, e montar casinhas. Tive a impressão de que elas aproveitavam os momentos que estavam comigo para usar da liberdade que elas não costumam ter. E

que não estavam acostumadas a responder sobre porque fazem o que fazem. Estavam dispersas e não prestavam muita atenção.

Os jogos de regra durante a pesquisa foram usados como uma ferramenta para as discussões sócio-morais. A condução de tais experiências podem, segundo De Vries e Zan (1998), contribuir para o progresso das crianças em relação aos estágios de adoção de perspectivas de raciocínio moral. A intenção é que as crianças pensem além de suas próprias perspectivas, por serem egocêntricas elas focalizam-se apenas em um lado da questão e não em reconhecer as perspectivas dos colegas. Esse é um trabalho de longo prazo que pode ser construído com as crianças. A tarefa do professor em discussões sócio-morais é sustentar a justiça, a igualdade e a reciprocidade.

As teorias construtivistas que sustentam esse trabalho, não inutilizam o método proposto. Podem servir de base para refletirmos sobre o que não estamos fazendo para que as crianças tornem-se cidadãos autônomos, livres e responsáveis consigo e com os outros.

Observando as aulas de Educação Física da Terceira Série, constatei que o grupo indisciplinado não coopera com o professor para que ele possa realizar suas atividades. A disciplina, geralmente refere-se a métodos de controle e punições das crianças, a fim de socializá-las. Por outro lado, é possível trabalhar com as crianças na medida em que segundo De Vries e Zan (op. cit, p. 193) “elas constroem gradualmente suas próprias convicções sobre as relações com os outros”. As crianças não devem ser treinadas para que obedeçam. O professor deve desenvolver estratégias para que as crianças desenvolvam uma auto-regulagem quando rompem com a cooperação. A cooperação ajuda a criança a construir convicções e a seguir suas próprias regras sociais e morais, independente da coerção adulta. As regras sociais e morais construídas pelas crianças estão enraizadas em suas experiências diárias. Piaget (1994) ressaltou que as crianças podem raciocinar em um nível superior quando se centram em suas próprias experiências.

Nas salas de aula, onde as ameaças e a punição são freqüentes, as conseqüências são sentidas nas aulas de Educação Física. O ambiente da quadra, para as crianças, é próprio para se libertarem da coação. Os dados recolhidos da observação constataam esse fato. A conseqüência da baixa umidade do ar em meados de setembro em Cuiabá inviabiliza as atividades na quadra e foi possível notar a ansiedade e a decepção das crianças que precisavam ficar nas salas de aula no horário das aulas de Educação Física. Nos dias em que propus os jogos de tabuleiro na sala, as crianças se

mostraram contrariadas, mas mesmo assim participaram. Um grupo de quatro crianças jogou o “Liga-pontos” e as outras duplas jogaram Xadrez e Damas.

Essas crianças pela idade que possuem (9-10 anos) apresentam um raciocínio operatório mais elevado e sobre as regras do jogo, tanto no que se refere à prática e à consciência, são capazes de compreender e respeitar os pormenores do jogo. Elas estão aprendendo a jogar Xadrez, mas sabem que existem regras que não podem ser mudadas senão “vai ganhar direto”. Entretanto, alguns acham que a regra serve para “não trapacear”, “senão sai do jogo”. Não foi possível observar, nos discursos das crianças porque não se deve trapacear no jogo.

Nos jogos na quadra, conter o grupo e fazê-los prestar atenção requer bastante habilidade. As crianças correm, pulam, gritam. No “Futebol de mãos dadas”, as duplas se esforçaram e apenas uma dupla foi “delatada” por ter soltado as mãos. O que chamou a atenção foi a discussão depois do jogo. As crianças disseram “a gente fica perto do amigo, joga junto”, “o jogo é bom pra gente trabalhar em grupo”, “se todos concordarem podemos mudar as regras do jogo”. Nesses discursos pude notar que algumas crianças pensaram de forma cooperativa e descentrada.

Outro jogo que observei foi o **Volençol**, uma adaptação do Vôlei que se joga em duplas. Além de os meninos sentirem a necessidade de ter a bola sob sua guarda, eles sempre que podia tentavam burlar a regra do rodízio do jogo. A cada ponto feito alguns queriam a posse da bola. É interessante notar como esse grupo da Terceira Série gosta de bola, eles pedem o tempo todo para jogar bola.

A recorrência que marca a maioria do grupo é a indisciplina e a falta de interesse e atenção. Eles querem sair da sala de aula para irem para a aula de Educação Física, mas chegando lá uma boa parte deles também são indisciplinados.

Observando as quatro turmas no início da pesquisa percebi, como já disse antes, uma indisciplina crescente que começa na Primeira e vai até a Quarta Série. Em uma conversa com uma professora ela sentenciou: “eles chegam na Quarta Série terríveis”. Então, eu pergunto se a maioria delas estuda lá desde a Primeira Série, o que acontece no interior das salas de aula?

Durante o desenvolvimento da criança, a educação na família apresenta, a cada instante, os mais inquietantes problemas. A sua solução, infelizmente para as crianças não depende só do bom senso dos pais. As técnicas pedagógicas compartilham com a família a resoluções dos problemas. Na vida, assim como na escola precisamos de regras para viver em sociedade.

