

GISELLY MAFRA

**JOGAR E APRENDER A CONVIVER: A CONSTRUÇÃO DAS
RELAÇÕES MORAIS INFANTIS EM SITUAÇÕES LÚDICAS
VIVENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE – CEFID
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

GISELLY MAFRA

**JOGAR E APRENDER A CONVIVER: A CONSTRUÇÃO DAS
RELAÇÕES MORAIS INFANTIS EM SITUAÇÕES LÚDICAS
VIVENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação *Stricto-Senso* em Ciências do Movimento Humano, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Freire

FLORIANÓPOLIS – S.C.

2010

GISELLY MAFRA

**JOGAR E APRENDER A CONVIVER: A CONSTRUÇÃO DAS
RELAÇÕES MORAIS INFANTIS EM SITUAÇÕES LÚDICAS
VIVENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre, no curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Banca examinadora

Orientador: _____

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro: _____

Prof. Dr. Lino de Macedo
Universidade de São Paulo – USP

Membro: _____

Prof. Dr. Alexandro Andrade
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro: _____

Prof. Dr. Francisco Rosa Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro: _____

Profa. Dra. Giovana Zarpellon Mazo (suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 08 de março de 2010.

Ao meu esposo Toco
e aos meus atuais
e futuros alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por me ensinarem que “o estudo é única coisa que ninguém pode nos tirar.” Mas principalmente à minha mãe, por literalmente me tomar em seus braços mesmo depois de crescida. E também ao Marinho pelo cuidado e carinho que tem comigo.

Ao meu marido Toco por compreender as minhas ausências e me dar conforto nos momentos mais angustiantes. Assim como meus irmãos, cunhados, sobrinhos e sogra, por sempre acreditarem em mim.

Aos meus alunos que me permitiram a aproximação para poder conhecê-los melhor em seu desenvolvimento moral. E também aos futuros alunos, sem os quais não faria sentido pesquisar.

Ao professor João pela oportunidade de vivenciar mais intensamente a vida acadêmica e pela sua paciência e generosidade em estar sempre disposto a dividir conosco seus conhecimentos. Muito obrigada!

Ao meu querido amigo e companheiro de mestrado Claudio, que sempre esteve perto confortando, elogiando e incentivando em todos os momentos desta jornada. Agora merecemos descanso amigo!

Aos amigos e integrantes do Grupo Oficinas do Jogo pelo apoio, e mesmo sem perceber, pelas importantes contribuições que proporcionaram na elaboração desta pesquisa, através de seus relatos de experiência apresentados em nossas agradáveis reuniões.

À Professora Eloísa, Tia Edna e Tio Mário que representam todos os professores de Educação Física que passaram pela minha vida, e que cada um à sua maneira me influenciaram.

Às minhas colegas de trabalho Albertina, Evaldete e Vera que estiveram sempre ao meu lado com as palavras certas, e por proporcionarem uma nova experiência profissional.

Aos professores e amigos da EJA que me acompanharam com alegria no letivo de 2009. E também aos alunos da EJA que me ensinaram o verdadeiro sentido da humildade.

À Olguinha pelas lições de inglês, os lanchinhos deliciosos, sua dedicada revisão e os momentos agradáveis em sua companhia.

À Júlia pela grande ajuda. São nos momentos difíceis que reconhecemos aqueles com quem podemos contar.

ÀQUELE maior de todos, que graças a ele me levanto todos os dias e tenho a graça de poder ver o sol.

OBRIGADA!

Ontem um menino que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Nunca pare de sonhar
Gonzaguinha

RESUMO

O objetivo desta pesquisa-ação foi interpretar, descrever e comparar os encaminhamentos dados pelas crianças na solução de seus conflitos morais em aulas de Educação Física, vivenciando situações lúdicas orientadas ou não por uma professora. A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar de Ensino Fundamental da rede municipal de São José/SC, com uma turma de terceiro ano, constituída por 25 crianças entre 8 e 9 anos. Vinte e duas aulas foram filmadas e registradas em um diário de campo. Os dados foram analisados de acordo com a proposta de Turato (2003) e Bardin (2002), através da análise de conteúdo. Foram estabelecidas seis categorias de conflitos morais e sete categorias de encaminhamentos dados a eles. Concluímos que em aulas orientadas, as crianças recorreram a encaminhamentos do tipo “reclamar à professora”, “com mediação da professora”, e “reorganização do jogo”, objetivando solucionar seus conflitos. Em aulas não orientadas, as crianças resolveram seus conflitos “discutindo e argumentando entre elas”, para então “reorganizarem seus jogos”. A análise dos dados desta pesquisa nos permitiu verificar que houve estreita relação dos encaminhamentos dados pelas crianças na solução de seus conflitos morais, com o envolvimento da professora na aula, ou seja, quando ela orientava a aula ou quando apenas a observava.

Palavras-chave: Conflitos morais. Relações interpessoais. Jogo. Educação Física.

ABSTRACT

The goal of this research-action was to interpret, describe and compare forwards data by children in troubleshooting your moral conflicts in physical education classes, experiencing situations leisure oriented or not by a teacher. The search was performed on a drive elementary school network municipal de São José/SC, with a class of third year, consisting of 25 children between 8 and 9 years. Twenty-two lessons were filmed and recorded in a journal of the field. The data were analysed according to Turato (2003) and Bardin (2002), through the analysis of content. Were established six categories of moral conflicts and seven categories of forwards data to them. We found that in lessons targeted children engaged escalations of type "claim from the teacher", "with mediation of teacher", and "reorganization of game", in order to resolve their conflicts. In classes targeted children overcame their conflicts "discussing and arguing among themselves", then "reorganise their games". Data analysis this survey allowed us to verify that there has been a close relationship of forwards data by children in troubleshooting your moral conflicts, with the involvement of a teacher in the classroom, i.e. when it has focused too much the classroom or when only the noted.

Keywords: moral conflicts. Interpersonal relations. Game. Physical education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos conflitos por aula e por categoria.....	64
Tabela 2 – Necessidade de encaminhamentos na solução dos conflitos.....	81
Tabela 3 - Sucesso das crianças na solução dos conflitos.....	112
Tabela 4 – A mediação na solução dos conflitos morais.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Como as crianças resolveram seus conflitos morais em aulas não orientadas.....	83
Quadro 2 – Como as crianças resolveram seus conflitos morais em aulas orientadas.....	84
Quadro 3 – Como as crianças resolveram as categorias de conflitos em aulas não orientadas.....	88
Quadro 4 – Como as crianças resolveram as categorias de conflitos em aulas orientadas.....	101

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Declaração de ciência e concordância	126
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	127
APÊNDICE C - Consentimento para fotografias, vídeos e gravações.....	128
APÊNDICE D – Carta de aprovação do Comitê de ética.....	129
APÊNDICE E – Resumo do Diário de Campo.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
OBJETIVO DA PESQUISA.....	19
1 MÉTODO.....	20
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.2 A ESCOLA	21
1.3 AS CRIANÇAS	22
1.4 AS AULAS.....	23
1.5 A COLETA DOS DADOS	24
1.6 A ANÁLISE DOS DADOS.....	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1 PIAGET E O DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL	30
2.2 OS CONFLITOS MORAIS.....	45
2.3 O JOGO E A FORMAÇÃO MORAL INFANTIL	53
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
3.1 OS CONFLITOS MORAIS.....	63
3.2 A SOLUÇÃO DOS CONFLITOS MORAIS.....	79
3.3 COMO FORAM ENCAMINHADAS CADA CATEGORIA DE CONFLITO	87
3.4 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

O educador, em sua prática pedagógica, sempre busca ensinar melhor. Uma das maneiras de fazê-lo é pesquisar e refletir sobre sua própria prática pedagógica. Nós, que somos pedagogos, lidamos com pessoas e suas histórias de vida, suas subjetividades, e principalmente, com o sistema onde elas interagem, com tudo que nele está contido. Nesse sistema de vida extremamente complexo, promovemos ambientes e vivências significativas, a fim de que nossos alunos possam desenvolver seus potenciais. Mas não se trata de uma simples relação mecânica, na qual, se somarmos ambiente instigante com vivências significativas, teremos necessariamente um bom desenvolvimento; pelo contrário, a prática pedagógica é feita de múltiplos elementos que vão se entremeando. Ao considerá-la, cuidadosamente, é possível identificar suas partes: pessoas, ambientes e vivências, entre outras, mas estas partes possuem inúmeros vieses, e, em maior número ainda, coordenações (morais, afetivas, sociais, etc.) que podem ser originadas das diversas combinações destes vieses.

A Educação Física, que constitui o ambiente onde se localiza o objeto desta pesquisa, acrescenta novos elementos a esse quadro educativo já tão complexo, com suas contribuições relativas às coordenações motoras. Essas coordenações, típicas das atividades propostas por essa disciplina, as diferencia das demais áreas do conhecimento vivenciadas pela criança na escola. Na Educação Física, as engrenagens que compõem o processo de aprendizagem estão literalmente em movimento, provocando novas situações conflituosas, que exigem novas coordenações, aprendizagens inéditas, etc.

Em meio a esse complexo constituído pela educação, alguns aspectos nos chamam mais a atenção, merecendo um estudo mais sistematizado. No caso desta pesquisa, trata-se de um recorte sobre as questões morais, mais especificamente, sobre os conflitos interpessoais e o modo como os alunos resolvem ou não tais conflitos. Esses conflitos podem ser aqui entendidos como o desequilíbrio entre pessoas numa interação social, que se traduz como desentendimentos, discordâncias e, quando levado ao extremo, até a brigas e confrontos corporais.

Muitos educadores têm nos conflitos interpessoais suas principais queixas. Relatam e discutem suas experiências de sala de aula e a maneira como mediam essas situações. Mas é possível perceber que, no caso desses educadores, normalmente as atitudes giram em torno de controlar e evitar os conflitos, considerando-os como problemas a serem resolvidos rapidamente, ou evitados (Vinha, 2000).

É realmente tentador pensar nos conflitos como maus problemas. Afinal não é interessante para nós, educadores, ver nossos alunos confrontando-se. Gostaríamos de vê-los interagindo num ambiente harmonioso, para que aprendam o que temos para ensinar-lhes. O que torna mais tentador, ainda, resolvermos os conflitos por eles, para que esse ambiente tão esperado possa se instalar mais rapidamente, de modo que possamos voltar nosso foco para as aprendizagens objetivadas.

Mesmo com a boa intenção de buscar a excelência na tarefa de ensinar, cometemos vários erros. E um deles é justamente considerar os conflitos como entraves no processo de ensino aprendizagem (Mantovani de Assis e Vinha, 2003). Os conflitos interpessoais fazem parte das relações e, como tal, parte da relação

educativa. É importante que sejam percebidos como uma possibilidade geradora de novas aprendizagens.

Os conflitos interpessoais aparecem a todo instante na vida da criança, nos vários ambientes em que ela convive. Na escola, onde a criança amplia suas experiências sociais, é possível perceber situações conflituosas em vários momentos: na sala, no recreio, na fila, ao entrar ou ao sair da escola, nas aulas de Educação Física, etc.

Em nossa prática pedagógica, na Educação Física, por estarmos mais próximos das vivências lúdicas das crianças, percebemos que no contexto das brincadeiras elas experimentam seus conflitos morais de maneira diferente. Brincando, mostram uma tendência em superar os conflitos, buscando resolver da maneira mais rápida e eficiente possível, para então retornar à brincadeira.

As crianças são disciplinadas em suas brincadeiras, mesmo que sejam indisciplinadas em outras situações (na escola, por exemplo). Nas brincadeiras, elas são concentradas, organizadas, perseverantes, criativas, atentas. Penso que é importante resgatarmos essa idéia primordial de disciplina: método que oferece meios, recursos, condição de realização de nossos desejos, necessidades, que canaliza e concentra nossas energias em favor de um objetivo ou tarefa (MACEDO, 2005, pg.146).

Por tal motivo buscamos observar mais sistematicamente a maneira como as crianças experimentam e resolvem seus conflitos morais durante os jogos vivenciados em nossas aulas de Educação Física, para melhor compreender o processo de construção das relações interpessoais e seu desenvolvimento moral.

O jogo é capaz de trazer para o plano da vivência todo tipo de relações interpessoais, ou seja, o comportamento social regulado por normas de convívio (Freire, 1997). À medida que vivenciam o jogo, as crianças têm a oportunidade de criar regras, discutem sobre elas e sobre a falta delas, entram em conflito quanto ao seu cumprimento ou não, discutem justiça, ou seja, confrontam pontos de vista e

interesses. O ambiente lúdico facilita a expressão de vontades e sentimentos da criança, mas, em muitos momentos, esses desejos irão se confrontar com os desejos do outro ou do coletivo, assim provocando os conflitos de interesses e de pontos de vista, ou seja, o desequilíbrio na relação. No entanto, para o jogo continuar, é preciso que restabeleçam o equilíbrio, que cheguem a algum acordo. Para que o acordo aconteça são necessários vários ajustes entre as partes, no sentido de satisfazer as necessidades de cada um. Ao negociar, passam a perceber e considerar o outro em seus desejos e necessidades. E, a partir dessa negociação, estabelece-se um novo equilíbrio na relação, condição para que o jogo continue.

Portanto, os conflitos morais são típicos do jogo coletivo ou da dimensão lúdica típica das aulas de Educação Física que constitui o ambiente desta pesquisa. E, desta maneira, os conflitos interpessoais mostram-se importantes como facilitadores do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista, condição indispensável para a construção da autonomia moral (Piaget, 1932).

Nesse ambiente lúdico, as crianças podem exercitar a convivência e todos os conflitos que dela surgem, sem grandes prejuízos, dado o caráter imaginativo e de ilusão do jogo: é tudo brincadeira, não é de verdade. No jogo nada está pronto, ele pode ser construído e reconstruído a todo instante, conforme a necessidade e os acordos possíveis entre os jogadores, desde o espaço e a estrutura, até suas regras.

Ao perceber a riqueza dos desdobramentos no comportamento infantil gerados pelo jogo, e, dado nosso interesse em pesquisar o viés moral desse comportamento, julgamos possível investigar em nossas aulas os conflitos ocorridos nas relações interpessoais e seus desdobramentos, pela observação dos

encaminhamentos utilizados pelas as crianças na solução de seus conflitos interpessoais no ambiente lúdico.

Tratando-se de uma pesquisa no contexto educacional, existe a influência do educador. Compreendemos que nossas intervenções diante dos conflitos podem ser determinantes na formação da moral infantil. Pode auxiliar o autoconhecimento quando ajuda as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação. Assim, as crianças podem perceber maneiras mais construtivas de lidar com suas emoções e desejos nos conflitos (De Vries e Zan, 1998).

Para perceber a diferença no comportamento da criança e ressaltar a influência da mediação do educador, nesta pesquisa as crianças foram observadas no ambiente lúdico, ou seja, jogando em nossas aulas de Educação Física, mas em dois momentos distintos: com a presença, porém, sem a nossa orientação, e com a presença e nossa orientação.

Não temos como intenção que as percepções aqui registradas se constituam como regra válida para outros grupos de crianças; quando muito, se constituem num balizador, um corpo de sugestões para procedimentos pedagógicos e novas pesquisas. Portanto, observar como as crianças resolvem seus conflitos morais durante o jogo nos possibilitou um melhor entendimento desse ambiente específico e também sobre o tema da formação moral.

Ao observar o processo de resolução dos conflitos encaminhado pelas crianças nesses dois momentos de observação mencionados, provocamos conflitos em nossa prática pedagógica, que produziram ações pedagógicas no sentido de ajudar as crianças a evoluírem em seus julgamentos e ações morais, visando uma formação moral mais autônoma. Foi a partir desta inquietude que constituímos esta

pesquisa, de modo que seus resultados pudessem servir à comunidade escolar e científica.

Possam essas sondagens permitir a todos aqueles que vivem com as crianças e que estão em condições de observar suas reações espontâneas, a construção de seu próprio edifício! A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação (PIAGET, 1932, pg. 9).

Quando assumimos a proposição de que o desenvolvimento moral é construído nas interações da criança com seu meio, assumimos que a escola tem papel relevante nesse processo, na medida em que grande parte da socialização, ou seja, do processo de aquisição de valores, atitudes e comportamentos em contextos interativos, acontece na escola. Ao assumirmos esta responsabilidade como educadores é preciso conhecer como se dá o desenvolvimento moral infantil, para então organizar estratégias coerentes com este objetivo.