No que se refere à criança pequena, o aparecimento do sentimento do dever se explica pelo fato de que os mais velhos impõem instruções às crianças e a criança respeita os mais velhos, os pais e seus professores.

Não é raro um adulto achar que uma criança deva ser castigada por ter cometido uma falta ou pedir aos gritos que pare de gritar. O castigo pode levar a criança a não agir mal novamente como pode também levar a criança a ser mais calculista da próxima vez para que o adulto não descubra seus maus atos.

Para Piaget (1994, p. 90), “a consciência do dever é essencialmente heterônoma, pois que o dever não é senão a aceitação das instruções recebidas do exterior”. Mas para que as crianças cresçam e se tornem autônomas é necessário que aprendam a ter consciência para o bem.

Algumas questões sugeridas por De Vries e Zan (1998, p.197) podem ajudar a criança na escola. Uma delas são as conseqüências naturais, em que as crianças vivenciam situações, que por causa de suas ações, sofrerão conseqüências que lhes façam refletir sobre suas ações. Por exemplo, deixar que as crianças não arrumem a sala. No dia seguinte ao chegarem encontrarão a mais completa bagunça. Outra questão é a compensação.

Compensar significa pagar, consertar ou substituir um objeto quebrado. Privar as crianças de objetos e oportunidades, quando estes são mal-usados, pode ajudá-las a construir atitudes responsáveis. A exclusão do grupo também é uma conseqüência lógica para a violação dos direitos de outros. As crianças podem interpretar essas conseqüências como punitivas. Com apoio emocional e diálogo a criança pode gradativamente entender a lógica da reciprocidade envolvida nestas conseqüências.

O professor, agindo desse modo, não disciplina as crianças no sentido de controlá-las ou puni-las. Ao invés disso, as alternativas construtivistas a esse tipo de disciplina centram-se em estratégias de apoio à construção pelas crianças, de convicções sobre o relacionamento cooperativo com os outros. De outro modo, as punições, exclusões e humilhações podem levar a criança a ressentir ou até mesmo detestar o autor do sofrimento. Outra situação que prevalece nas casas e nas escolas é o pedido de desculpas. Essa obrigatoriedade leva as crianças a simplesmente dizerem as palavras que fazem com que o adulto “largue do seu pé”. Pedidos forçados de desculpas geralmente são insinceros e operam contra o descentramento e o desenvolvimento de empatia.

Podemos supor que os sujeitos da pesquisa não estão habitados a desenvolverem responsabilidades livremente assumidas e a serem questionados para que reflitam sobre mais de um ponto de vista. Isso pode justificar os níveis de desenvolvimento moral apresentados.

Observando os quadros comparativos é possível notar que as respostas das crianças da Primeira com as da Terceira Série, em decorrência da idade e de novas experiências vivenciadas há uma considerável evolução tanto cognitivamente quanto moralmente, mas que se estimuladas poderiam apresentar respostas mais conscientes. Entretanto, a pesquisa pretendia saber se por meio de jogos regrados e discussões sobre consciência e a prática das regras, as crianças poderiam evoluir moralmente. Os dados mostraram que não foi possível observar uma mudança representativa no juízo moral, conforme as respostas das crianças. O egocentrismo, a indisciplina gerada pela coerção e o ambiente muito pouco cooperativo podem ser apontados como possíveis causas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As crianças não são cadernos de colorir. Você não tem de preenchê-los com suas cores favoritas”.
(Khaled Hosseini, *O caçador de pipas*)

A pesquisa que por hora chega ao seu final teve o objetivo de observar, identificar e analisar a idéia sobre a consciência e a prática das regras do jogo manifestada pelas crianças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e, relacioná-las com a teoria de desenvolvimento moral ou “juízo moral” em Jean Piaget.

Em especial, a intenção da pesquisa foi tornar possíveis atividades pedagógicas, a partir da escolha de jogos conhecidos das crianças e verificar como a regra do jogo é construída, com se processa a consciência dessas regras, auxiliadas pelas questões: Como se joga? De onde vieram as regras? E a prática das regras (vamos jogar?). E observar se esse recurso poderia contribuir para promover o desenvolvimento moral das crianças.

Questões relativas ao estudo da Ética na Educação e sobre a moralidade infantil não são temas novos. Entretanto, as relações desiguais entre professor e aluno, a coerção e a indisciplina nas escolas em que atuei sempre me causavam inquietação e me produziram questionamentos.

Em decorrência disso algumas questões foram levantadas neste cenário no que se refere à educação das crianças, quais sejam: Estaria a Educação preocupada com a formação ética das crianças nos sistemas formais de ensino? Estaria alheia a esta “febre moral” que mobiliza as instituições humanas? Como organizar um ambiente cooperativo para a realização de um trabalho pedagógico no interior das escolas?

São diversas as questões que mobilizaram a realização deste trabalho, tornando difícil a escolha do problema inspirador. Assim, esta pesquisa procurou especificamente responder a seguinte questão prenunciada como Problema: As crianças do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física, se desenvolvem moralmente por meio da consciência e da prática das regras do jogo? De que forma o ambiente poderia possibilitar esse desenvolvimento?

Para tentar responder a essa questão três objetivos foram propostos, a saber: 1) Avaliar o nível do juízo moral das crianças; 2) Aplicar atividades lúdicas visando a consciência e a prática das regras do jogo num ambiente cooperativo; 3) Verificar se a atividade com os jogos possibilita o avanço do nível do julgamento moral em crianças do Ensino Fundamental, nas aulas de educação física. O trabalho foi organizado e desenvolvido por Partes.

Na Primeira Parte a construção teórica teve a intenção de trazer para a discussão autores que escrevem sobre os pilares que sustentam a pesquisa: Ética e Moral — Educação e Sociedade — Construtivismo — Jogo.

Na Segunda Parte o estudo teve a preocupação de criar instrumentos que pudessem coletar os dados suficientes para a análise e interpretação. A entrada no campo contou com observações assistemáticas, sistemáticas, participante e de entrevistas com os sujeitos.

Durante as observações foi possível verificar as crianças em sala de aula, nas aulas de Educação Física e no Recreio. Perceber as relações que se estabeleciam entre professor/aluno e aluno/aluno e como o ambiente era proporcionado pelos professores. Essas observações também tiveram a intenção de verificar se o ambiente oferecido na sala de aula interferia no das aulas de educação física na quadra.

Algumas considerações ficaram impressas acerca dessas observações *in loco*. A primeira refere-se à diversidade de postura dos professores em relação aos valores que impregnam a sua prática cotidiana. Cada um conduz as aulas e resolve os conflitos de um modo diferente. Nesse caso, a escola não tem um “código moral” ou uma “tábua de valores” declarados e assumidos, e a adoção desses valores seria uma questão individual e meramente pessoal. Ainda predomina, via senso comum, que o “passar recibo de” é uma forma justa de resolver os conflitos entre as crianças ou que uma criança que apanhou não deve voltar para casa chorando. Ainda vigora nos corredores e em pátios de algumas escolas aquela mentalidade fertilizada pela máxima: “bateu, levou!”.

A segunda, na conversa com as professoras sobre a pesquisa, explicando do que se tratava, constatei que elas conheciam muito pouco das teorias psicológicas e educacionais que poderiam lhes dar uma base para experimentar algum tipo de educação moral e que utilizavam, na grande maioria, opiniões do senso comum para decidir o que venha a ser moral, imoral ou como pode-se educar moralmente, e esse comportamento me conduziu a outra impressão.

A terceira constatação foi verificar como o desconhecimento das teorias e a falta de valores declarados acaba por engendrar um ambiente que predomina as sanções expiatórias, as repreensões, as humilhações, as admoestações gratuitas e fatalmente a indisciplina. O ambiente pode ser caracterizado por um viés piagetiano de cunho coercitivo.

A quarta constatação ratificou aquilo que eu pensava sobre o reflexo do ambiente de sala na quadra. Noutras palavras, os procedimentos metodológicos de um trabalho de sala de aula acabam por reproduzir comportamentos similares nos alunos quando convivem nos micros espaços-tempo da escola: a quadra, o pátio, a fila... Podemos dizer que é perfeitamente compreensível que as crianças, por sua própria natureza gostam de brincar, aproveitam a aula de Educação Física para se libertar da “cela” de aula, para lembrar uma alegoria baseada no panoptismo benthamiano, de extravasar o movimento reprimido. O professor de Educação Física vive um conflito entre dar a sua aula e a de conter a energia reprimida das crianças. Não raro ele precisa: gritar para chamar alguns alunos que evadem para outros cantos da escola; exigir silêncio na hora da chamada; se aborrecer com o ruído frenético das crianças que feito bandos de aves não param de sassaricar; aplicar “sermões” nos alunos, mesmo que a indisciplina se refere a parte da turma.

A quinta constatação diz respeito a algumas crianças que não têm dificuldades de compreender que a aula de Educação Física precisa de respeito às regras, de colaboração, de atenção, durante a realização das atividades. A maioria dos meninos quer a “bola” para jogar futebol. Existem aqueles que participam, respeitam e colaboram, mas a recorrência é de indisciplina.

A sexta constatação retrata que durante o recreio as crianças, além de lanchar, aproveitam o tempo para “brincar pra valer”. O tempo do lanche, às vezes, é sucumbido ao tempo das brincadeiras. O jogo de bola na quadra pode conter um número imaginável: vinte e cinco crianças de várias idades para cada time. Pouco importa se eles não brincam. A sanha pelo jogo impera, e a organização do espaço nessas horas não

tem lugar nem vez. Eles querem *é jogar*, mesmo sabendo que a bronca da professora especializada em cuidar de meninos no pátio os esperam na fila pelo simples fato de voltarem suados para a sala de aula.