OBJETIVO DA PESQUISA

Descrever, comparar e interpretar os encaminhamentos utilizados por crianças de terceiro ano do Ensino Fundamental na solução de seus conflitos morais em situações lúdicas orientadas por uma professora e em situações lúdicas não orientadas pela professora, durante aulas de Educação Física.

Alguns procedimentos nos auxiliaram a alcançar este objetivo, como:

- Descrever os conflitos morais surgidos entre as crianças em situações de jogo vivenciadas nas aulas de Educação Física orientadas pela professora e em situações lúdicas espontâneas.
- Verificar e interpretar os conflitos morais mais incidentes.
- Verificar a relação entre os encaminhamentos dados pelas crianças aos conflitos morais com o contexto lúdico vivenciado, se orientado ou não por nós.
- Verificar o sucesso dos encaminhamentos dados pelas crianças na solução dos conflitos em situações orientadas e em situações não orientadas.
- Verificar a evolução das mediações nas situações de conflito moral.

1 MÉTODO

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, neste caso, a que julgamos ser mais indicada. Ao buscarmos a compreensão de um fenômeno social, mais especificamente, o modo como crianças escolares encaminham soluções para seus conflitos morais em situações lúdicas, e fazê-lo através de descrições, comparações e interpretações, uma análise qualitativa nos parece ser mais pertinente.

Uma vez que, pesquisamos nossa própria prática pedagógica, a modalidade de pesquisa mais indicada para tal caso é a pesquisa-ação.

Thiollent (2002, p.14) esclarece que,

A Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os conflitos morais vivenciados pelas crianças no ambiente escolar, as dúvidas, ou até mesmo a inabilidade pedagógica, em alguns momentos, para mediá-los de maneira coerente com a formação moral infantil anunciada em nossos planos pedagógicos, constituíram-se em nosso tema de pesquisa. Diante de nossas experiências pedagógicas, percebendo que, ao vivenciar o jogo, as crianças mostravam uma tendência em cooperar e ampliar seu repertório de possibilidades na solução de seus conflitos morais, resolvemos pesquisar suas reações nesse contexto vivenciado em nossas aulas de Educação Física. Desta maneira, ao proporcionar experiências lúdicas capazes de provocar esses conflitos, pesquisamos

suas reações ao tentar resolvê-los, observando-os na prática e relacionando com o que dizem os pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento infantil.

Esse movimento do educador em direcionar um olhar crítico à sua prática, para refletir sobre um determinado viés, o qual lhe proporciona dúvidas, provocando novas experiências com o objetivo de sanar estas dúvidas, caracteriza-se como pesquisa-ação. A essência desse tipo de pesquisa se constitui justamente nesse processo de ação-reflexão/reflexão-ação, um “ir e vir” de ações, as quais se constroem de acordo com as necessidades do processo, com o objetivo de resolver um determinado “problema”, resultando numa prática pedagógica mais consciente.

O envolvimento do educador e alunos na pesquisa configura uma característica importante que é a participação do pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. Aqui, as reações, gestos, falas, comportamentos não apenas serviram de registro para posterior análise, mas como orientação no processo, sendo percebida como consequência deste (Franco, 2005). Ou seja, no decorrer da pesquisa, à medida que experimentávamos novos conflitos morais provocados pelo contexto lúdico vivenciado, tanto nós, quanto as crianças pesquisadas, passaram a ter consciência das atitudes, sobre as quais refletíamos, no sentido da evolução do comportamento moral e nas intervenções mais condizentes, respectivamente.

1.2 A ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São José, situada na comunidade da Colônia Santana, periferia da cidade de São José/SC, uma comunidade com características rurais e industriais.

A história da escola é recente, e teve início com a necessidade de mais uma escola pública na comunidade. Era uma escola particular que foi agregada à rede municipal de São José em fevereiro de 2007. As crianças que hoje freqüentam a escola pesquisada eram, em sua maioria, alunos da antiga escola particular que ali funcionava.

A escola atende, aproximadamente, 360 alunos. Oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, além do Ensino Fundamental e Médio no período noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esse pequeno número de alunos se deve ao espaço restrito de que a escola dispõe. A unidade escolar funciona em um prédio adaptado, onde antes era uma residência. Por isso os espaços utilizados para as aulas de Educação Física também são adaptados, e pequenos como a escola. Durante a pesquisa, as aulas aconteceram na quadra com piso de concreto, no playground com piso de areia, no pátio coberto usado como refeitório no recreio e nas salas de aulas quando chovia.

1.3 AS CRIANÇAS

A população desta pesquisa foi constituída pelas crianças matriculadas nessa escola de Ensino Fundamental da rede municipal de São José/SC, todas elas alunas da professora de Educação Física e pesquisadora que desenvolveu o estudo.

Participou desta pesquisa-ação uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental do período matutino. A turma era composta de 25 crianças, sendo 14 meninos e 11 meninas, todos com idade entre 8 e 9 anos. Dentre todas as turmas, as quais lecionamos, escolhemos este grupo, por já corresponderem a crianças na

fase do pensamento operatório concreto, supostamente, capazes de reconhecer a regra moral e sua importância na estruturação das ações coletivas (Piaget, 1932).

1.4 AS AULAS

As aulas ministradas durante a pesquisa utilizam o jogo como fundamento e conteúdo, orientadas segundo a metodologia utilizada na prática pedagógica denominada “Oficinas do Jogo”, que também dá nome ao grupo de estudos ao qual estamos integrados.

Em aulas baseadas na pedagogia das Oficinas do Jogo, o jogo é organizado como suscitador de problemas, de forma que os alunos precisam buscar soluções, refletir, calcular, prever, etc. Conseguindo, com isso, produzir compreensões a respeito de suas próprias ações. Esses níveis de compreensão levam à construção de conceitos. Daí a facilidade que encontram, em seguida, para assimilar outras aprendizagens (Freire, 2009).

Em se tratando de aulas de Educação Física o componente motor é fundamental. Todo o conteúdo aplicado nas sessões das Oficinas do Jogo é lúdico, isto é, são práticas de jogos, bastante solicitadoras de atividades corporais. Porém, os componentes cognitivos e afetivos também são bem trabalhados, pois as práticas são sempre coletivas, para que as dimensões da moralidade e da sociabilidade possam ser desenvolvidas. Lidando com representações simbólicas nos jogos de faz-de-conta, as crianças têm a possibilidade de lidar melhor com as emoções. O motor das aulas, aquilo que evita a dispersão e prende a atenção dos alunos, é o jogo; a ludicidade do ambiente garante a atenção (Freire, 2009).

As aulas não foram planejadas em função da pesquisa. Elas ocorreram de acordo com o plano de ensino da professora para o ano letivo. No entanto, uma vez que os conteúdos básicos das aulas para esse ano letivo eram constituídos frequentemente de jogos sociais, os conflitos interpessoais eram uma constante, uma vez que, para jogar coletivamente, as crianças precisavam definir as regras normativas de tais jogos. Ou seja, esse contexto privilegiava os objetivos desta pesquisa.

1.5 A COLETA DOS DADOS

No início foi feita uma explanação do projeto de pesquisa à direção da escola, para, em seguida, solicitarmos autorização aos pais (APÊNDICE A, B e C). Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, encaminhamos uma solicitação de parecer ao Comitê de Ética da UDESC, cuja resposta foi positiva em relação à realização do estudo, de acordo com a carta-aprovação, registrada sob o número de referência 218/2008 (APÊNDICE D).

Foram coletados dados em vinte e duas aulas de Educação Física, no período de março a junho de 2009.

A rotina da escola é flexível, e está sujeita a vários imprevistos, entre eles, a pesquisa. Durante o período da pesquisa, a turma pesquisada participou de saídas de estudos, atividades coletivas propostas pela escola, festividades, que muitas vezes impossibilitavam a aula, e, conseqüentemente, a pesquisa. Portanto, não foram coletados dados em todas as aulas previstas nesses quatro meses.

Das vinte e duas aulas pesquisadas, em treze delas coordenamos as atividades e em nove aulas adotamos a postura de observação. Inicialmente não

nos preocupamos com a necessidade de coletar dados na mesma quantidade, nos dois contextos. Interrompemos a coleta ao perceber que as informações já se repetiam. Desta maneira reconhecemos este fato como limitação deste estudo. No entanto, percebemos, ao analisar os dados, que esta limitação não influenciou determinantemente no resultado da pesquisa.

Nas aulas orientadas, planejamos, propusemos os jogos e suas regras, ou desafios iniciais para a construção de outros jogos e coordenamos as atividades desenvolvidas pelos alunos. Neste tipo de aula mediamos, sempre que possível, os conflitos interpessoais entre as crianças.

Já as aulas chamadas não orientadas, foram aulas onde estávamos presente, porém, com a postura de observação, sem orientar as atividades. Assim, as atividades foram escolhidas pelas crianças de acordo com os materiais e o espaço que tinham à sua disposição. Nos conflitos interpessoais, nossa intervenção foi a mínima possível, ocorrendo em casos necessários.

As aulas foram filmadas na sua íntegra, com o consentimento e participação das crianças. Para a filmagem foi utilizado um telefone celular. A escolha desse equipamento se deu pela sua praticidade, fácil acesso e familiaridade das crianças com tal aparelho. Por ser um equipamento comum entre as crianças, ficou claro que a escolha colaborou na espontaneidade das ações das crianças; a familiaridade com o aparelho as mantinha desinibidas e espontâneas.

À medida que as aulas eram vivenciadas e filmadas, eram posteriormente transcritas na íntegra, compondo um Diário de Campo. As filmagens procuraram captar as linguagens de comunicação entre as crianças, tanto verbais quanto corporais. No diário de campo foram registradas as experiências vivenciadas pelas

crianças, suas falas, gestos, reações; comunicações transcritas de acordo com olhar da professora-pesquisadora.

O instrumento através do qual se registram as observações é o Diário de Campo. Neste Diário, são anotados, da forma mais minuciosa possível, os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões subjetivas decorridas destes acontecimentos. Ao se registrar impressões subjetivas e sentimentos, deve-se ter o cuidado de fazê-lo de forma distinta dos acontecimentos em si, para que possa haver uma avaliação posterior tanto dos acontecimentos quanto dos sentimentos e impressões. No Diário de Campo podem ser registradas também observações teóricas, que serão mais bem desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Geralmente, o Diário de Campo resulta em uma enorme quantidade de dados a serem analisados. (NEVES, 2006)

O diário de campo foi uma excelente ferramenta para a pesquisa-ação, de modo que, ao registrar nele os acontecimentos, foi possível preservar detalhes importantes para uma melhor interpretação e análise. Além de seu valor pedagógico, pois possibilita perceber o processo de aprendizagem e, a partir dele, estabelecer uma constante avaliação das ações pedagógicas subseqüentes. Assim, a ação pedagógica, as vozes, pensamentos e atitudes compuseram um texto que revelou o desenvolvimento do processo de construção das relações morais infantis e as possíveis aprendizagens das crianças.

A relação pedagógica traz inúmeras situações passíveis de serem pesquisadas, como observamos no Diário de Campo. No entanto, como o objetivo da pesquisa é perceber como as crianças resolvem seus conflitos morais em situações lúdicas vivenciadas em aulas de Educação Física, foi preciso restringir o universo desta pesquisa apenas aos **conflitos morais ocorridos durante as situações de jogo**.

1.6 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita mediante os registros no diário de campo da pesquisa, tendo como referência teórica a proposta de TURATO (2003) e BARDIN

(2002), que propõem a aplicação da abordagem compreensiva da análise de uma situação vivida pelos sujeitos da pesquisa, procurando relatar a realidade ou o comportamento destes sujeitos a partir do ponto de vista de um pesquisador que adota uma postura reflexiva.

A análise de conteúdo trata do desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas que, simultaneamente, respeita critérios específicos propiciadores de dados em frequência (BARDIN, 2002). Para FERREIRA (2009)

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Na utilização da técnica de análise de conteúdo foi preciso aplicar as características do método clínico-qualitativo: passando pelas etapas de leituras flutuantes para impregnação do discurso, fazendo a releitura atenta de cada discurso para captação de afirmações significativas, tendo em vista as questões que norteiam a pesquisa, destacando os pontos constantes nos discursos, distinguindo os assuntos por relevância e por repetição, para então organizar os dados em categorias para análise e discussão, conforme sugere BARDIN (2002).

Para uma melhor visualização e organização dos dados mais significativos para a pesquisa, foi necessário compor, a partir do Diário de Campo, algumas tabelas, uma para cada aula, com as situações de conflitos e os encaminhamentos dados pelas crianças em cada uma delas, que chamamos de Resumo do Diário de Campo (APÊNDICE E). Os acontecimentos repetitivos, de acordo com as anotações do Diário de Campo, compuseram os diversos grupos de conflitos morais, e dos

encaminhamentos dados pelas crianças, a que chamamos de categorias, específicas para este estudo.

Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. (FERREIRA, 2009)

As categorias utilizadas nesta pesquisa não eram pré-existentes, elas foram criadas por nós, na medida em que as situações foram surgindo e se repetindo durante a pesquisa.

Assim, através dos motivos que deram origem aos conflitos estabelecemos as seis categorias de conflitos morais deste estudo:

- Discordância em determinado fato do jogo.
- Disputa de papéis.
- Disputa de objeto do jogo.
- Infração à regra do jogo.
- Choque corporal involuntário.
- Interferência externa.

Estas categorias foram definidas e exemplificadas através da transcrição de trechos do Diário de Campo correspondentes. A categorização gerou dados quantitativos que nos permitiram verificar os tipos de conflitos mais freqüentes entre as crianças, mas principalmente analisar qualitativamente os dados, buscando o motivo de tais incidências, e relacionando-os com os dois contextos propostos e as atividades vivenciadas.

Depois de categorizados os conflitos, observamos quantos encaminhamentos foram usados pelas crianças na solução destes, nos dois contextos. Em seguida,

observamos a maneira escolhida pelas crianças na tentativa de resolver cada uma deles, e seu resultado. A partir da observação destes encaminhamentos de como resolvem seus conflitos, por semelhanças no procedimento e repetição, foi possível agrupá-los em outras sete categorias. Portanto, os encaminhamentos utilizados pelas crianças na solução dos seus conflitos ocorridos em aulas orientadas e não orientadas foram:

- Discutir e argumentar entre eles.
- Reclamar à professora.
- O líder determina.
- Reorganizar o jogo.
- Com a mediação da professora.
- Ignorar ou abandonar o conflito.
- Agredir.

A formulação destas categorias também gerou dados quantitativos, que permitiram verificar a maneira como as crianças resolveram seus conflitos morais em aulas orientadas e não orientadas, interpretar e analisar os encaminhamentos de acordo com o referencial teórico, e estabelecer sua relação entre os tipos de conflitos e a postura adotada por nós na aula, ou seja, se a orientamos ou não.

Considerando as aulas pesquisadas como um recorte do processo ensino-aprendizagem, foi possível também caracterizar nossas mediações de acordo com as orientações teóricas da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PIAGET E O DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL

Estudar a moral infantil, com objetivos pedagógicos, torna obrigatória a leitura da obra de Jean Piaget e seus contemporâneos. Apesar de não ser pedagogo de formação, a teoria psicogenética de Jean Piaget contribuiu decisivamente para a compreensão de como a criança constrói seu conhecimento, ou seja, de como ela aprende. E entender a construção da moral infantil corresponde a entender como se processa a aprendizagem social da criança.

Em 1930 Piaget já mostrava sua preocupação com os aspectos pedagógicos da formação moral infantil e escreveu um artigo intitulado “Os procedimentos da Educação Moral”. Neste artigo, tinha a intenção de “contribuir para melhorar os métodos pedagógicos e para a adoção oficial de técnicas mais adaptadas à mentalidade infantil”, sugerindo algumas reflexões teóricas e práticas como ponto de referência no desenvolvimento moral (PIAGET, 1996, pg. VII), ou seja, discordava dos métodos até então empregados, baseado em normas e regras disciplinares sem a preocupação de saber como a criança constrói ou reconstrói as suas exigências morais.

Esse artigo, apesar de ter sido publicado antes, é resultado das pesquisas desenvolvidas que foram publicadas na sua íntegra em sua única obra sobre o assunto, mas não menos importante, *O Juízo Moral na Criança*, publicado em 1932. Nessa obra Piaget se propõe a estudar a gênese do julgamento moral infantil. Partindo do princípio de que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire

por essas regras¹”, e através da análise das regras do jogo social, no jogo das bolinhas de gude, ele procura compreender o motivo que leva as crianças a respeitarem as regras do jogo, para daí compreender o seu respeito pelas regras especificamente morais. Considerando que o julgamento moral é interno ao sujeito, Piaget aguarda o comportamento em que pode manifestá-lo para, assim, analisar as ações morais que exteriorizam tal julgamento interno.