A sétima constatação, com respeito às meninas, registra as suas repetidas “rodinhas” para como diz uma menina “pôr a conversa em dia”. Além desse ritual estritamente feminino, elas aproveitam esse micro-tempo para brincarem de Amarelinha e andarem para lá e para cá em grupinhos, como se estivessem, literalmente numa praça. O espaço social vivido por elas parece ser mais rico quanto aos movimentos e conversação. Também são preferidos por elas, não de todas, os jogos de Pega-pega e de Esconde-esconde no recreio.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a Entrevista individual sobre os dilemas morais, denominado pré-teste. Para as crianças da primeira série foi possível constatar que ao responderem a esses dilemas elas se mostram bastante egocêntricas, quando punem com castigos severos os personagens. Pude perceber que as histórias vividas por elas são muito parecidas com as historietas contidas nos dilemas. E demonstram em sua grande maioria que não estão acostumadas a emitir opiniões, a dialogar. O fato de serem consideradas “imaturas” pela professora e essa por sua vez ter uma postura tradicional e rígida, pode ser um indicador do comportamento das crianças.

Com as crianças da Terceira Série percebi muito mais o desenvolvimento cognitivo relativo à idade do que ao desenvolvimento moral. Essas crianças se apresentaram heterônomas por vivenciarem ainda muitas situações de castigos e punições tanto em casa como na escola. Alguns aprenderam a calcular os riscos para burlar a regra familiar e escolar.

Os jogos de regras para as aulas de Educação Física foram os instrumentos utilizados para observar e tentar compreender o que as crianças pensavam sobre a prática e a consciência das regras. Apesar dos dez encontros realizados com as crianças acredito que as observações não foram suficientes, em decorrência da indisciplina gerada nas aulas. Mas dos depoimentos que recolhi fica patente que as crianças da primeira série praticam o jogo por imitação ou instrução e tem pouca consciência das regras que os governam.

Para as crianças da Terceira Série o jogo é praticado com minúcias e houve na maioria dos encontros um respeito às regras. Em alguns eventos, algumas crianças tentaram burlar as regras. Não foi encontrado no discurso das crianças que a regra serve para que o jogo aconteça e que os jogadores possam competir em pé de igualdade. Essa

consciência que eu esperava encontrar, conforme alegoriza o título do trabalho: “a regra como dona do jogo”, não me foi apresentada. Mas foi possível ver que essas crianças são todas parecidas em suas atitudes quando costumam estar juntas para as brincadeiras no pátio, livres da presença e das ordens do professor ou mesmo para jogos durante as aulas de Educação Física. O que eu ouvi de um menino pode confirmar essa constatação: “regra é pra não roubar no jogo”. Eu preciso registrar aqui que há uma ubiquidade da autoridade do professor. Mesmo quando ele não está presente, algumas crianças, a minoria, se comporta sob o auspício da lei deixada. Não precisa, para essas crianças, mais taladas do ponto de vista da moral, uma presença física do adulto. Eles parecem pelos atos saberem das conseqüências da não obediência às normas estabelecidas.

Os jogos na quadra se desenrolam numa velocidade muito grande e observar o que acontece carece de uma habilidade que requer mais tempo. Contudo, o que aparece com mais freqüência é que a maioria das crianças “quer jogar por jogar” e não estão nem um pouco preocupadas de fazer uma reflexão sobre o que aconteceu no jogo, que os estimulasse aos predicativos morais. Em alguns depoimentos aparecem expressões monossilábicas do gênero: “sei lá”, “não sei”. Provavelmente porque elas não estão habituadas a pensar sobre sua postura, sobre o seu comportamento com os colegas e ao respeito às regras. A única via de acesso a esses conteúdos morais ocorre pelo “sermão”. Que nos perdoem os pedagogos moralistas de plantão, mas é muito chato, depois de um jogo suado, depois de uma partida animada, fazer preleções. Essas palestras com fins didáticos ou educativos costumam ser empregadas antes do jogo.

O último instrumento que utilizei para a coleta de dados foi a mesma entrevista com os dilemas morais já empregada na fase do **pré-teste**. O objetivo de entrevistar as crianças, utilizando os mesmos dilemas morais, pretendeu comparar as respostas do **pré** e **pós-teste** para verificar se o conteúdo dos jogos com regras, as discussões sobre a consciência e a prática desses jogos poderiam alterar, de algum modo, o juízo que as crianças fariam sobre os dilemas morais.

Através dos instrumentos os dados foram se revelando e como foi possível constatar no quadro 9 e 10 (pg. 164, retro) da comparação entre o pré e o pós-teste houve uma pequena alteração das respostas de algumas crianças. Não é possível afirmar que o conteúdo dos jogos e as discussões foram elementos desencadeadores de reflexões morais. É claro que numa pesquisa de pouco tempo como essa não se pode ambicionar mudanças relevantes na aprendizagem moral de meninos que se agrupam para jogar

num espaço escolar. Mas é notável, isso sim, o papel de um trabalho acadêmico-científico com o uso de procedimentos, metodologicamente pensados para a aferição dos resultados, que é o que se espera com o trabalho feito.