A criança constrói ativamente os valores morais que irão reger suas condutas. Há uma interação entre ela e seu ambiente, um atuando mutuamente sobre o outro, e não simplesmente uma internalização das lições do certo e errado. Não apenas um, mas um conjunto de vários fatores, tais como família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação, contribuem no processo de construção dos valores morais. Esse processo é desencadeado através da interação da criança com seus pares e com os adultos, vivenciando conflitos e experimentando suas soluções (Vinha e Tognetta, 2008).

Visando compreender que o processo de construção da moralidade acontece através das interações que estabelece com o meio, e as crianças pequenas baseiam-nas em experiências lúdicas, Piaget utilizou o jogo como estratégia de pesquisa. Apesar de saber que as regras do jogo não são em si morais, mas que há um paralelismo entre a construção das regras do jogo e o respeito às regras morais, Piaget (1932) definiu em seus estudos, diferentes estágios que explicam como a criança constrói sua moralidade, isto é, uma teoria psicogenética possível relativa ao desenvolvimento do juízo moral. Em síntese, percebeu que o jogo de regras é praticado e compreendido diferentemente pelas crianças, em diferentes etapas ou

¹ PIAGET, 1932, p. 11.

estágios, resultando num processo evolutivo na construção da moralidade (De La Taille, 1996).

Observando e conversando com as crianças sobre as regras do jogo, Piaget investigou dois aspectos que fazem parte do encontro das crianças com as regras: a prática delas e a consciência a seu respeito. A prática das regras é o modo como as crianças usam as regras para si e para os outros na situação de jogo. Piaget (1932) define quatro períodos básicos: o motor ou individual, o egocêntrico, o da cooperação nascente e o da codificação das regras.

No primeiro período, o motor individual, até mais ou menos os três anos, ao jogar, a criança cria seus próprios jogos, procurando satisfazer seus desejos motores, manipulando objetos em exercícios repetidos. É o brincar totalmente individualizado, em que as regras são motoras e individuais.

Em seguida, um segundo nível que podemos chamar de egocêntrico, dos três aos seis anos, aproximadamente, é caracterizado pelo respeito unilateral e parcial às regras. Já existem regras, porém, recebidas de fora, exemplos de regras de jogo. Mesmo imitando as regras aprendidas, a criança joga sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros. Brinca com outras crianças, mas sem procurar vencê-las, sem esforçar-se para uniformizar as maneiras de jogar, ou seja, sem conformar-se a alguma regra coletiva. “As crianças neste estágio não brincam umas com as outras, mas umas ao lado das outras” (DE LA TAILLE, 1984, pg. 59).

Utiliza as regras centralizadas em si, de forma a atender aos seus interesses. Isso não quer dizer que ela consegue sempre seu intento, pois, certamente, quando está com outras crianças, e mesmo com adultos, frequentemente é contrariada pelos interesses dos demais. Piaget (1932) denomina esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos, de egocentrismo.

A palavra egocentrismo é muito utilizada no meio educacional. Por muitas vezes, com um caráter pejorativo, como sinônimo de egoísmo. No entanto, representa uma limitação momentânea da criança, pois, ela percebe o mundo a partir de si, do seu ponto de vista, coloca-se como o centro de todas as coisas e não consegue descentrar ou colocar-se no lugar dos outros.

O egocentrismo impede que o sujeito tenha percepção e interesse a não ser por ele próprio. O mundo alargou-se à sua volta, mas é ele que fica no centro deste mundo, isto é, ele está no ponto de partida ou no ponto de chegada de tudo o que se produz. Ele é a razão de ser dos acontecimentos. Estes têm sentido apenas em relação a ele. Os seres e as coisas têm a mesma sorte. Eles são somente complementares à sua pessoa, quer favoravelmente quer desfavoravelmente. Eles não têm independência; as suas únicas relações são aquelas que lhes confere o ponto de vista próprio do sujeito (WALLON, 1975, pg.150).

Já em torno de sete e oito anos de idade, as crianças estariam no período chamado de cooperação nascente. Neste período, as crianças passam a usar, de fato, as regras entre si para organizar seus jogos. Já reconhecem as outras crianças como seus parceiros ou adversários e sentem a necessidade de se sobreporem às outras. O fato de se reconhecerem no mesmo jogo, perceberem-se umas às outras, demanda a existência de algo que as constitua como um grupo: a regra. As regras podem definir seus limites, do individual ao coletivo. Então, passam a perceber as regras como um meio de controle mútuo entre elas, que as torna iguais, senão o jogo torna-se impossível. Porém, ainda têm dificuldades em estabelecer as regras antes do jogo, definir como vão jogar: simplesmente começam a jogar. Neste período, a vontade de fazer o jogo acontecer supera os desejos individuais (D'Angelo, 2001).

Para PIAGET (1932, pg. 44) “o divertimento específico do jogo deixa de ser muscular e egocêntrico para ser social.” É fato que ainda há dificuldades na comunicação das regras, muitas vezes as informações são contraditórias ao serem perguntadas sobre as regras de um mesmo jogo em que brincaram “juntas”, mas

seus esforços já estão voltados para constituição do grupo. Trata-se do início da descentração, da possibilidade de considerar o ponto de vista alheio.

É ao sair da idade puramente familiar, por volta dos 6 ou 7 anos, no início da idade escolar, que a criança começa a ser capaz de procurar um lugar num grupo cujos membros são livres de o aceitar ou não. A partir desse momento, a criança aprende a conduzir-se como uma pessoa no meio dos seus semelhantes, com a vontade dos quais ela poderá ter de se pôr de acordo, resultando daí para a criança a possibilidade de desenvolver toda uma nova variedade de condutas sociais (WALLON, 1975, pg. 173).

Como último estágio, a partir dos 11 anos, mais ou menos, as crianças passam a codificar as regras antes do jogo. Neste estágio, as crianças passam a ter interesse pela regra em si, aceitam discuti-las e alterá-las com muito mais tranqüilidade que no período anterior. “Não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcias, até nos pormenores do procedimento, como também o código das regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade” (PIAGET, 1932, pg. 44).

O interesse pelas regras é tão intenso que o tempo dedicado à organização das regras é maior que o tempo da própria brincadeira. Portanto, seus jogos possuem mais regras e estas são mais elaboradas. Passam a ter mais interesse pela construção e reconstrução das regras, de maneira que se tornem mais justas e completas possíveis.

Em relação à consciência da regra, Piaget verificou a compreensão que as crianças têm das mesmas: o que são, para que servem, de onde vêm, quem as faz, se podem ser mudadas, etc. A partir da consciência que as crianças têm sobre as regras e seu sentimento de obrigação, quando tomamos consciência desta, o autor definiu três períodos:

No primeiro período, até os três anos aproximadamente, as crianças ainda não têm consciência e não compreendem as regras. Jogam como querem e não

reconhecem a obrigatoriedade de um certo modo de jogar; assim a regra é puramente motora, pois não há consciência, é apenas um exemplo interessante.

Num segundo período, a partir dos três anos até aos nove ou dez anos, iniciando no decorrer da fase egocêntrica terminando aproximadamente na metade do estágio da cooperação nascente, começam a considerar a regra como algo sagrado e obrigatório e que não pode ser mudada. Os jogos aprendidos e até então imitados, para elas, sempre existiram do jeito que conhecem e suas regras têm origem externa. Qualquer tentativa de modificação é vista pela criança como transgressão. No entanto, esta imutabilidade é verificada apenas no seu discurso, pois, na prática, modificam as regras do jogo conforme seus interesses.

Já no terceiro período da consciência das regras, a partir dos nove ou dez anos aproximadamente, no final do período da cooperação nascente e compreendendo a período da codificação das regras, as crianças consideram-nas como algo elaborado pelo grupo, na medida em que tenha sido combinado por todos, ou seja, o sentimento de obrigatoriedade dá lugar ao consentimento mútuo. Julgam importante obedecer à regra, não porque é sagrada, mas porque através delas é possível que todos joguem em condições iguais. E as regras só podem ser mudadas desde que o grupo perceba essa necessidade e concordem com a nova regra. Neste período cada regra tem sua razão de ser e serve para todos, por isso, deve vir de todos.

Piaget, ao estudar a prática e a consciência das regras, verificou que primeiro a criança pratica a construção das regras, aplicando-as, mudando-as, criando-as, para depois descobrir que elas não são sagradas e imutáveis. Ou seja, enquanto acredita que as regras são sagradas e imutáveis, sua prática é imitativa e egocêntrica. Mas a partir do momento que começa a praticá-las entre si, em

situação de cooperação no grupo - quando passa a ser produto das relações entre iguais - começa a descobrir o verdadeiro sentido das regras, quando passa a ter consciência delas (Menin, 1996).

Esses três períodos de prática e consciência das regras do jogo correspondem às três fases evolutivas do desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia moral. Em síntese, anomia significa a inexistência de regras. Heteronomia, quando a fonte das regras está no outro; e a autonomia, quando a fonte das regras está na própria pessoa.

A anomia é quando as regras não são percebidas. É bem visível em crianças bem pequenas, onde sua maior dificuldade está em descentrar-se. Comunica-se basicamente através das ações práticas: se quiser algo, pega; se algo lhe desagrada, grita; no beijo demonstra aprovação. Para Vinha (2000, pg. 53), a anomia corresponde ao estágio da pré-moralidade, onde a criança não tem “[...] nenhuma consciência moral”. Nesta fase, quando jogam um jogo com muitas regras é normal esquecerem as regras, violá-las, não por rebeldia, mas porque as regras não significam muito para elas. Não percebem as regras do convívio social, nem a presença do outro como um igual. Esta fase caracteriza-se pela exploração de movimentos e dos objetos, o que corresponde ao estágio motor², quando de forma individual, cria seus próprios brinquedos, jogos simbólicos e “suas regras motoras”.

Então, a anomia é a primeira etapa na evolução da prática e consciência das regras. Para De La Taille (1992, p. 49), nesta etapa as crianças não seguem regras coletivas [...], interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não tanto para participarem de uma atividade coletiva.

² Como coloca Silvana Freire (1984, p. 7).

Esta ausência de regras da anomia começa a dar lugar à heteronomia a partir da interação mais ampla com o mundo. Mantendo relações com as pessoas e convivendo com as regras sociais do seu meio, vai lentamente assimilando o que é certo e errado, orientada pelos mais velhos ou solicitada pelas situações vividas.

Um indivíduo heterônomo é alguém com o comportamento moral regulado por outras pessoas. “É algo **necessário** para quem não sabia nada das coisas”. (SANTANA, 2003, p. 47). Esta frase do autor representa a fase em que as crianças aos poucos vão aprendendo a se comportar de uma determinada maneira, dependendo das relações que começam a ser estabelecidas. Se, durante a interação, uma a orientação partir de alguém em quem a criança confia, teme ou respeita, ela tem um peso muito maior.

Na heteronomia, a moral é algo que vem dos outros, (dos adultos, professores, Deus), portanto, é normal que na ausência destes “outros”, as crianças façam tudo o que lhes interessa, fazem o que bem entendem. Inclusive, quando estão desenvolvendo determinada atividade que lhe foi solicitada, ao notar a ausência deste regulador da sua conduta, sentir-se-á livre, de maneira a extrapolar os limites. Somente controla-se com a presença deste “outro” (D’Angelo, 2001).

Para DE LA TAILLE (1992, p. 50), nesta etapa, nota-se “[...] um interesse em participar de regras coletivas e regradas” mas com algumas características próprias:

- a) Acreditam que as autoridades e até mesmo Deus é que criaram as regras.
- b) Toda e qualquer alteração das regras é impossível, sugerindo, caso aconteça, que seja trapaça.
- c) Não se sentem capazes de inventar novas regras, mesmo que haja a participação e o consentimento de todos os jogadores.

- d) Mesmo não aceitando mudança nas regras, quando estão jogando, normalmente mudam as regras, ou colocam novidades que lhes beneficiem.

Ainda DE LA TAILLE (1992, p. 50) explica que,

... A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido de existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue a risca; e justamente por não as conceber desta forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se as leis físicas.

Portanto, heteronomia se constitui num tipo de relação baseada no respeito unilateral e na coação, isto é, numa relação de sentido único: do adulto ou o mais velho para a criança. (Santana, 2003). Já a autonomia é não depender mais de outras pessoas para regular a sua conduta, é autogerir-se. O conceito de autonomia implica em considerar, além de si, principalmente, o outro. Portanto, “é moralmente autônomo quem toma decisões que são a favor de sua vida e, simultaneamente, não são contra a vida dos outros”. (SANTANA, 2003, p. 50). Vê-se que o ponto principal da autonomia é o outro, sendo agora não mais a fonte das regras, mas quem se deve levar em consideração ao se tomar uma decisão. Ser moralmente autônomo é ter liberdade e saber ponderar, para melhor decidir como agir, pensando no benefício de todos os envolvidos.

Podemos dizer que, nesta fase, as regras são democraticamente tratadas, podem ser criadas, sugeridas, discutidas, acordadas. Perdem seu caráter divino e de imposição. A pessoa age moralmente porque entende o que faz, tem significado para ela, isto é, a decisão de agir moralmente implica em inteligência e afetividade. Agir moralmente é certo, porque ela acredita ser dessa forma.

A essência da autonomia moral piagetiana é o resultado do processo psicogenético de construção em que um sujeito não mais se obriga a obedecer às

regras da sociedade por um dever que lhe é imposto, mas respeita essas regras quando as conhece e as aceita como boas (Araújo, 1993).

A moral heterônoma será aquela que imposta de fora permanece exterior à consciência que a aceita (aceita-se a regra porque é obrigatória). A moral autônoma será a antítese da primeira: a moral elaborada pela consciência é obedecida como criação do sujeito (torna a regra obrigatória porque a aceita). Coerção, egocentrismo e heteronomia formam, então, uma tríade de elementos inseparáveis; cooperação, descentração e autonomia, a tríade oposta (DE LA TAILLE, 1984, p. 72).

Como podemos perceber, o elemento determinante de um período ou outro não é a idade ou tempo cronológico, e sim, as atitudes que os caracterizam. Assim como a evolução de um período para outro, que neste caso depende da qualidade das relações interpessoais. Tanto que não é raro encontrarmos adultos com comportamentos morais distorcidos e crianças moralmente maduras. A evolução de um período sobre o outro existe como possibilidade e não necessariamente como realidade. A conquista da autonomia dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às experiências, formas de relações sociais em que a criança esteja submersa em suas interações com o mundo: relações com reciprocidade e equilíbrio de poder e afetividade, com momentos de descentração, estabelecimento de acordos, respeito aos acordos, mesmo que não sejam unânimes, momentos de ouvir e de ser ouvido.

(...) Na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo estabelece com seus semelhantes, a moral não é uma, e haverá tantos tipos de reação moral quantos forem os tipos de relações sociais entre a criança e seu meio ambiente. (PIAGET, 1996, p. 3)

Trata-se de um dos pontos centrais da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral, ou seja, “a qualidade das relações entre os sujeitos e destes com as regras é que vai determinar o nível de moralidade em que nos encontramos.

Para Piaget, as relações interindividuais dividem-se em duas grandes categorias: a coação e a cooperação.” (D’ANGELO, 2001, p.32)

As relações coercitivas levam à heteronomia, ou seja, leva à moral da obediência, são as relações caracterizadas pela desigualdade entre as partes, onde um possui mais autoridade e exerce o poder sobre o outro, isto é, pelo respeito unilateral. Normalmente, o mais forte controla as regras e o seu fiel cumprimento, caso contrário serão aplicadas as sanções necessárias. Esta relação pode ser exemplificada entre pais e filhos, professores e alunos (Vinha, 2000).

A teoria de Piaget sobre o Desenvolvimento Moral, não compreendida na sua integralidade, mas de maneira rasa, pode voltar-se contra o professor, na medida em que considera a heteronomia um mal a ser evitado, por ser fonte de injustiça e respeito unilateral. Ao considerar desta forma, superestimamos nossos alunos, esperando deles comportamento e maturidade que ainda não lhe são possíveis. Precisamos ter cuidado para não exigir da criança aquilo que ela ainda não é capaz de compreender, entediando e frustrando-a com o insucesso. A autonomia pode e deve ser sempre estimulada através de atividades que solicitem dela a descentração através da cooperação, e que o êxito em cooperar signifique prazer e não uma imposição. Os conflitos sempre vão ocorrer e precisam ser compreendidos como positivos e potencializadores de aprendizagem (Macedo, 1996).

O respeito unilateral não é de todo mal, precisa também ser vivenciado. Não são assim as regras do jogo? Mesmo para aqueles que criam as regras de determinado jogo, elas determinam o que é certo ou errado, o que pode ou não ser feito nesse contexto, submetem os jogadores às mesmas condições. No entanto, as regras do jogo, mesmo que gerando um respeito unilateral em relação a elas, estabelecem relações democráticas entre os jogadores, proporcionando a vivência

do respeito mútuo entre as crianças que jogam, conseqüentemente, solicitando a cooperação (Macedo, 1996).

O fato de um depender do outro para jogar; o fato de uma jogada implicar as seguintes etc, devem ser respeitadas mutuamente, sem o que a partida não tem continuidade; além disso, indicam pelo desfecho do jogo (quem ganhou ou perdeu) – quem, em uma dada partida jogou melhor, ou seja, jogou bem. Essa possibilidade decorre da autonomia de um jogador com respeito ao outro, e, igualmente, de uma jogada com respeito à outra. Cada jogador, com efeito, é responsável pelos seus atos; por isso, dentro de seus limites pode ou deve fazer o melhor em função de seus objetivos, respeitadas as regras do jogo (MACEDO, 1996, pg. 191).

Já as relações de cooperação são pautadas pelo respeito mútuo, pela reciprocidade entre os indivíduos. Nesta relação, as regras são discutidas e acordadas entre os indivíduos, surgindo daí a autonomia, onde se discute e se coopera entre si para construir as regras às quais se submeterão. Porém, é necessário entender que, apesar de opostas, heteronomia e autonomia, relações coercitivas e cooperativas, todas fazem parte do processo de desenvolvimento moral, pois, para chegarmos à autonomia, é necessário passar pela anomia e heteronomia. A criança tem a necessidade de aprender ou de se apropriar dos princípios éticos universais construídos culturalmente, até que ela tenha condições e tempo de experimentar-se suficientemente para conseguir determinar, então, o que é melhor para si, com autonomia para tomar decisões (Vinha, 2000).

Não há problema em sermos heterônomos durante certo tempo de nossa vida social. Não há mal nenhum em sermos adequados, socialmente falando. O problema é sermos apenas heterônomos, ou seja, sermos eternamente governados pelos outros e, a partir do momento em que não haja outros para nos dar ordens, ameaçar ou punir, ficarmos “sem governo” e acabarmos por fazer tudo o que nos der vontade (Menin, 1996).

Podemos falar em relações de coação, respeito unilateral e moral heterônoma como um “mal necessário” durante uma etapa de nossas vidas. Quando pequenos

dependemos de nossos pais e professores. Nesta fase da vida não temos nível cognitivo ou condição sócio-afetiva para tomar certas decisões; impossível não haver alguma coação ou imposição de regras e normas, e a imitação de modelos é uma das estratégias mais utilizadas pelo ser humano para a aprendizagem (D'Angelo, 2001, pg. 34).

Resumindo, Piaget constatou que o processo de desenvolvimento moral de uma criança pode caminhar desde um estado de egocentrismo radical, onde ela, sem perceber a existência dos outros e das regras que regem a vida social, se mantém num estado de anomia. Passando por um estado de heteronomia, onde a criança, a partir de sua interação com o mundo, começa a perceber a si e aos outros, bem como a existência de regras e normas que regulam as relações interindividuais e são estipuladas e determinadas pelos mais velhos, numa relação de coação e respeito unilateral. Até chegar ao estágio mais evoluído da moralidade autônoma, onde, por meio de relações pautadas pela cooperação e pelo respeito mútuo, a criança poderá confrontar o seu ponto de vista com o do outro e submeter-se (ou não) conscientemente às regras sociais.

Apesar de serem datados de 1932 e realizados numa realidade social diferente da nossa, por serem desenvolvidos na Suíça, os trabalhos de Piaget mantêm-se como referência, por serem considerados contemporâneos e globais, dada a sua impressionante atualidade, uma vez que a violência e o cinismo se alternam na luta contra a formação moral das novas gerações (Castro, 1996).

Utilizando o trabalho de Piaget como ponto de partida, Lawrence Kohlberg realizou extensas pesquisas sobre o raciocínio moral de 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. Tais estágios parecem ser hierárquicos e seqüenciais, e os cinco primeiros têm sido identificados, desde então, em numerosos estudos como Colby & Kohlberg (1987) e Kohlberg (1984). De maneira resumida, ao percorrer os estágios definidos por 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 sua família ou classe e, finalmente, um grupo ainda mais amplo, tal como a sociedade como um todo. Nos estágios 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 a criança pensa sobre o que é direito ou correto. (DeVries e Zan, 1998)

Além de Kohlberg, estudos mais atuais continuam a usar os trabalhos de Piaget como referência, comprovando sua contemporaneidade.

Alguns dos estudos mais recentes sobre a temática da moral, relacionados com o ambiente escolar, estão reunidos na obra *Cinco Estudos de Educação Moral* (1996a), organizado pelo professor Dr. Lino de Macedo. Neste livro, além do artigo do próprio Piaget, datado de 1930, já citado anteriormente, há artigos que relatam pesquisas exploratórias, realizadas em escolas. Uma delas realizada por Menin (1996), interroga crianças sobre as regras da escola e os conflitos morais e quando devem escolher entre a norma do adulto e a solidariedade entre os pares. Já Araújo (1996), apresenta diferentes técnicas de coleta de dados para mostrar como o ambiente escolar social afeta o comportamento moral dos alunos.

Além dos estudos publicados na obra citada, há outros estudos como o de Ferraz (1997) sobre o nível de desenvolvimento da noção das regras do futebol.

Através de filmagens, de observações da prática do futebol dos sujeitos nas escolas fora do horário regular de aula, e entrevistas em duplas, seguindo as linhas gerais do método clínico de Piaget, o estudo identificou que a seqüência de desenvolvimento para a prática das regras seguia a mesma linha dos níveis de desenvolvimento propostos por Piaget (1932). O autor percebeu que a evolução do que Piaget denominou jogo de exercício, passando pelo jogo egocêntrico até o jogo de regras, manteve relação com os níveis de desenvolvimento cognitivo por ele propostos.

2.2 OS CONFLITOS MORAIS

Numa pesquisa em que se pretende descrever, comparar e interpretar como as crianças resolvem seus conflitos morais em situações lúdicas, orientadas ou não por uma professora, é fundamental que se tenha clareza sobre o conceito de **conflito moral**.

Para que se entenda a dimensão e se chegue à definição do termo conflito moral, é preciso observar as palavras que o compõem. Começemos pela palavra conflito. Segundo o dicionário Aurélio Online, conflito significa

Oposição de interesses, sentimentos, idéias. / Luta, disputa, desentendimento. / Briga, confusão, tumulto, desordem. / Desentendimento entre países. // Conflito armado, guerra. // Conflito de jurisdição, situação em que dois órgãos judiciais pretendem conhecer de uma mesma questão ou a isso se recusam, por atribuir cada qual ao outro tal competência. / Psicanálise Situação em que, no indivíduo, se opõem os impulsos primários e as solicitações ou interdições sociais e morais (FERREIRA e FERREIRA, 1996)

Culturalmente, o conflito é entendido como algo ruim, uma palavra com uma conotação negativa. O oposto de tranquilidade, de harmonia, de silêncio. Mas algo tão presente em nosso cotidiano, merece uma melhor compreensão.

É interessante observar que a definição acima se refere ao contato entre pessoas. É, portanto, um termo que remete às relações sociais. Os seres humanos vivem relações com seus pares. Estas relações acontecem de várias formas e em vários contextos com uma mesma pessoa. Devido a relações, desejos e interesses que coincidem, os indivíduos se agrupam.

Um grupo não poderia ser definido no abstracto, nem sua existência reduzida a princípios formais, nem a sua estrutura explicada por um esquema universal. Quer sejam temporários ou duradouros, todos os grupos têm objectivos determinados e sua composição depende desses mesmos objectivos; do mesmo modo, a repartição dos cargos rege entre eles as relações dos membros e, se necessário, a sua hierarquia (WALLON, 1975, pg. 172).

Um grupo formado por diferentes pessoas tem, na sua origem e estrutura, um ponto em comum: o motivo que o faz existir - os mesmos objetivos e necessidades. Por exemplo, um grupo de crianças torna-se um grupo de crianças por vários motivos: afinidades pessoais, desejo pela mesma brincadeira, interesse pelo mesmo brinquedo, etc. Esses motivos possibilitam constituir um grupo. Mas essas pessoas do mesmo grupo, por serem diferentes, cada qual com sua história de vida, se relacionam com as outras pessoas, objetos e situações de formas diferentes. Essas diferenças individuais podem causar tensões no grupo, origem de possíveis conflitos. “O grupo é indispensável à criança não só para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela” (WALLON, 1975, pg.174).

O conflito é inerente à relação interpessoal, já que, inevitavelmente, ao desejar uma mesma coisa, as pessoas de um grupo o fazem de maneiras ou por meios diferentes. Isso gera um choque de interesses, um momento de crise, um impasse que freia o alcance do objetivo comum que dá origem ao grupo. Ao defender seus desejos, justificando-os na tentativa de que prevaleçam, os interessados discutem até que se chegue a um acordo entre as partes. E esses acordos passam a balizar as relações que funcionam como regras para aquele grupo (Vinyamata, 2005).

Uma maneira “culturalmente natural³” das crianças se relacionarem é através da brincadeira, do jogo. Ao brincarem juntas surgem as contradições, os impasses, o choque de interesses.

Podem resultar daí discordâncias não só entre as disposições ou apetites próprios da criança e as regras do grupo, mas também na emulação que se dirige ou na direcção do conformismo do grupo ou na direcção da

³ FREIRE, 2002.

necessidade de assinalar-se por qualquer originalidade à atenção aos outros, não podendo ultrapassar certos limites sem pôr em perigo a unidade intrínseca do grupo (WALLON, 1975, pg. 175).

As relações infantis e as brincadeiras estão presentes no ambiente escolar. As crianças, na escola, ao se relacionarem entre elas, também vivenciam seus conflitos de interesses. Por exemplo, crianças brigando por um brinquedo pode significar que dois indivíduos, cada qual com seus desejos e sentimentos, querem a mesma coisa. O “brigando” neste exemplo, é a linguagem que utilizam para expressar suas idéias, vontades e sentimentos. Talvez por não conhecerem ou não terem ainda meios para fazê-lo de outra forma.

As relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com frequência maior que a de qualquer matéria curricular. Se não há uma aprendizagem o sujeito recorre a “contar nos dedos”. No caso dos conflitos, isto supõe deixar-se levar pelas emoções e pelos impulsos sem nenhuma reflexão prévia, o que conduz a respostas primitivas, tais como agredir, inibir-se para agir, esconder-se no ressentimento e outras respostas afins (SASTRE e MORENO, 2002, pg. 51).

Não seria também função da escola dar atenção a esse tipo de aprendizagem? Isto é, a aprendizagem moral, o como lidar com os conflitos, com seus desejos e suas manifestações? No entanto, ao gerar barulho, desordem, e até brigas, muitas vezes os conflitos ocorridos entre as crianças são considerados equivocadamente por nós, educadores, como um dos maiores entraves no processo de ensino aprendizagem, como situações que atrapalham a dinâmica da aula. Os conflitos a que nos referimos, são relacionados à indisciplina, à falta de respeito e à falta de limites, que podem se materializar em agressões físicas e verbais, exclusão, perseguição, entre outras possibilidades. São choques de opiniões, vontades e sentimentos ocorridos numa relação entre pessoas e que se manifestam verbal ou fisicamente. Por considerá-lo negativo, esforçamo-nos por desenvolver estratégias para evitá-los ou resolver o mais rapidamente possível o problema e retomar nossas

atividades pedagógicas rotineiras. Na raiz deste equívoco está a sensação de insegurança e impotência em lidar com tais situações.

Por conta dessa insegurança, a indisciplina e a violência nas escolas são assuntos que têm sido amplamente discutidos no âmbito acadêmico. Estudos como os realizados por Biondi (2008), Fante (2003) e Leme (2006), mostram a preocupação por parte das pessoas que constituem a escola. Biondi (2008), com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil, mostra que a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares. Fante (2003) constatou que 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de conflitos entre alunos. Em uma investigação sobre conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, Leme (2006) encontrou que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% da 8ª série concordaram com a afirmação de que os conflitos aumentaram nos últimos anos (Vinha e Tognetta, 2008).

Quem de nós, professores, não teve uma situação conflituosa vivenciada em nossa prática pedagógica, que nos gerou insegurança ao mediá-la? Sendo os conflitos interpessoais presentes nas relações humanas, inclusive nas relações educativas, é preciso observá-los com olhar diferenciado. Se os conflitos são situações evidentes em nosso cotidiano escolar, é preciso compreender o que significam. Podem estar nos mostrando uma necessidade tão urgente quanto a aprendizagem cognitiva. Ao perceber o conflito como um problema a ser evitado, perdemos a oportunidade de desenvolver em nossos alunos uma necessidade expressada por eles em suas atitudes.

Os conflitos se tornam importantes no desenvolvimento moral infantil, na medida em que podem desencadear situações de aprendizagem, nas quais as

crianças aprendem a lidar com seus desejos e sentimentos, em relação aos desejos e sentimentos de seus pares, possibilitando a sua descentração. Assim, tão importante quanto o próprio conflito, são as tentativas de sua superação.

Se o conflito pode ser entendido como um ponto de desequilíbrio nas relações, e se, para que o equilíbrio se restabeleça na relação, é preciso coordenar as diferenças (coordenar pontos de vista, opiniões, vontades, ações, etc.), a superação do conflito promove uma evolução nesta relação, uma mudança que pode promover avanços do grupo em relação ao alcance do objetivo comum. É um momento de desequilíbrio que gera um novo equilíbrio, uma reestruturação da estrutura que já existia. Isso faz do conflito um fator importante no desenvolvimento do ser humano (Vinha, 2000).

A idéia de conflito está associada à perturbação cognitiva na teoria de Piaget (1932), e se refere aos desequilíbrios provocados pelas perturbações cognitivas que se apresentam ao sujeito no seu enfrentamento com o ambiente. As reações do sujeito a essas perturbações, se dá no sentido de superá-las, gerando novas construções.

Piaget apresenta dois tipos de conflitos: o conflito intra-individual e interindividual. O conflito intra-individual, que ocorre dentro do indivíduo, é a fonte particular de progresso no desenvolvimento cognitivo. O conflito interindividual, que ocorre entre os indivíduos, pode causar o conflito intra-individual e, portanto, também é uma fonte importante de progresso cognitivo e moral. O conflito interindividual é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas refletem (Devries e Zan, 1998).

Piaget concebe o conflito, tanto o que ocorre no interior do sujeito como os conflitos entre os indivíduos, como necessário ao desenvolvimento. No processo de reequilibração, estreitamente ligado à auto-regulação, processo esse responsável pela construção de todo o conhecimento e que ordena outros fatores de desenvolvimento (a maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico), os conflitos internos possuem um papel imprescindível. Os conflitos vivenciados pelo sujeito levam-no a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando todo um esforço de organização. O mesmo ocorre com os conflitos interpessoais, que possuem papel relevante no desenvolvimento. Quando ocorre um conflito na interação com o outro, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. Piaget enfatizou o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitadores do conflito interno pelo qual o indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. Sendo assim, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar em termos de sentimentos, perspectivas e idéias de uma outra pessoa (Vinha, 2000).

Os conflitos ou desequilíbrios são necessários para haver a tomada de consciência das ações. Para Piaget “a tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação.” (PIAGET, 1932, pg. 154)

Para que haja desenvolvimento moral, faz-se necessário a vivência dos conflitos, e, para tal, a interação entre pessoas. No entanto, o valor da interação com colegas também vai depender da capacidade do professor saber intervir de forma adequada quando as crianças têm dificuldades, e de ajudá-las a manter um

ambiente sócio-moral construtivo. Para elas, o conflito pode ser um contexto construtivo, mas também pode ser destrutivo (De Vries e Zan, 1998).