Os autores aqui que me serviram de arrimo teórico partilham a idéia de que a construção da moralidade é um processo que começa na família, primeira instituição das crianças, continua na escola e, portanto, toma seus contornos na vida social. É da inspiração desses autores, a partir da experiência de suas pesquisas, que quanto mais essas crianças se expuserem a situações em que elas precisam tomar pequenas decisões; serem estimuladas a regular seu comportamento; respeitarem o outro pela condição de pretender o respeito para si; seguirem as regras que foram criadas por necessidades ocasionais, por elas mesmas... mais chance elas terão de se descentrarem, de se colocarem no lugar do outro, tornando assim a aprendizagem moral um sucesso.

Uma atitude contrária, pondo essas crianças em situações de reguladas pelas leis e ordens externas, a sua consciência revelará um indivíduo que só obedece na presença física da autoridade. Podem vir a ser pessoas sem opinião própria, submissas, alienadas da vida social e, conformistas com as regras herdadas e não construídas. Aquele comportamento visto na beira da quadra por algumas crianças, tentando burlar as regras do jogo, pôde me mostrar pequenos seres em formação num plano da dissimulação e portadores de uma “moral calculista”, como sugere o Bauman, preparadas para corromper, burlar as regras do jogo. O perigo que ronda essas crianças é de elas adotarem essa mesma atitude na vida social e, isso nenhum plano de educação que conheço pretende pôr em prática.

Longe de ter um fim moralista, essa pesquisa foi a campo mais para “ver as coisas como as coisas são” do que pretensamente propor à escola ou à academia uma visão “das coisas como elas devem ser”. Aliás, esse não deve ser o propósito de um trabalho que se pensa científico. Acredito que o estudo a partir dos procedimentos utilizados, dos objetivos pensados, e dos teóricos que me acompanharam abre caminho para uma reflexão sobre a dimensão que representa a moralidade na vida das nossas crianças e das futuras gerações de professores. E aqui vão algumas notas, à guisa de sugestões para futuras investigações.

Primeira sugestão – Não foi objetivo primado de a pesquisa dissertar sobre a “formação de professores”, embora acredito que deve constar do processo de formação de qualquer professor um rol de conhecimento de como a criança se desenvolve. Sobre

o desenvolvimento moral foi unânime constatar que os professores desconhecem essa construção. No contato com esses sujeitos, notei que eles tentam ensinar valores, impor regras, criticar, sempre acompanhado de boa intenção, procurando oferecer o melhor, mas baseando-se num repertório de senso comum e reproduzindo aquele modelo autoritário em que foram educados.

Muitos estudos a partir das pesquisas de Jean Piaget sobre o juízo moral na criança foram e continuam sendo divulgados. A formação continuada de professores carece de um olhar nas teses e dissertações produzidas que podem assim lubrificar um estudo sobre esse tema — a moralidade infantil.

Segunda sugestão – Não existe um momento específico, salvo outros juízos, em que se deve trabalhar a educação moral de uma criança. Essa oportunidade pode vir a ser durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, em que os problemas naturais de uma relação emergem. Também pode se dar quando a criança agindo experimenta, a partir de situações especiais um contato com valores, princípios e normas morais. “Lições de moral”, “sermões” e “a moral da história é...”, substratos das fábulas, historietas e contos infantis, podem não representar algo significativo na aprendizagem moral das crianças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) produziram um livro para falar de Ética e muitas escolas adotaram esse tema como uma disciplina curricular, embora isso, *também*, não resolve o problema. Não nos tornamos mais ou menos éticos com a simples presença do tema nos currículos de escolas de crianças. Relembrando, a moralidade não é ensinada diretamente, por conceitos. É preciso, no trato de indivíduos, que ela tenha um trajeto de construção.

Terceira sugestão: A educação moral praticada na família se reivindica no dia-a-dia da escola quando se esbarra no trato com os Limites. A educação que predomina é a autoritária, com a qual os adultos ditam as regras e as legitimam em nome da autoridade, que não pode ser contestada. Nos depoimentos de nossas crianças encontramos frases sentencias como por exemplo: “Se não obedecer fica de castigo”. Os adultos se valem de ameaças para impor limites às crianças. Outro tipo de limite comum à educação se dá pela ameaça de retirada de amor, com que dizer à criança que “vou ficar triste se você não fizer o que eu mandei”.

Num dos Episódios feito a partir do trabalho do professor de Educação Física aparece um tipo de imposição de limite quando ele diz: “se vocês não ficarem quietos, vão voltar todos pra sala”. Daí que os limites, no trato da educação de crianças, devem ser elucidativos, sustentando-se com explicações para que as crianças legitimem intimamente valores e regras morais e tenham autonomia sobre eles. As crianças quando falam sobre as regras do jogo, dizem que a “regra é pra não roubar”, embora não sabem dizer porque não se deve “roubar” no jogo. A nossa sugestão insiste em dizer que o professor não pode perder a oportunidade de explicar para as crianças quais as conseqüências da não obediência às regras do jogo.

Quarta sugestão: Sobre a prática e a consciência das regras escolares, percebi que grande parte das regras trabalhadas na sala de aula impede as relações inter-pessoais. Nessa escola, em particular, com regras do tipo “cada um faz o seu”, “não conversar com o colega”, “cada um tem que ter o seu material”, fortalecem o individualismo e estimula a competição. As crianças aprendem a valorizar o “ganhar do outro”, o “fazer primeiro”, porque não experimentam se pôr no lugar do outro. Um Episódio registra uma zombaria na sala quando o colega erra e o outro diz: “você é burro!” O “fazer-junto”, eventos de cooperação são vistos, normalmente, pela professora como trabalho de cópia, como um se aproveitando do outro.