A postura do professor na mediação dos conflitos morais e o tipo de interação que tais conflitos promovem são determinantes no seu desdobramento. Devemos compreender que a vivência dos conflitos pelas crianças é importante. Não podemos nos apropriar do conflito resolvendo-o por elas, pois, dessa forma, tiramos a sua possibilidade de aprendizagem. Elas precisam ter a experiência do conflito e das tentativas de resolvê-los. As experiências conflituosas vivenciadas em contextos legitimados pelas crianças favorecem a evolução do seu julgamento moral, conseqüentemente, de suas ações. Desta forma, podemos afirmar que o ambiente lúdico é um contexto que favorece esta evolução.

As crianças frequentemente podem raciocinar em um nível superior quando centram-se em suas próprias experiências, ao invés de centrarem-se em situações hipotéticas. Nas experiências pessoais, as crianças estão mais propensas a perceber os outros não mais como objetos, mas, sim, como sujeitos de idéias e sentimentos (DEVRIES E ZAN, 1998, pg. 194).

No entanto, deixá-las vivenciar seus conflitos e aprender com eles não significa deixá-las à própria sorte. Sabemos que, quanto mais jovens são as crianças, mais limitadas são em conter seus impulsos e maiores as dificuldades em descentrar-se do seu ponto de vista. Se as deixarmos resolver sozinhas seus conflitos, ainda mais tratando-se de atividades escolares, como é o caso desta investigação, podem fracassar em seus esforços, criando um clima hostil, de insegurança e raiva (Vinha, 2000).

Ao perceber a importância dos conflitos na formação moral infantil, é determinante que seja possibilitado às nossas crianças contextos que proporcionem a vivência de seus conflitos de forma sadia e que, a partir deles, possam aprender a lidar com eles. Para isso é essencial, que nós educadores percebamos os conflitos

como possibilidades de aprendizagem e não como problemas a serem resolvidos ou evitados. Ou seja, compreendê-los como parte do processo de aprendizagem, tão importante quanto os aspectos cognitivos, tão evidenciados pela escola.

Ao buscar a compreensão acerca dos conflitos na formação moral infantil, a fim de que nossas ações possam transcender as boas intenções descritas em nossos planejamentos, no sentido de realmente formar cidadãos mais críticos e autônomos moralmente, é imprescindível conhecer as teorias que versam sobre o desenvolvimento moral e sobre o ambiente mais favorável para que ele aconteça com sucesso.

2.3 O JOGO E A FORMAÇÃO MORAL INFANTIL

Ao abordar um fenômeno como o jogo, poderíamos iniciar com uma revisão bibliográfica, na tentativa de defini-lo, para então situá-lo como um ambiente favorável à formação moral infantil.

Vários autores, que têm no jogo seu foco de pesquisas, dentre eles, os clássicos como Huizinga (1999), Caillois (1990), Chateau (1987), De Masi (2000) e Brougère (1998), escolheram como procedimento central destacar o que entendiam como suas características fundamentais: prazer, desafio, risco, destreza, inteligência, livre, voluntário, regras, competição, oposição à seriedade, repetição, entre outras (Freire, 2002).

Reconhecemos a importância dos estudos dos referidos autores como uma rica fonte de referências sobre o assunto, no entanto, preferimos considerar o jogo em sua complexidade. Para esta pesquisa basta deixar claro que “jogo é tudo aquilo que minha percepção me disser que é jogo” (FREIRE, 2002, pg. 115). Ou seja, quando observamos uma situação, e a percebemos como lúdica, podemos, então, dizer que se trata de jogo. Como se trata de um estudo voltado à pedagogia, interessa-nos compreender o que este fenômeno pode provocar em nossas crianças e seu caráter plástico que nos permite utilizá-lo como ferramenta educacional. Portanto, iremos priorizar neste texto as suas potencialidades pedagógicas, mais especificamente em relação ao aspecto da formação moral.

De acordo com Piaget (1932), o desenvolvimento moral infantil depende da qualidade das relações que a criança estabelece com o meio em que interage. Para que a criança tenha a possibilidade de alcançar a autonomia moral, estas relações

precisam ser democráticas, baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si, as crianças entre elas, e elas com os adultos. Como propõe ARAÚJO (1993, p.4), quando investiga a relação entre o desenvolvimento moral infantil em pré-escolares e o ambiente cooperativo.

Assim, se a criança conviver em um “ambiente cooperativo” e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos (ARAÚJO, 1996, pg. 106).

Consideremos o jogo como um ambiente favorável à cooperação. Para isso, é importante guardar alguns elementos: trocas por reciprocidade, respeito do adulto e participação ativa nas decisões.

A um tipo de jogo capaz de reunir estes elementos Piaget (1978) denominou de jogo social ou jogo de regras. Este tipo de jogo é mais característico em crianças a partir dos seis anos, aproximadamente, mas se desenvolve e se torna predominante na vida adulta. Quando mais crescidas e menos egocêntricas, mais as crianças ampliam seu círculo social, procurando jogar em grupo. Ao tratar da obra de Piaget, De La Taille (1992) mostrou que o jogo de regras é modelo de moralidade humana por três razões:

- Porque representa uma atividade interindividual, necessariamente regulada por certas normas, embora herdadas das gerações anteriores que podem ser alteradas pelos membros do grupo.
- Porque embora as normas não tenham um caráter moral, o respeito a elas é moral, pois envolve questões pertinentes à justiça e à honestidade.
- Porque resulta dos mútuos acordos entre os jogadores e, não, da mera aceitação de normas impostas.

Dessa maneira, podemos falar do jogo que subentende as interações sociais onde as crianças jogam juntas, construindo e reconstruindo as regras, modificando espaços e materiais de acordo com suas necessidades, aprendendo a lidar com os conceitos de ganhar e perder, competindo, e, principalmente, cooperando.

Este tipo de jogo solicita decisões que devem ser tomadas no grupo para que o jogo aconteça. Por exemplo, a escolha das equipes, a distribuição do material, a estruturação do espaço físico, o sorteio para decidir quem começa, a definição das funções de cada jogador, o acordo das regras, a elaboração de estratégias de ataque e defesa, etc. Estas e outras são tarefas grupais que podem ser desempenhadas pelas crianças, com ou sem a mediação de um professor, permitindo a sua participação efetiva nas tomadas de decisões. Com a possibilidade de gerar aprendizagens e serem realizadas cada vez mais com habilidade, independência e competência.

Num estudo realizado por Caiado e Rossetti (2009), as autoras compararam a configuração de jogo social utilizada no cotidiano de cada uma das duas escolas pesquisadas com as tendências cooperativas de seus alunos. Ao contrário da escola “B”, na escola “A”, o jogo não era prática exclusiva dos momentos de recreação, para acalmar os alunos no recreio; nem a serviço do trabalho pedagógico, facilitando determinadas aprendizagens, mas sim, utilizava o jogo, respeitado em sua manifestação, orientando a rotina escolar com seus princípios democráticos, quando proporcionavam mais espaços, possibilidades e situações para as crianças vivenciá-los. Os resultados demonstraram que a escola que propunha o jogo de forma mais contínua e generalizada, foi acompanhada por um maior desempenho cooperativo de seus alunos.

Quando De La Taille (1992) apresenta o jogo de regras como uma atividade interindividual, subentendemos que ele proporciona a relação entre indivíduos que se agrupam com o objetivo de jogar. Um grupo formado por diferentes crianças tem, na sua origem e estrutura, coisas em comum: os mesmos objetivos e necessidades, ou seja, o motivo que o faz existir. No caso do jogo com regras, as crianças quando passam a se interessar por este tipo de jogo, por volta dos sete anos, elas se agrupam porque querem jogar, e de acordo com a prática das regras estão no período da cooperação nascente, por isso querem fazê-lo juntas (Piaget, 1932). No entanto, apesar de compartilharem os mesmos desejos no grupo, as crianças procuram satisfazê-los de maneiras diferentes. Isso gera choques de interesses, momentos de crise, impasses que interrompem o jogo, aos quais chamamos conflitos morais.

Por exemplo, um grupo de crianças, ao decidir brincar de pegador, entre outras coisas, precisa decidir quem será o pegador, uma função que pode ser desejada por mais de uma delas. Ao acontecer o impasse, é preciso que decidam quem desempenhará a função para que a brincadeira possa começar. Inevitavelmente é necessário que encontrem saídas para tal impasse. Fazem-no de várias maneiras: discutem, argumentam, brigam, abandonam o jogo ou o grupo, etc. Especialmente num grupo de crianças, cada qual procura fazer valer seu interesse, e a insistência gera conflitos, pois, o interesse de cada um choca-se com o interesse dos demais. Havendo um objetivo comum, uma vez que desejam muito que o jogo aconteça, as crianças acabam por ceder, ao menos parcialmente. Ou seja, sacrificam parte do interesse individual em favor do jogar, que é desejo comum de todo o grupo, passando a **cooperar**.

Os esforços para colaborar, contudo, são plenos de mal entendidos, propostas rejeitadas e conflitos, bem como concessões e um esforço geral

para conservar o tema e a outra pessoa como parceira. É este desejo de manter a outra como parceira que motiva esforços contínuos de negociar um sistema de significado comum e coerente (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 63).

Pela cooperação, a criança se dispõe a superar suas limitações egocêntricas e torna-se capaz de levar outras perspectivas em consideração. O interesse pelos companheiros motiva as crianças a resolver os conflitos e a criar respeito pelas regras.

Portanto, os conflitos se tornam importantes no desenvolvimento moral infantil, na medida em que podem desencadear situações de aprendizagem, quando as crianças aprendem a lidar com seus desejos e sentimentos, em relação aos desejos e sentimentos de seus pares, possibilitando a sua descentração. Mas, tão importante quanto o próprio conflito, são as tentativas de sua superação. Ao defender seus desejos, justificando-os na tentativa de que prevaleçam, as crianças discutem até que se chegue a um acordo (Vinyamata, 2005).

Assim, começam a assimilar o sentido da existência de regras, para gerenciar os limites das relações dali para diante, que normalmente surgem a partir dos acordos mútuos. Elas se dispõem ao acordo, pois as crianças que se interessam pelo jogo de regras, mostram-se mais preocupadas em como suas ações irão afetar as outras crianças e vice-versa, no sentido de manter o jogo. Portanto, a criança passa a aceitar a regra como elemento mediador das relações. Assim como o jogo de regras caracteriza-se como uma atividade social, a regra torna-se o elemento principal das relações que ali serão estabelecidas, e o jogo passa a ser organizado e realizado em função desta.

A possibilidade pedagógica dos jogos com regras, tem o seu foco na discussão, na elaboração, ou seja, na construção e reconstrução das regras. A regra

torna-se, assim, o elemento principal das relações das pessoas, e o jogo como uma atividade social, passa a ser organizado e realizado em função desta. É justamente este processo de elaboração e seleção das regras pelas crianças para a realização de um jogo que nos interessa.

O processo de criação, de negociação e seleção das regras entre as crianças para a realização de um jogo torna-se importante quando solicita delas uma atitude cooperativa, o operar junto, para encontrar a melhor forma de jogar, ou fazer o jogo acontecer, que é o seu maior interesse. Ou seja, é preciso entrar em acordo para que se mantenham unidas no objetivo comum. A negociação a partir do conflito faz com que a criança se esforce para ser compreendida em seu ponto de vista, quando, inevitavelmente, poderá chocar-se com o ponto de vista de outra criança.

Assim, brigam, discutem, argumentam e testam suas ideias com a possibilidade de coordenarem suas maneiras de pensar, levando-as à lógica das relações da moral autônoma. O resultado deste acordo possivelmente irá se traduzir na construção ou reconstrução de uma regra, que se for estabelecida através de uma relação entre pares, participando ativamente do processo, tomando decisões, fará a criança sentir-se mais responsável por suas ações, passando a compreender e legitimar a regra de maneira mais efetiva (D'Angelo, 2001).

É possível observar esta maior legitimação das regras, quando são construídas pelas crianças, através do trabalho de Freire (1984). A autora observa um grupo de crianças, da então 3ª série do Ensino Fundamental, ao realizar jogos sem o estabelecimento prévio de regras pelo adulto, e outro grupo que jogava sob a coordenação do professor, mas aí com um conjunto de regras imposto por ele. A autora, dentre outras constatações, verificou que o grupo que jogava sem regras pré-estabelecidas pelo professor, ou seja, o grupo que construía suas regras,

raramente as transgredia, ao contrário do outro grupo. Ou seja, o grupo que construía suas próprias regras, tinha mais respeito por elas, com poucas transgressões. Já no outro grupo que recebia as regras prontas através da imposição do professor, era maior o número de transgressões.

É verdade que a autonomia moral só é possível, entre outras coisas, através da relação de respeito mútuo que advém da relação baseada na reciprocidade, mais fértil quando acontece entre pares. E Castro (1996), quando aponta o valor da interação social entre as próprias crianças, lembra que, mesmo que o adulto mantenha com elas uma relação de respeito mútuo, a criança ainda é incapaz de considerá-lo como um igual, tendo por ele um respeito unilateral, característico da moral heterônoma.

No entanto, nas vivências de relações morais na escola ou nas aulas de Educação Física, através do jogo, há uma intenção pedagógica do professor. Os conhecimentos teóricos e práticos, a maior experiência de vida e o compromisso com a aprendizagem dos seus alunos, devem dar ao professor a autoridade moral e intelectual que ele precisa para coordenar esse processo. Como afirma ARAÚJO (1996, pg. 108), “o que está se chamando por “ambiente escolar cooperativo” não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional.” A diferença é que um professor que orienta sua prática pedagógica de maneira consciente, na direção da autonomia moral, deve ter a capacidade de conduzir o processo; afinal, ele é quem conhece os objetivos pedagógicos.

O jogo vivenciado nas aulas de Educação Física, sob a coordenação ou somente sob os olhares do professor, traz para a relação pedagógica a possibilidade de reduzir a autoridade que possui a figura do professor e proporcionar a relação

entre pares, buscando garantir que as crianças possam descobrir na ação, as conseqüências de cooperar. Ou seja, o jogo de regras na, escola, constitui-se num ambiente propício para a vivência social entre as crianças de mesma idade, conseqüentemente, para o favorecimento da descentração.

No ambiente cooperativo, o prestígio e a autoridade do professor são reduzidos o máximo possível em favor da cooperação entre as crianças. Neste ambiente, um ambiente engendrado pela cooperação, pelo respeito mútuo e por atividades grupais, a criança em a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente (ARAÚJO, 1996, pg. 106).

A troca social por reciprocidade entre as crianças subentende a relação entre pares, normalmente entre crianças da mesma faixa etária e com os mesmos interesses, podendo levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. Ao se perceberem semelhantes, motivam-se a ampliar a consciência de si mesmas e levar em conta os desejos e intenções das outras crianças. Ao vivenciar reações inesperadas, resistências e reações negativas por parte dos outros, a criança torna-se consciente do outro como algo separado de si mesma. Isto resulta simultaneamente em uma nova avaliação de si mesma e a consideração de mais pontos de vista diferentes do seu (DeVries e Zan, 1998).

Atuando de maneira a minimizar a autoridade implícita em sua função, o professor não apresenta o jogo totalmente pronto, com todas as regras possíveis, nem baseia suas aulas apenas em momentos de recreação sem qualquer condução pedagógica, onde as crianças fazem o que querem. Mas sim, planeja suas aulas a partir das experiências das crianças, apresentando a elas propostas de desafios possíveis de serem alcançados, uns com mais, outros com menos regras, com a possibilidade de acrescentar, tirar ou reconstruir conforme suas necessidades. A partir do momento em que mostram domínio daquilo que o jogo solicita delas, o

professor acrescenta outros elementos que possam dificultar o jogo, provocando novos conflitos, os quais se tornam novos obstáculos a serem ultrapassados, gerando novas aprendizagens.

O vai e vem próprio do jogo, preparando a habilidade exercitada nele para um desafio de nível superior, supõe o preparo para o enfrentamento em novas situações. Além disso, sendo simulação, o risco de o novo poder ser mais bem enfrentado, uma vez que, sendo brincadeira, pode-se parar a qualquer hora e, se não der certo, não haverá conseqüências danosas. Por último, sendo exercido predominantemente na esfera da subjetividade, ele orienta o sujeito na direção de si mesmo, para reconhecer-se como autor da própria ação. O que equivale dizer que o sujeito se puder dispor entre uma miríade de possíveis entre os quais escolher fará, por fim, a única escolha que de fato, interessa à sua formação: a escolha por ele mesmo, condição indispensável pra que, de posse da autonomia que tal condição confere, possa estar com o outro FREIRE (2002, p. 106).