Quando alguns professores propõem trabalhos em grupo, as crianças interpretam como bagunça, como sinônimo de algo proibido, por outro lado, os professores reclamam que as crianças não sabem trabalhar em grupo. Supomos que eventos que oportunizam um trabalho em grupo podem oferecer às crianças uma aprendizagem social que implicam em sentimento de colaboração e se mostram estimuladas a cooperar: negociação, divisão de tarefas, compromisso, troca de pontos de vista... servirão de vetores dessa aprendizagem. Nas aulas de educação física o reflexo dessa dificuldade pode ser observado quando as crianças competem para ganhar e tentam burlar as regras, pois não estão habituadas a cooperar com o grupo.

Quinta sugestão: Para que conquiste a autonomia é preciso que a criança tenha, desde pequena, a oportunidade de tomar decisões. Não se trata de liberdade total, mas responsabilmente administradas. Assim elas tornam-se mais atuantes, críticas, questionadoras e responsáveis. Que o professor, ao delegar responsabilidades de tarefas às crianças, ofereça as condições de realizar e possa com isso, minimizar a coerção do

adulto. Dito de outra maneira, o professor não faz as coisas para as crianças, mas trabalha com elas.

A responsabilidade passa a ser a consequência da confiança que o adulto deposita na criança. Ao proporcionar oportunidades em que as crianças têm que fazer as coisas por si mesmas, o professor auxilia-as na construção da auto-estima positiva. Quando o adulto faz as coisas para as crianças, dá as respostas prontas, soluciona os conflitos, está perdendo a oportunidade de auxiliar a criança em sua descentração e na construção de sua autonomia moral.

Estas são as minhas considerações finais. Poderiam ser outras, se os objetivos fossem outros, se o lócus de pesquisa e o grupo de meninos que me serviram de sujeitos fossem outros, se a metodologia fosse outra, se a crença fosse em outros teóricos, se a natureza ou abordagem da pesquisa fosse outra e, sobretudo, se outra fosse também a pesquisadora.

Trago como derradeiras palavras a companhia de De Vries e Zan, e uma charge de Sempé que assim como outros souberam traduzir a *anima* que eu emprestei a esse trabalho:

“A construção dos valores morais é um processo gradual de construção do respeito por outros. As crianças não desenvolvem respeito por outros, a menos que sejam respeitadas. A expressão de respeito do professor pelas crianças faz muito, no sentido de estabelecer a base para a construção do auto-respeito e respeito por outros. O respeito por outros repousa no descentramento intelectual e emocional para levar em conta os pontos de vistas dos outros. Por meio de incontestáveis situações nas quais experienciam simpatia, comunhão e conflito com outros, as crianças constroem idéias de reciprocidade entre as pessoas”.



— Então eu lhes disse: “como vocês reconhecem que foram maldosos, ficarão mais meia hora na sala de aula”.

REFERÊNCIAS

ALLUÉ, Josep Maria. Jogos para todo o ano: Primavera, verão, outono e inverno. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. (org.) Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

- ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. Rev. on-line bibl. prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.2 , p.1-12, fev.2001
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Editora Paulus, 1990.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Edições Cotovia Ltda. Lisboa, 1990.
- CARMONA, Loise Rizzieri. A fábula e a evolução da noção de justiça em crianças do Ensino Fundamental. TCC. USF, Itatiba/ SP, 2004.
- CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- COMTE-SPONVILLE, André. Pequeno Tratado das Grandes Virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DA MATTA, Roberto. Sem culpa e sem vergonha. Revista Veja, Ed. 2021, ano 40 n 32, São Paulo: Abril Editora, 2007, p.75-76.
- DAMAS. Disponível em: <<http://www.xadrezregional.com.br/regrasdm.html>> Acesso em: 22 fev. 2008.
- DE LA TAILLE, Yves. Ética — Direitos, Deveres e Virtudes. Porto Alegre: Revista Pátio, n.13, p.7-10, mai/junh. 2000.
- DE LA TAILLE, Yves; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Leticia. Ética e Educação: uma revisão da literatura educacional. Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 30, n.º 1, p. 91- 108, jan. / abr. 2004.
- _____. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2002.
- DEVRIES, Rheta & ZAN, Betty. A ética na educação Infantil: O ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DURKHEIM, Émile. Ética e Sociologia da Moral. São Paulo: Landy Editora, 2006.

_____. L' éducation morale. Paris: Librairie Felix Alcan, 1934. Realizada com o tratamento do texto Microsoft Word 2001 por Macintosh.

_____. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Cleomar Ferreira. Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de Doutorado, São Paulo: FeUSP/USP, 2001.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1990.

JONES, Gerard. Brincando de matar monstros: porque as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KANT, Immanuel. Critica da razão prática. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

_____. Sobre Pedagogia. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.CHILE. Disponível em <www.philosophia.cl> Acesso em: 21 jan. 2008.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escola de 4 a 6 anos. Campinas: Papyrus, 1991.