Nesta citação, o autor nos chama a atenção para o caráter de simulação do fenômeno. No jogo a criança pode experimentar sensações de todos os tipos, ousar nos desafios, sem grandes prejuízos, sendo que é apenas uma brincadeira, que pode ser interrompida a qualquer momento. No entanto, buscar superar os desafios pode possibilitar aprendizagens extremamente significativas, que estruturam novas coordenações possíveis de serem utilizadas em outras situações (Freire, 2005).

Outro fator presente no jogo, que o favorece como instrumento de aprendizagem, é que, sendo o jogo, o ambiente culturalmente natural da criança, não precisamos convencê-la a brincar. É através do jogo que se apropria e compreende o mundo, desde seus primeiros anos de vida. E não precisa deixar de ser assim quando entra na escola. Pode e tem o direito de continuar aprendendo dessa maneira.

Se o jogo está na raiz mesmo do desenvolvimento do mais precioso atributo humano, aquele do qual nasceu toda a cultura humana, isto é, as representações mentais, seu papel educativo é decisivo e vai além da educação escolar (FREIRE, 2002, pg. 99).

A participação ativa nas decisões, presença do outro, os limites, disciplina, regras, cooperação, competição, descentração, autonomia, heteronomia, respeito mútuo, trabalho em equipe, conflitos, noções de justiça e injustiça, entre outros, são aspectos ligados às relações sociais nos jogos, que mostram a riqueza pedagógica a ser explorada.

A habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças. Através dos jogos em grupo, as crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente (KAMII, 1991, p. 38).

Aprender a jogar bem em grupo significa conseguir cooperar, operar junto com um objetivo em comum, para superar as diversas situações-problema, os conflitos que o jogo apresenta, ou seja, aprender a conviver. “O jogo é [...] uma das mais educativas atividades humanas, [...] ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco.” (FREIRE, 2002, p. 87)

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No início desta análise faremos uma descrição e breves comentários sobre os conflitos morais, percebidos durante as aulas de Educação Física pesquisadas neste estudo, tanto nas situações em que as crianças, em aula, brincavam sem orientação, quanto naquelas em que as orientávamos. Situar tais conflitos, certamente, localizará melhor o leitor. Em seguida nos direcionaremos ao foco principal desta pesquisa, que são os encaminhamentos efetuados pelas crianças na solução de seus conflitos, quando faremos descrições, análises e interpretações.

3.1 OS CONFLITOS MORAIS

Os conflitos morais percebidos durante as relações estabelecidas pelas crianças durante os jogos que praticavam, continham qualidades específicas, de tal maneira que se diferenciavam entre eles por essas especificidades. Constituía, por essa razão, grupos de conflitos morais, ou, como os chamamos aqui, categorias, no sentido de serem, por esta ou aquela qualidade, de uma mesma classe.

De acordo com esse critério, identificamos as seguintes categorias:

- Discordância em determinado fato do jogo;
- Disputa de papéis;
- Disputa de objeto do jogo;
- Infração à regra do jogo;
- Choque corporal involuntário;
- Interferência externa.

Estas categorias representam os conflitos morais ocorridos em situações lúdicas durante as 22 aulas de Educação Física pesquisadas. Na tabela 1 é possível observar o total dos conflitos e sua distribuição nas seis categorias citadas em cada uma das 22 aulas referentes à pesquisa.

Tabela 1 – Distribuição dos conflitos por aula e por categoria

Aula	Tipo		Discordância em determinado fato do jogo	Disputa de papéis	Disputa de objeto do jogo	Infração à regra do jogo	Choque corporal involuntário	Interferência externa	Incidência por aula
	NO	OR							
1	X					1		1	2
2	X		1					1	2
3		X	1						1
4	X		3			1		1	5
5	X				2				2
6		X			3				3
7		X	2			1		3	6
8		X	1			1			2
9		X				1	2		3
10	X		4						4
11		X	1			8	1		10
12		X		2		1			3
13		X	1	1		3	1		6
14		X	1						1
15		X				2			2
16	X			4		3		3	10
17	X		2						2
18		X					1		1
19		X				2	1		3
20	X		3	1			2		6
21		X				3			3
22	X					1	1	1	3
Total	9	13	20	8	5	28	9	10	80

NO – não orientada

OR - orientada

É possível observar na última coluna da direita da tabela 1, a incidência dos conflitos em cada aula, que somados, representam 80 situações de conflito. Já no corpo da tabela estão os conflitos distribuídos nas categorias correspondentes com o total de incidências na última linha. As linhas indicam a ordem das aulas e também

a maneira como foram conduzidas, isto é, se orientadas ou não orientadas, num total de 9 e 13 respectivamente.

Verificamos que os conflitos mais freqüentes nas aulas pesquisadas foram aqueles que deram origem às categorias *Infração à regra do jogo* e *Discordância em determinado fato do jogo*.

Este é um dado coerente com a teoria que norteia pesquisa. Pois, ao analisar o comportamento moral de crianças vivenciando jogos com regras, era de se esperar que encontrássemos muitos conflitos provocados pelo jogo e sua estrutura moral, principalmente em relação às categorias de conflitos que apareceram como as mais incidentes.

Para jogar coletivamente, eram necessárias regras. Quando se tratava de jogos bem conhecidos pelas crianças, seguiam as regras que já existiam tradicionalmente ou as adaptavam. Também já as tinham prontas, quando a apresentávamos a elas um jogo novo com suas regras incluídas. Mas quando as regras não existiam, ou quando iniciávamos um jogo com apenas um desafio, com poucas regras, as crianças precisavam elaborá-las com ou sem a nossa ajuda. E neste processo, as crianças, de acordo com seu nível de desenvolvimento moral, muitas vezes discordavam, gerando conflitos, chegando, com frequência, a acordos concretizados por regras. Com a regra constituída, ou mesmo já pré-existente, as infrações aconteceram devido a vários fatores, os quais serão discutidos na sequência. Vejamos então a categoria de conflito moral mais incidente, a *Infração à regra do jogo*, com 28 incidências.

Os conflitos que surgiram pelo descumprimento de alguma regra do jogo, deram origem à categoria *Infração às regras do jogo*. Podemos tomar como exemplo, uma das muitas situações ocorridas na aula 11. Esta aula foi orientada

pela professora, que propôs um jogo chamado “Buldogue”. Nessa brincadeira todas as crianças ficam de um lado da quadra encostadas no muro (barra) com exceção de um pegador chamado o “buldogue”, que se posiciona e pode correr apenas sobre uma linha paralela a este muro, que atravessa o meio de toda a quadra. Quando o pegador grita a palavra “buldogue”, todas as crianças precisam atravessar a quadra e chegar ao outro muro. Aquelas que são capturadas pelo buldogue devem ajudá-lo a pegar, também correndo sobre a linha no meio da quadra.

“Faltam passar só a “D” e o “V”. Abriram contagem, “D” consegue passar e “V” foi pego pelo “J.V.”. Sem concordar, “V” reclama dizendo que o “J.V.” estava fora da linha. Paramos a brincadeira:

- O que o “J.V.” estava fazendo? (Professora)
- Ele tava correndo fora da linha de novo! (“M”)
- Onde tem que correr “J.V.”? (Professora.)

As crianças respondem em coro:

- “Na linha”!

Ele só ouve, sem dizer nada. As crianças falam todas ao mesmo tempo, argumentando que ele estava fora da linha e estava errado.

- Valeu ele ter pegado o “V”? (Professora)
- Não! (coro)
- Então vamos continuar, não valeu! (Professora)”

Diário de Campo, pg 32

Nesta passagem do diário de campo, propusemos um jogo ainda desconhecido das crianças e as orienta quanto às regras principais. No decorrer dessa vivência, pela necessidade do grupo, outras regras são acrescentadas em comum acordo. A situação descrita na passagem mostra um dos meninos se beneficiando da infração, resultando numa maior facilidade de pegar os colegas. Ao reincidir é denunciado por uma colega.

Nesta, como em outras situações, apresentamos o jogo já com suas principais regras. O esforço das crianças era compreender as regras para poder brincar, como quando a criança se sente seduzida por um desafio por consequência se concentra para conseguir dominá-lo. Portanto, não havia motivos, inicialmente,

para discordar, discutir ou qualquer outro conflito, mas apenas aprender. Os conflitos mais comuns em tais situações seriam as infrações às regras, o que de fato aconteceu.

É importante considerar que a infração à regra do jogo em algumas situações pode ocorrer enquanto ela ainda está se adaptando ao jogo. Por não entendê-lo bem ainda, no início acaba errando, assim ocasionando as infrações. Mas também pode ocorrer porque as regras colocadas em algum momento do jogo se choca com seus interesses. Isso mostra a dificuldade inicial da criança em se descentrar em favor do jogo, a ponto de infringir as suas regras, e isso pode persistir até ela compreender o real valor delas para que o próprio jogo “sobreviva”.

Neste outro exemplo podemos perceber mais claramente essa situação de choque de interesses, na mesma aula 11.

“Mas logo, o “I” vem e diz:

- Professora, eu peguei o “M” e ele não quer vir pra linha!

- Qual “M”? (Professora, pois havia três “M”)

- O “M.S.”. (“I”)

- Por que você não foi para a linha “M”? (Professora)

Ele ri, não responde e vai para a linha.

Continuam a brincadeira.”

Diário de Campo, pg. 31

Um dos meninos infringe uma das regras: quando é pego pelo Buldogue, deveria ir para a linha e ajudá-lo a pegar seus colegas, mas, discretamente não o faz, e continua fugindo. Entendemos que, ir para linha e ajudar a pegar naquele momento eram atitudes contrárias àquelas que ele desejava, ia contra seus interesses no jogo, pois queria continuar fugindo e não pegando. Mas quando os colegas fazem questão do cumprimento da regra e por essa razão se queixam à professora. Ele, sabendo da sua infração, cede e retoma a função que de fato deveria estar desempenhando.

Ao ceder aos seus desejos de fugir, a criança mostra a sua dificuldade de compreensão do valor da regra, característica de seu desenvolvimento moral em relação à evolução da prática e consciência das regras (Freire, 1984).

Infringir uma regra no jogo só é possível pela existência de tal regra. “A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (PIAGET, 1978, pg. 148). Quando Piaget define a regra de um jogo, deixa claro que este elemento é uma convenção de um grupo para regular as ações de seus integrantes e que sua importância está justamente na sua origem e no seu respeito: a manutenção do grupo e daquilo que, naquele momento, o faz grupo, ou seja, o jogo. E a infração às regras pode, em muitos momentos, significar o fim desse grupo ou do jogo.

Em uma pesquisa realizada pela professora Silvana Venâncio Freire (1984), um grupo de crianças, da então 3ª série do Ensino Fundamental, realizava jogos sem o estabelecimento prévio de regras, ao mesmo tempo, outro grupo também jogava, mas este, sob regras impostas pelo professor. A autora, dentre outras constatações, verificou que o grupo que jogava sem regras pré-estabelecidas pelo professor, ou seja, o grupo que construía suas regras, raramente as transgredia, ao contrário do outro grupo.

Quando as regras são impostas externamente, sua construção e conseqüentemente, sua aceitação, será apenas superficial visto que, permanece exterior à consciência da criança e não conduz como desejaria o adulto a uma obediência efetiva. Já com a descoberta na ação, ocorre realmente a construção interna, o que implica no sentimento de obrigação às normas (VINHA, 2000, pg. 243).

Esta superficialidade na aceitação à regra, como aponta a citação acima e a pesquisa de FREIRE (1984), faz com que a infração seja mais freqüente, não porque a criança o faça deliberadamente, mas sim, por incompreensão do seu valor. É algo tão externo, que ela que não vê motivos para não abrir mão de satisfazer

seus desejos individuais no jogo em favor de algo que lhe parece estranho. PIAGET (1932, pg. 46) afirma que “a regra devida ao acordo mútuo e à cooperação, enraíza-se no interior da consciência da criança e conduz a prática efetiva, à medida que associa com a vontade autônoma.”

Assim, na situação descrita anteriormente, as regras estavam praticamente prontas e houve pouca participação das crianças na sua construção, e, diante de sua condição moral, não foi possível compreender o valor de tal regra para o jogo, ficando mais tentador ceder aos seus desejos individuais. Mas, ao ser questionada por seus colegas, a criança passa por uma situação de conflito, quando tem a possibilidade de perceber a real função da regra para aquela brincadeira (Vinha, 2000).

Talvez, no início, a atitude de ceder tenha sido tomada pela pressão exercida pelos colegas, numa relação de coação. Mas, em se tratando de uma relação de pares, torna-se positiva para a tomada de consciência. “As regras quando são desconsideradas, geram algo parecido com vergonha ou sentimentos de inadequação.” (MACEDO, 1994, pg. 86). O fato de não se sentir adequado ao jogo após o flagrante e a queixa dos colegas em relação à sua infração, ainda na presença da professora, faz com que a criança procure se retratar rapidamente e retornar à sua função correta. Podemos dizer que a pressão não foi somente externa, através dos colegas, da presença da professora, da exigência do jogo, mas também interna, na medida em que internamente ela reelabora o sentimento de vergonha e inadequação.

Não só as crianças exigiram o cumprimento da regra, mas também o próprio jogo, que solicitava que as crianças fizessem essa negociação interna com seus desejos em prol da sobrevivência do jogo. Assim, com a vivência do jogo e através

do conflito, a criança passa a ter alguma compreensão do valor coletivo e da função da regra nesse contexto.

Aqui podemos chamar a atenção para um fato muito interessante: a influência da estrutura do jogo. Por ter uma estrutura constituída de regras e ser extremamente legitimado pelas crianças, o que o torna significativo, mesmo que as regras sejam inicialmente externa a elas, o jogo, na prática, possibilita que a criança reconstrua internamente a regra, levando à consciência a sua necessidade e função. Aqui apontamos um elemento que caracteriza o jogo de regras como um ambiente sócio-moral favorável ao desenvolvimento moral infantil (D'Angelo, 2001).

Mas nos momentos em que as crianças brincavam sozinhas, a maioria das brincadeiras foram propostas pelas crianças, com autonomia para regulamentá-las. Também houve momentos em que reproduziam sozinhas as brincadeiras aprendidas nas aulas orientadas. Mas, na medida em que criavam ou adaptavam suas regras às suas necessidades, o jogo passava a ser delas. Nas duas situações, criando regras ou adaptando-as, as crianças tomam conta do jogo, existindo a identificação e legitimação das suas regras, afinal, foi um acordo firmado entre as partes, a partir do momento em que combinam as regras do jogo que estão brincando. E como vimos no exemplo e em outros estudos, legitimando a regra ao participar de sua criação, as possibilidades de transgressão diminuem, não havendo a necessidade de um árbitro externo, onde o próprio jogo e seus participantes podem conduzi-lo, o que denota autonomia.

As leis são impositivas; as regras, enquanto construídas ou atualizadas, demandam consentimento. Disso decorre que as leis são hetero-reguladas, ou seja, exigem um "fiscal", alguém que, com sua autoridade, faça cumprir os mandamentos da lei. Ou seja, nas leis há um regulador externo que controla seu cumprimento. Como professores, muitas vezes agimos dessa forma. As regras, ao contrário, são auto-reguladas; ou seja, o regulador é interno ao sistema e os "fiscais" são os próprios participantes, como no jogo, por exemplo (MACEDO, 1994, pg. 86).

Chamamos a atenção para a parte da citação que aponta o jogo como um contexto, em que o próprio jogo em sua estrutura e os participantes atuam como “fiscais”. Na medida em que constroem as regras quando brincam sozinhas, isso significa que na maioria das situações existe reciprocidade na relação, por se tratar de uma relação entre iguais, baseada no respeito mútuo, que são os requisitos para a autonomia moral. Sem a interferência direta da professora, discutem entre iguais e mostram não ser fundamental a presença da professora para que o jogo aconteça.

Desta maneira, através do jogo coletivo, a criança tem a possibilidade de passar de uma postura individual, quando apenas quer satisfazer seus desejos, para uma postura mais cooperativa, quando passa a compreender que precisa abrir mão de algumas de suas vontades para que o jogo continue, o que constitui um valor coletivo determinante para a evolução moral, isto é, da heteronomia para a autonomia (Piaget, 1932).

Um bom exemplo desta situação acontece na aula 19 quando depois de entrar em conflito com seus colegas, uma das crianças abre mão de sua vontade de permanecer “viva” no jogo para então legitimar a regra combinada pelo grupo, a qual sustenta o jogo.