LIPOVETSKY, Gilles. A sociedade da decepção. Barueri/SP: Manole, 2007.

_____. A Sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. São Paulo: Manole, 2005.

LUKJANENKO, M. Fátima S. P. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente por ele proporcionado. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1995.

_____. A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2001.

MACEDO, Lino. Ensaio Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. (Org.), Cinco Estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACEDO, L.; PETTY A.L.S.; PASSOS, N.C. Quatro cores, Senha e Dominó – Oficinas de Jogos em uma Perspectiva Construtiva e Psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENIN, Maria Suzana de S. Valores na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. O método clínico e o trabalho pedagógico com o processo de clarificação dos valores morais por intermédio da literatura infantil. In: Mantovani de Assis, Orly Z. e Assis, Múcio C. (orgs). Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do Proepe. A Lindóia, S.P, 2003. Campinas, S.P.: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda., 2003.

OLIVEIRA, Mario Nogueira de. A Educação na ética kantiana. Educação e Pesquisa, SP. V30 n3. p. 447- 460. Disponível em < www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a05v30n3.pdf > Acesso em 12 jan. 2008.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. A educação Física na Educação básica e o construtivismo em busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2001.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

_____. La representation du monde chez l'enfant. Rio de Janeiro: Distribuidora Records de serviços de imprensa S. A, 1926.

_____. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

_____. Sobre a Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

_____. Os Procedimentos da Educação Moral in MACEDO, L. Cinco Estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RIVIÈRE, Claude. Os ritos profanos. Petrópolis: Vozes, 1996.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSAMILHA, Néilson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

RUSSELL, Bertrand. O elogio ao ócio. Rio de Janeiro: sextante, 2002.

XADREZ. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/regras_do_xadrez>. Acesso em: 22 fev. 2008.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ANEXOS

ANEXO I

Os Seis Estágios de Julgamento Moral segundo Kohlberg⁵.

Nível e Estágio	Valor moral	Raciocínio Moral	Perspectiva do Estágio
<u>Nível I</u> Pré-convencional <u>Estágio 1</u> Moralidade Heterônoma	Submeter-se às normas cujas infrações implicam em punições. Obedecer por obedecer. Evitar danos físicos às pessoas e à propriedade.	Evitar punições e o poder superior das autoridades.	<u>Ponto de vista egocêntrico</u> – não considera os interesses dos outros nem os reconhece como diferentes dos seus; não relaciona os pontos de vista. Considera as ações físicas dos outros mais relevantes do que as psicológicas.

⁵ KOLHBERG, Lawrence. Estágios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo – Evolutivo. In Elliot Turiel, Ileana UNESCO y Josetxu Linasa (compilación). El Mundo Social em la Mente Infantil. Madri: Alianza Editorial, 1989, p.81

<p><u>Estágio 2</u> Individualismo. Fins Instrumentais e Trocas</p>	<p>Seguir as regras somente quando for por interesse próprio e imediato; agir para satisfazer os próprios interesses e necessidades e permitir que outros também o façam; o bem é o que for correto para todos. Igualitarismo ingênuo, orientação para a troca (acordos) e a reciprocidade</p>	<p>Satisfazer aos próprios interesses em um mundo onde se deve reconhecer que outros também têm interesses.</p>	<p>Confunde a perspectiva da autoridade com a própria.</p> <p><u>Perspectiva individualista concreta</u> – é consciente de que todos têm seus próprios interesses a satisfazer e que estes podem conflitar-se; o bem é relativo (no sentido individualista concreto).</p>
<p><u>Nível II</u> Convencional</p> <p><u>Estágio 3</u> Expectativas Mútuas. Relações e conformidade Interpessoal</p>	<p>Viver de acordo com o que as pessoas próximas esperam de um bom filho, irmão, amigo, etc. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos e mostrar interesse pelos demais. Significa também manter um relacionamento mútuo de confiança, lealdade, respeito e gratidão.</p>	<p>Há necessidade de ser boa pessoa para si mesma e para os outros: preocupar-se com os demais. Acreditar na Regra de Ouro; desejo de manter as regras e a autoridade que apóiam a boa conduta típica.</p>	<p><u>Perspectiva do Indivíduo em relação as outras pessoas</u> - consciência de sentimentos compartilhados, acordos e expectativas que têm primazia sobre os interesses individuais. Relaciona pontos de vista através da Regra de Ouro concreta, colocando-se no lugar dos outros. Entretanto, não considera uma perspectiva de sistema generalizado.</p>

Nível e Estágio	Valor moral	Raciocínio Moral	Perspectiva do Estágio
<p><u>Nível I</u> Convencional (continuação)</p> <p><u>Estágio 4</u> Sistema social e consciência</p>	<p>Cumprir deveres com os quais está comprometido. As leis têm que ser mantidas, exceto nos casos extremos, quando entram em conflito com outras regras sociais fixas. O bem está em contribuir também com a sociedade, grupo ou instituição.</p>	<p>Manter a instituição em funcionamento e evitar um “colapso no sistema” se todos assim o quiserem, cada um deve cumprir as obrigações como imperativo de consciência (facilmente confundido com a crença nas regras e na autoridade do</p>	<p><u>Diferencia o ponto de vista da sociedade dos acordos ou motivos pessoais</u> - assume o ponto de vista do sistema que define papéis e regras; considera as relações interpessoais como parte do sistema.</p>