As crianças estão brincando de caçador de duas bolas. Um jogo já conhecido de outras aulas, o qual foi criado a partir de um desafio proposto por mim. Neste jogo o caçador tem duas bolas e deve “matar” os colegas atirando a bola neles. Quem for tocado pela bola estará “morto” e deverá sentar. Para se salvar deverá tocar numa bola novamente e assim poderá voltar a fugir. Para ser o pegador, algum fugitivo deverá pegar o pegador quando este estiver sem nenhuma das bolas nas mãos. Portanto, as crianças devem fugir da bola e o pegador deve cuidar para não ficar sem as duas bolas para não ser pego.

“O “I” está pegando, e em determinado momento, ele vem reclamar:

- Ô professora, o “J.V” saiu do lugar para pegar a bola... ele tava ali e veio pegar a minha bola aqui ó! (“I”)

Paramos a aula e todos ouviram a reclamação do “I”. Pedi que pensassem como ficaria o jogo se todos que fossem pegos saíssem do lugar para tocar na bola. Responderam que seria uma “bagunça”. Então combinamos que não poderiam sair do lugar, mas poderiam se esticar.”

Um dos meninos infringe uma regra do jogo, sai do seu lugar onde foi pego, para pegar a bola, atendendo ao seu desejo de continuar fugindo. O pegador se queixa à professora. Paramos o jogo e peço que pensem em como seria o jogo se todos saíssem de seus lugares depois de serem pegos. E eles respondem mostrando compreender a necessidade daquela regra na sobrevivência do jogo, e que para tal, teriam que abrir mão da vontade de pegar a bola em determinados momentos. Então, reforçaram a regra e fizeram uma adaptação a ela permitindo que se “esticassem” para alcançar a bola. Ou seja, um meio termo entre a necessidade da regra para o jogo acontecer e a vontade das crianças.

Em relação às 20 incidências da categoria *Discordância em determinado fato do jogo*: esta é uma categoria que compreende os conflitos morais onde as crianças discordam sobre alguma situação do jogo por vários motivos: um mal entendido, por não concordarem com as atitudes dos colegas, discordarem sobre quais regras usar e o seu cumprimento, não serem atendidos em suas vontades, enfim, terem opiniões diferentes em determinado momento do jogo. Caracteriza-se pela construção ou reconstrução do jogo, na medida em que, ao regulamentar um jogo criado ou ao adaptar um jogo já conhecido, inevitavelmente discordam em alguns pontos e precisam chegar a acordos para que o jogo aconteça.

Mais especificamente nesta pesquisa, estas discordâncias mostram as dificuldades das crianças em se descentrar, em abrir mão dos desejos individuais, mas também mostram um início de esforço coletivo para manter o jogo acontecendo. Por exemplo, na aula 17, as crianças brincam sozinhas de pega-pega no parque e discordam sobre a regra que deveria definir o lugar da “barra”. Uma das meninas que parecia estar coordenando a brincadeira, muda o lugar da barra a todo instante, causando o descontentamento de sua colega, que se sentia prejudicada, já

que era a pegadora e a constante mudança dificultava sua tarefa. A menina que mudava o lugar da barra tinha esta atitude para satisfazer suas necessidades no jogo, ou seja, continuar fugindo e ter a garantia de sucesso nesta tarefa. No entanto, a colega que pegava, ao sentir-se prejudicada manifesta sua insatisfação, o que interrompeu o jogo:

“- Assim não vale, tu fica mudando toda hora a barra de lugar! Só pra não ser pega... (“V”)

- Tá bom, tá bom... então a barra fica no amarelo. (“M”, ao especificar que a barra seria então nos objetos amarelos do parque)”

Diário de Campo, pg. 52

Diante do argumento da colega, que denunciava sua real intenção autocentrada, e uma certa consciência sobre a injustiça do ato praticado, que poderia prejudicar o jogo, se convence e cede à colega, mantendo a barra num único lugar. Aquela que pega mostra sua insatisfação, afinal, não estava sendo agradável a ela dispende tamanha energia e não percebe a possibilidade de ter sucesso na função de pegadora e passar a ser fugitiva. Ou seja, o conflito é gerado pelo confronto dos desejos pessoais de cada uma delas e, ao discordarem e discutirem, chegam a um acordo expressado por uma regra mais específica, ou seja, uma nova organização no jogo. Esta regra garante que a brincadeira fique justa para todos os participantes e para as funções desempenhadas, e talvez garanta também que o jogo continue acontecendo para todos. Se a menina que se sentiu prejudicada não tivesse sido ouvida pelo grupo e atendida, provavelmente não continuaria na brincadeira.

As regras não são contingenciais; elas são necessárias, como por exemplo, no interior do jogo. As regras são o que não se pode esquecer no contexto das relações, porque os esquecimentos geram contradições no sistema, que se não superadas, determinam o fim da relação (MACEDO, 1994, pg. 86).

Discordar de algo ou alguém é perceber e, talvez, mostrar que não está de acordo com alguma situação, confrontando pontos de vista. As crianças que participaram desta pesquisa, com idade entre 8 e 9 anos, de acordo com a prática e consciência das regras, mostraram estar na fase da cooperação nascente, ou seja, ainda têm dificuldades em perceber as outras crianças e suas vontades. Elas ainda percebem o mundo a partir de si, considerando a sua vontade acima de tudo, por isso seus interesses se chocam várias vezes e discordam. No entanto, já sentem necessidade também de estar com as outras crianças e interagir, mas para isso é necessário que coordenem seus desejos individuais, sendo a regra uma possibilidade de mediar tais relações (Piaget, 1932).

As discordâncias são típicas do jogo de regras, pois esse tipo de jogo supõe a ausência, no início da maior parte das regras, possibilitando a interação das crianças através da construção das regras que irão regular suas ações e suas necessidades individuais, sem as quais, não é possível jogar o jogo social.

A categoria *Interferência externa* se refere aos conflitos causados pela interferência de uma ou mais crianças, de objeto, ou outras pessoas que não estavam participando diretamente da situação de jogo analisada. Na aula 22, uma aula observada por nós na sala de aula, as crianças constroem livremente, com tampinhas de garrafa, as quais também fazem parte do material das Oficinas do Jogo. Vários grupos se formam por afinidades e pelo espaço ser reduzido, os grupos ficam muito próximos uns dos outros, provocando conflitos desta categoria.

“E sem perceber “L”, que está de costas para elas num outro grupo, muitas vezes quase coloca o pé na construção delas. “K” olha para a professora e diz:

- Ô prô, o “L” tá destruindo o nosso aqui! (“K”)

- Você já disse isso pra ele? (Prof.)

Ela responde com um sorriso e fala para o colega:

- “L” cuida com o teu pé, tu quase estragou aqui o nosso! (“K”)

Ele olha, tira o pé e continua sua construção sem falar nada.”

Diário de Campo, pg. 61

Na situação acima, um grupo de meninas está sendo observado enquanto constroem um castelo. Mas, muito próximo há outro grupo também brincando, mas em outro tipo de construção. Pelo pequeno espaço entre os grupos, um integrante do grupo dos meninos, quase destrói com os pés a construção do grupo vizinho, involuntariamente. A iminência da destruição gerou um conflito causado pela interferência do menino, que naquele momento não fazia parte do jogo no grupo observado, portanto externa à situação observada.

Esta categoria de conflito só é possível quando não estão todos envolvidos num mesmo grupo, ou seja, brincando em grupos separados, na maioria das vezes com propostas diferentes de brincadeiras.

Quando as crianças brincavam sozinhas, escolhiam suas brincadeiras. Pela liberdade de escolha, muitas vezes havia grupos vivenciando jogos diferentes num mesmo espaço, quando inevitavelmente aconteciam as interferências, mesmo que involuntárias. Diferente dos momentos em que coordenávamos o jogo, quando na maioria das vezes estavam todos envolvidos numa mesma brincadeira, reduzindo as possibilidades de acontecerem conflitos por esse motivo.

A categoria *Choque corporal involuntário* reúne os conflitos que surgiram a partir de esbarrões ou acidentes entre as crianças, ocorridos durante o jogo. Um bom exemplo desta categoria ocorreu na aula 13. Nesta aula orientamos a proposta da brincadeira de “polícia-ladrão”, no espaço do parque. Uma brincadeira como esta solicita extrema movimentação das crianças em várias direções, e, principalmente por serem dois pegadores, os choques são prováveis. Neste pega-pega tematizado, as crianças que interpretavam os ladrões fugiam dos dois policiais; aquelas capturadas deveriam ficar “presas na cadeia” que era a casinha. Em meio à

brincadeira, um dos meninos que havia sido “preso” se queixa à mim dizendo que um colega, também “preso”, queria agredi-lo.

“- Prof. o “I” quer me bater! Só porque quando eu subi na casinha eu pisei na mão dele sem querer! (Fala “L” já se defendendo)

- Eu não bati! (fala “I” irritado com o colega)

- Mas ele disse que você quer bater, e não que você bateu! (Professora)

- Mas ele pisou na minha mão e doeu! (“I”)

- E precisa bater “I”? Vai diminuir a sua dor se você bater nele? Você pediu para o “L” prestar mais atenção e ter mais cuidado? E você “L”, disse pra ele que foi sem querer?(Professora)

- Disse, mas ele não quis escutar. (“L”)

Assim, abandonam o conflito e voltam a brincar imediatamente.”

Diário de Campo, pg 41

O fato das crianças estarem envolvidas num mesmo espaço, aliado à imaturidade motora que envolve a sua noção espaço-temporal, deu margem aos acidentes por choques corporais. E como ainda possuem resquícios de autocentração em relação aos aspectos morais, produziram conflitos dessa natureza, ao entenderem os acidentes como agressões.

A categoria *Disputa de papéis* reúne os conflitos morais surgidos a partir de situações onde duas ou mais crianças querem exercer a mesma função no jogo. Um conflito gerado por esta categoria só pode acontecer num ambiente onde existam funções a serem desempenhadas que geram “status” de liderança e comando, posições de destaque no jogo ou simplesmente aquelas mais atrativas para as crianças, onde muitas vezes, várias crianças querem exercer a mesma função, cada qual com suas razões, gerando conflitos pela disputa destas funções.

Podemos citar como exemplo uma situação observada por nós na aula 20 durante um jogo de futebol.

“M” resolveu disputar posição com o “G” que era o goleiro de sua equipe. Equipe esta que tinha seu goleiro fixo. Depois de a equipe estar perdendo de quatro gols a zero, aproximou-se do “G” e disse:

- Agora eu vou ser o goleiro! (“M”)

- Não! Eu sou o goleiro! (“G”)

A equipe não interveio. Talvez nem tenha percebido o conflito. Assim o “M” simplesmente ficou perto do gol. E o “G” continuou na posição, até que tomou mais um gol e o “M” tenta tirar a bola das mãos do “G” e diz que ele será o goleiro. Mas “G” recoloca a bola em jogo e tenta não dar importância para o “M”.

O jogo continua.

“M” permanece perto do gol e se comporta como goleiro quando tem chance. “G” sofre mais um gol, então os dois disputam a bola à força, discutem por dois segundos. “M” tem a bola e a repõe no jogo. Os colegas nem tomam conhecimento do conflito. Sem muitos argumentos percebo que logo “G” está jogando na linha, cedeu o lugar para o “M”.

O jogo continua.

“G” até se aproxima da bola em situações em que o goleiro o faz, mas “M” não permite que ele volte à sua posição de origem, e ele não reclama. Eles ficam disputando a bola nas situações de goleiro, sem muita discussão.

Em determinado momento “M” “sai pro jogo” e “G” assume a posição, parece um acordo sem palavras. Trocam novamente, também sem comunicar verbalmente.

O jogo continua.

Diário de Campo, pg. 56

No exemplo acima, as crianças decidem brincar de futebol e cada qual já estava em sua função quando começamos a observação. Em determinado momento do jogo, um dos meninos decide ser o goleiro, sendo que havia um colega na posição que não aceitou a troca, daí o conflito. Eles passam a disputar a função apenas em atitudes, e sem a participação do grupo, que continua o jogo sem tomar conhecimento da disputa. O diálogo corporal parece produzir resultado quando nenhum dos dois se dá por vencido e resolvem revezar na função, chegando a um acordo.

Os conflitos caracterizam a categoria *Disputa de objeto do jogo* quando duas crianças ou mais entram em conflito por quererem o mesmo objeto, que, no caso, é o objeto do jogo. Assim como observamos na aula cinco, onde as crianças brincavam livremente com o material das Oficinas do Jogo: um jogo de construção constituído por um conjunto de peças (caixas, garrafas, latas, cordas, bolas, bastões e tampinhas), que tinha a função de dar forma às construções desejadas pelas crianças. Agruparam-se conforme suas preferências e afinidades, e assim iniciaram

suas construções. Como percebemos em outros momentos nas aulas pesquisadas, a beleza, a novidade e a quantidade do material são elementos que seduzem as crianças, levando-as, na maioria das vezes, a construções muito altas, que chamam de torres. Nesta aula não foi diferente. No entanto, a altura das construções dependia da quantidade de material que cada grupo possuía, dando origem às disputas pelas peças do jogo.

“J.N.” estava sem grupo, com as peças que tinha pegado inicialmente, e como percebeu que tinha peças insuficientes, “pegava” outras peças dos grupos.

- Ô professora, o “J” está roubando as caixas! (“J.G.”)

- Eles têm mais do que eu! (“J”)

Sentia-se realmente no direito de pegar as caixas dos colegas por ter menos que eles. Foi no outro grupo pegar peças e este grupo também o repreendeu:

- Essa lata é nossa! (“V” diz, tirando a lata das mãos do “J”)

- Mas eu não tenho lata! (Fala o “J”, olhando para a professora)

Ao perceber que não fez nenhuma menção de intervir a favor nem contra ele, e que sua atitude não tinha a aprovação do grupo, sobrou-lhe a mesma atitude que os outros grupos tiveram no início da aula diante do mesmo problema: levou suas peças para um grupo maior e se agregou a ele, resultando em um número maior de peças.

- Posso brincar aqui com vocês? Vamos fazer um castelão? (“J”)

- Vamos! (“J.V.”, “L” e “C”)

Assim aceitam a presença do “J” com naturalidade, e de suas peças também. O castelão a que se referem na prática é uma enorme construção, empilhando o máximo de peças possíveis formando um muro, fechando um dos cantos da sala e os quatro meninos ficando lá dentro. Em determinado momento precisam de uma garrafa e o “J” sai à procura de uma, mas, agora pede ao grupo do lado e é atendido.

- Me dá uma garrafa, que eu não tenho? (“J”)

Diário de Campo, pg. 10

Relacionamos a baixa incidência desta categoria a um maior desprendimento moral e social em favor do jogo, à sedução causada pela diversidade do material. Mas principalmente devido às experiências anteriores com o material, as crianças puderam compreender as necessidades de se agrupar para ter mais peças. Porém, um dos meninos, ainda apresentando características egocêntricas, provocou este tipo de conflito em cinco situações, ao disputarem os materiais que utilizavam em suas construções.

Ao retomar o Diário de Campo, percebemos que estas cinco situações de conflito acontecem em duas aulas consecutivas, nas aulas cinco e seis. As aulas têm em comum o material utilizado nos jogos propostos nessas aulas. Na aula cinco, as crianças têm à sua disposição as caixas das Oficinas do Jogo com a proposta de construírem livremente, de acordo com a escolha do grupo, que também se constituiu desta maneira. Já na aula seguinte, usam as mesmas caixas com a proposta de construírem a “sua” escola.

Nas duas aulas, quanto mais peças tinha o grupo, maior ou melhor, poderia ser a sua construção, não só o material que provocou as disputas pelo objetos do jogo, mas a também a necessidade imposta pelo jogo. As crianças perceberam que cada construção dependia do número de peças e para atender suas necessidades, ou resolver seu “problema” usaram de estratégias que conheciam: algumas se agruparam em maior número de crianças para, desta maneira, reunir também o maior número de peças. Mas, três meninos, também utilizando seu repertório de soluções, que neste caso se mostra restrito moralmente, simplesmente atendem as necessidades individuais e “tiram” dos colegas as peças que desejavam, causando os conflitos ao disputarem os objetos do jogo.

3.2 A SOLUÇÃO DOS CONFLITOS MORAIS

Depois de identificar e descrever os conflitos ocorridos e analisá-los em suas incidências e relações com as atividades vivenciadas nas aulas, efetuaremos a análise dos encaminhamentos dados pelas crianças, na tentativa de resolver cada um dos conflitos e seus resultados. Na análise buscamos responder a principal questão desta pesquisa: como as crianças resolvem seus conflitos morais em

situações lúdicas espontâneas, quando brincam sem a nossa orientação e em situações lúdicas coordenadas por nós, nas aulas de Educação Física?