		Estágio 3)	
<p><u>Nível III</u> Pós - Convencional</p> <p><u>Estágio 5</u> Constrato social ou Utilidade e Direitos Individuais</p>	<p>Ser consciente de que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões e que a maioria dos seis valores e regras são relativos a seu grupo. estas regras devem ser normalmente respeitadas, em benefício da imparcialidade e por serem um constrato social. Alguns valores e direitos <u>não</u> são relativos como por exemplo, a vida e a liberdade que devem ser mantidos em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.</p>	<p>Sentido de obrigação com a lei devido ao constrato social, de respeitar e acatar as leis para o bem estar de todos e para a proteção dos seus direitos. Há um sentimento de compromisso, do constrato livremente aceito, para com a família, a amizade. A confiança e as obrigações de trabalho. Há preocupação de que as leis e os deveres se embasam em cálculos racionais de utilidade geral: “O maior bem para o maior número de pessoas”.</p>	<p><u>Perspectiva anterior à sociedade-</u> O indivíduo racional, consciente dos valores e deveres anteriores aos acordos e constratos sociais. <u>Integra</u> as perspectivas através de mecanismos formais de acordos, constratos, imparcialidade objetiva e processo devido. Considera os pontos de vista morais e legais; reconhece que, às vezes, entram em conflito e sente dificuldade em reintegrá-los.</p>

Nível e Estágio	Valor moral	Raciocínio Moral	Perspectiva do Estágio
<p><u>Nível III</u> Pós-convencional (continuação)</p> <p><u>Estágio 6</u> Princípios Éticos Universais</p>	<p>Segue os princípios éticos escolhidos por si mesmo. As leis e os acordos sociais normalmente são válidos porque se apóiam nestes princípios; quando as leis os violam, ele age de acordo com seus próprios princípios. Estes princípios são os princípios universais de direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como</p>	<p>Acredita, como pessoa racional, na validade dos princípios morais universais e no sentido de compromisso pessoal com eles.</p>	<p><u>Perspectiva de um ponto de vista moral do qual partem os acordos sociais</u> – a perspectiva é a de um indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e, como tais, devem ser tratadas.</p>

	indivíduos		
--	------------	--	--



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO II

Cuiabá-MT, 10 de Abril 2007

A
Sra. Ângela Roseli Martinelli Finazzi
Diretora do Instituto Cuiabano de Educação Infantil e Ensino Fundamental
NESTA

SOLICITAÇÃO

Solicito a Vossa Senhoria a permissão à mestranda Loise Rizzieri, do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a orientação do Professor Dr. Cleomar Ferreira Gomes, para que possa realizar, neste estabelecimento de ensino, uma coleta de dados para a sua Dissertação de Mestrado intitulada: “O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil”.

Informamos que para tal empreendimento, a pesquisadora necessita de fazer filmagens, entrevistas, fotografias e observações sistemáticas nos espaços escolares, com os professores e alunos que servirão de sujeitos de sua dissertação.

Atenciosamente, agradecemos a vossa colaboração.

Professor Dr. Cleomar Ferreira Gomes

Av. Fernando Corrêa da Costa s/nº Campus Universitário Instituto de Educação
CEP 78060-900 Cuiabá-MT Tel. (65) 3615-8431.

ANEXO III



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Estamos realizando a coleta de dados para a dissertação: **“O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil”**, com o objetivo de verificar a noção da construção, consciência e da prática das regras do jogo em crianças do Ensino Fundamental nas aulas de Educação

Física. Caso concorde que seu (a) filho (a) participe como voluntário (a) da pesquisa, sob responsabilidade de Loise Rizzieri, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob orientação do Professor Dr. Cleomar Ferreira Gomes, assine o termo de consentimento.

Assinando o termo de consentimento, estou ciente de que:

- Durante o estudo será aplicado pré e pós-testes para investigação do nível de juízo moral das crianças que deverão ser respondidas individualmente e observação das aulas de educação física;
- Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho acima expostos, cujos dados poderão ser publicados em periódicos científicos;
- Os procedimentos aplicados não oferecem riscos a sua integridade moral, física, mental;
- Estou livre para interromper minha participação a qualquer momento;
- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Loise Rizzieri sempre que julgar necessário pelo telefone (65) 3631-5077.
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação de meu (a) filho (a) nesta pesquisa.
- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, portador do R.G. _____, residente à rua _____ n.º _____, na cidade de _____ estado de _____, telefone () _____ dou o consentimento livre e esclarecido para meu filho (a) _____ participar como voluntário (a) da pesquisa supra citada.

Cuiabá, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do responsável

Av. Fernando Corrêa da Costa s/nº Campus Universitário Instituto de Educação
CEP 78060-900 Cuiabá-MT Tel. (65) 3615-8431
(65) 3615-8431

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)