Da mesma maneira que organizamos os conflitos em categorias, assim o fizemos com os encaminhamentos dados pelas crianças na solução de seus conflitos. A partir do Resumo do Diário de Campo foi possível agrupar os encaminhamentos em sete categorias, por semelhanças no procedimento. Portanto, podemos afirmar que os encaminhamentos utilizados pelas crianças na solução dos seus conflitos foram:

- Discutir e argumentar entre eles;
- Reclamar à professora;
- O líder determina;
- Reorganizar o jogo;
- Com a mediação da professora;
- Ignorar ou abandonar o conflito;
- Agredir.

Vimos anteriormente que existiu uma relação na incidência dos conflitos com as atividades e sua estrutura moral. Da mesma forma, houve estreita relação dos encaminhamentos dados pelas crianças na solução de seus conflitos morais com a maneira que encaminhamos as aulas, ou seja, se a aula foi orientada ou não orientada.

Nos contextos lúdicos orientados ou não, a partir do surgimento do conflito entre as crianças, elas necessitaram de até três encaminhamentos para conseguir solucioná-lo. Em algumas situações deram apenas um tipo de encaminhamento; em outras dois e até três tipos de encaminhamentos diferentes. De acordo com o

resumo do diário de campo, das 80 situações de conflitos morais, apenas 15 (18,75%) foram resolvidos no primeiro encaminhamento, 42 (52,5%) se resolveram no segundo encaminhamento, e em 23 (28,75%) situações foi necessário o uso do terceiro encaminhamento.

Veamos a diferença entre os dois tipos de aulas (orientadas ou não) em relação aos encaminhamentos. Apresentaremos a diferença de incidência de conflitos morais ocorridos nos dois contextos de aulas, mas ressaltamos que não temos a intenção de comparar a quantidade de conflitos ocorridos nos dois contextos, o que não seria possível, já que foram pesquisadas 13 aulas orientadas e 9 aulas não orientadas. A intenção é verificar quantos encaminhamentos foram necessários para a solução dos conflitos em cada tipo de aula e relacionar este dado com o contexto e os tipos de encaminhamentos.

Ocorreram 36 situações de conflitos em todas as aulas não orientadas da pesquisa. Em 12 situações (33,33%), o primeiro encaminhamento foi suficiente para a solução do conflito, 17 (47,22%) foram resolvidas com o segundo encaminhamento e em apenas sete situações (19,44%) foram necessários um terceiro encaminhamento para chegarem à solução.

Nas aulas orientadas, ocorreram 44 situações de conflitos. Em apenas três situações (6,81%) o conflito foi resolvido no primeiro encaminhamento, 25 situações (56,81%) foram resolvidas com o segundo encaminhamento e em 16 situações (36,36%) foram necessários um terceiro encaminhamento.

Tabela 2 – Necessidades de encaminhamentos na solução dos conflitos

	Solução no 1º encaminhamento	Solução no 2º encaminhamento	Solução no 3º encaminhamento
Total das aulas	18,75%	52,50%	28,75%
Aulas não orientadas	33,33%	47,22%	19,44%
Aulas orientadas	6,81%	56,81%	36,36%

A tabela 2 mostra a porcentagem de conflitos resolvidos em cada encaminhamento. Percebemos que, considerando o total das aulas pesquisadas, as crianças precisaram de dois a três encaminhamentos para resolver seus conflitos, já que em 81,25% das situações, a porcentagem das soluções estão concentradas nas últimas colunas da tabela.

Nas aulas orientadas pela professora, mais de 90% das soluções estão concentradas no segundo e terceiro encaminhamento. E nas aulas não orientadas, a concentração das soluções é maior no primeiro e segundo encaminhamentos, ou seja, resolveram seus conflitos mais rapidamente, ou com menos encaminhamentos em aulas não orientadas. Diante destes dados nos perguntamos:

- Necessitar de mais encaminhamentos para solucionar conflitos significa ter dificuldades em encontrar a solução ou influência da professora, provocando propostas de solução e suas experiências?
- Usar poucos encaminhamentos significa maturidade moral, ao encontrar a solução rapidamente, ou abrir mão do conflito em função do interesse pelo jogo, simplesmente ignorando ou abandonando o conflito?

Entendemos que para interpretar melhor estes dados faz-se necessário analisar os tipos de encaminhamentos dados pelas crianças. Para tal, começemos então pelos encaminhamentos escolhidos pelas crianças ao resolver conflitos morais em aulas não orientadas, quando brincam sem a nossa coordenação, e depois observar também os tipos de encaminhamentos escolhidos nas aulas orientadas.

Quadro 1 – Como as crianças resolveram seus conflitos morais em aulas não orientadas

	1º encaminhamento	2º encaminhamento	3º encaminhamento
Aulas não orientadas	<p>Discutir e argumentar entre eles (27)</p> <p>Reclamar à professora (3)</p> <p>Agredir (3)</p> <p>O líder determina (2)</p> <p>Ignorar ou abandonar o conflito (1)</p>	<p>Reorganizar o jogo (9)</p> <p>Ignorar ou abandonar o conflito (5)</p> <p>Reclamar à professora (3)</p> <p>Com a mediação da professora (3)</p> <p>Discutir e argumentar entre eles (2)</p> <p>O líder determina (1)</p> <p>Agredir (1)</p>	<p>Reorganizar o jogo (3)</p> <p>Com a mediação da professora (2)</p> <p>Ignorar ou abandonar o conflito (2)</p>

Através do quadro 1, apresentamos os encaminhamentos dados pelas crianças aos conflitos, em aulas não orientadas pela professora, de maneira geral e em ordem de prioridade.

Ou seja, das 36 situações de conflitos morais ocorridos em aulas não orientadas, em 27 delas, o primeiro encaminhamento dado pelas crianças foi *Discutir e argumentar entre eles* sobre o problema.

Já a maneira de encaminhar numa segunda tentativa foi mais variada. Das 24 situações em que foi necessário o segundo encaminhamento:

- O mais freqüente em nove situações foi *Reorganizaram o jogo*.
- *Ignorar ou abandonar o conflito*, em cinco situações.
- *Reclamar à professora* e *Com mediação da professora*, em três situações cada um deles.
- *Discutir e argumentar entre eles*, em duas situações.
- Com agressão, em uma situação.

Nas nove situações em que foi necessário um terceiro encaminhamento para a solução do conflito, os encaminhamentos utilizados também foram variados. Em três situações foi através da *Reorganização do jogo*; e nas outras quatro situações *Ignoraram ou abandonaram o conflito ou necessitaram da mediação da professora* em duas situações cada uma das categorias.

Quanto às aulas orientadas, os conflitos foram encaminhados desta maneira:

Quadro 2 – Como as crianças resolveram seus conflitos morais em aulas orientadas

	1º encaminhamento	2º encaminhamento	3º encaminhamento
Aulas orientadas	Reclamar à professora (29) Discutir e argumentar entre eles (9) Com a mediação da professora (4) Agredir (2)	Com a mediação da professora (29) Reclamar à professora (6) Reorganizar o jogo (3) Ignorar ou abandonar o conflito (2) Discutir e argumentar entre eles (1)	Reorganizar o jogo (10) Com a mediação da professora (6)

Das 44 situações de conflitos morais ocorridos em aulas orientadas, em 29 delas, como primeira tentativa de solucionar, o encaminhamento mais incidente foi *Reclamar à professora* sobre o problema. O encaminhamento mais incidente numa segunda tentativa de solucionar o conflito foi através da *Mediação da professora*. E nas 16 situações que necessitaram do terceiro encaminhamento, a maioria delas foram encaminhadas com a *reorganização do jogo*.

Diante destes dados, se compararmos as colunas que indicam os primeiros e segundos encaminhamentos nos quadros, pode-se verificar porque em aulas não orientadas os conflitos são resolvidos com menos encaminhamentos. Quando brincam sem a nossa coordenação, discutem mais entre eles, já que não têm a

possibilidade da ajuda, porém, também tomam atitudes que não dão margem para mais desdobramentos. Por exemplo, quando o conflito é resolvido através de uma determinação ou imposição de alguma criança:

Nesta situação um grupo de meninos brinca sem a nossa com cartinhas chamadas “cards”, um jogo escolhido por eles. Em determinado momento, os meninos “J.V.” e “M”, discutem aos gritos sobre de quem seria a vez de jogar. Para resolver a o impasse o “R”, define que era a vez a favor do “M”.

Diário de Campo, pg.26

Ou quando simplesmente ignoram ou abandonam um conflito:

Um grupo brinca de alturinha, agora, sem muita organização: a corda já sobe a qualquer momento e passam na corda todos de um lado para o outro aleatoriamente e ninguém tem mais vez.

Percebo que a “M” não está muito satisfeita com o jogo da maneira que está acontecendo. Ela procura a “K” e pede para parar a brincadeira. Já que esta não lhe dá atenção, então grita:

- Não é assim, tá muito bagunçado! Vamos fazer a fila de novo! Um de cada vez! (“M”)

- Tá bom, vamos começar tudo de novo... fila! (“K”)

- Solta a corda “A”! Solta! (“M” diz pegando a corda das mãos da “A”)

- Vamos fazer a fila! (“L”)

A tentativa em organizar o jogo não deu muito certo. Continuam passando sobre a corda da maneira que brincavam antes. “M”, mesmo insatisfeita continua a brincar.

Diário de Campo, pg.27

Percebemos que as crianças não têm dificuldade alguma em resolver seus conflitos, apenas não investem muito tempo nisso, suas soluções são mais rápidas para que voltem mais rapidamente ao jogo, e se mostram eficientes em seu propósito. Mas apesar de eficientes, os encaminhamentos nem sempre são atitudes características da autonomia moral.

Quando jogam sozinhas, é possível perceber mais claramente o comportamento de características da cooperação nascente: o grande desejo pelo jogo e pelo colega como companheiro, levam-nas a buscar as soluções mais

rápidas, abrem mão do conflito em função do jogo ou simplesmente ignoram ou abandonam o conflito (D'Angelo, 2001).

No exemplo acima, elas até discutem sobre a reclamação da colega na tentativa de organizar o jogo, mas ao perceber que esta organização demandaria muito tempo, elas voltam ao jogo da maneira como brincavam antes, mesmo aquela criança que estava insatisfeita.

Isto é bem diferente nas aulas orientadas, onde não há imposição de líder e em apenas duas situações ignoram o conflito, mas como segundo encaminhamento. Principalmente os primeiros encaminhamentos neste tipo de aula, sugerem mais desdobramentos. De acordo com o quadro 2, quando houveram reclamações à professora sobre um problema, sendo uma aula orientada, ocorreu uma mediação. A partir desta mediação o jogo foi reorganizado como decorrência de acordos com as crianças. E quando não foi possível chegar a eles num segundo encaminhamento, aconteceu novamente a mediação.

No exemplo a seguir é visível o maior tempo gasto e a quantidade de encaminhamentos usados na solução do conflito numa situação em que chegam a uma solução por meio da mediação, resultando na reorganização do jogo através da elaboração de uma regra, buscando evitar que o problema ocorra novamente.

Coordenamos uma brincadeira chamada “detetive”⁴. Um dos meninos oferece ao colega “cards” em troca da função de detetive. Um colega que estava próximo denuncia-o ao grupo. Percebo a necessidade de intervir. O menino nega o fato, mas o colega delator insiste chamando-o de mentiroso. O menino subornado reconhece o fato. As crianças se revoltam. Então o menino que ofereceu o suborno chora reconhecendo seu erro.

Procuro mediar a situação amenizando o clima hostil e levar o grupo a discussão enfatizando o erro como parte do processo de aprendizagem, colocando em questão a pergunta: o que pode acontecer se todos tiverem que dar algo em

⁴ Na brincadeira de detetive são escolhidas duas crianças que representam as suas equipes respectivamente. No caso, foram um menino e uma menina. Os dois foram convidados a se retirarem da sala, pois, é necessário privacidade para escolher o “ladrão”. O ladrão tem a função de piscar para os colegas, “matando-os”, onde cada criança que recebe a piscadela, deve se pronunciar como morta e baixar a cabeça na carteira. Os detetives devem descobrir quem é o ladrão que está matando todos os colegas. Entre os dois detetives, quem descobrir primeiro quem está piscando, ganha o ponto.

troca para serem escolhidos? Eles pensaram por alguns momentos e logo perceberam que seria injusto, pois aqueles que não tinham o que oferecer não poderia ser detetive nem ladrão.

Em consequência desta discussão, as crianças identificam parte da origem do problema: a possibilidade de repetir as crianças nas funções. Então propõem a regra: não podem repetir as crianças na função de detetives e de ladrões para que todos possam participar da brincadeira.

Diário de Campo, pg. 36

Podemos concluir que as crianças necessitaram de mais encaminhamentos em aulas orientadas, ou concentraram as soluções nos últimos encaminhamentos, não por dificuldades em encontrar a solução, mas pela influência da mediação, que provocava propostas de solução, o que prolongou as negociações e a conclusão do conflito.

3.3 COMO FORAM ENCAMINHADAS CADA CATEGORIA DE CONFLITO

Discutiremos agora as categorias de encaminhamentos, relacionando-as às categorias de conflitos morais e aos tipos de aulas em que foram mais incidentes.

Nas aulas não orientadas, os jogos eram escolhidos e coordenados pelas crianças. Na medida em que brincavam, surgiam os conflitos que eram responsáveis pela interrupção do jogo. Percebendo que adotávamos, neste caso, a postura de observação, e que não poderiam contar com a minha ajuda, precisavam resolvê-los de alguma forma para que a brincadeira continuasse, a atitude foi: *Discutir e argumentar entre eles.*

A atitude de discutir e argumentar mostra a tendência à cooperação e o interesse em prosseguir o jogo. A discussão tem a sua importância quando “o outro funciona como espelho, levando a criança a uma nova reflexão, revendo seus juízos apressados. Após o questionamento de suas ações ou da observação feita pelo

colega, o aluno posiciona-se, justifica-se, contra-argumenta” (VINHA, 2000, pg. 215). É uma maneira de descentrar, perceber outros pontos de vista, mas principalmente tomar consciência de suas ações e tornar-se responsável por elas, favorecendo a autodisciplina tão necessária à autonomia moral.

As discussões deram oportunidade para a exposição dos fatos por diferentes pontos de vista, convidando as crianças a entrarem em acordo para dar continuidade ao jogo. Como já vimos, seus acordos aconteceram através da criação de novas regras ou a reformulação daquelas que já existiam, reorganizando o jogo como segundo encaminhamento e, quando necessário, também num terceiro.

Para uma melhor análise, observamos através do quadro 3 os encaminhamentos em cada categoria de conflito.

Quadro 3 – Como as crianças resolveram as categorias de conflitos em aulas não orientadas

	1º encaminhamento	2º encaminhamento	3º encaminhamento
Discordância em determinado fato do jogo	Discutir e argumentar entre eles (10) Agredir (2) Ignorar ou abandonar o conflito (1)	Reorganizar o jogo (4) Reclamar à professora (2) Ignorar ou abandonar o conflito (2) O líder determina (1) Discutir e argumentar entre eles (1)	Com a mediação da professora (2) Ignorar ou abandonar o conflito (1)
Disputa de papéis	Discutir e argumentar entre eles (4) O líder determina (1)	Reorganizar o jogo (3) Ignorar ou abandonar o conflito (1)	-
Disputa de objeto do jogo	Discutir e argumentar entre eles (1) Reclamar à professora (1)	Discutir e argumentar entre eles (1) Com a mediação da professora (1)	Reorganizar o jogo (2)
Infração à regra do jogo	Discutir e argumentar entre eles (6)	Reorganizar o jogo (2) Agredir (1)	-
Choque corporal involuntário	Discutir e argumentar entre eles (2) Agredir (1)	Reclamar à professora (1) Ignorar ou abandonar o conflito (1)	Ignorar ou abandonar o conflito (1)
Interferência externa	Discutir e argumentar entre eles (4) Reclamar à professora (2) O líder determina (1)	Com a mediação da professora (2) Ignorar ou abandonar o conflito (1)	Reorganizar o jogo (1)

Podemos observar através do quadro 3, que buscando soluções para os conflitos da categoria *Discordância em determinado fato do jogo*, as crianças usaram mais vezes como primeiro encaminhamento - *Discutir e argumentar entre elas*.

Este resultado é coerente com o resultado geral em aulas não orientadas, pois, em relação a outras categorias de conflitos como *Disputa de papéis*, *Infração à regra do jogo*, *Choque corporal* e *Interferência externa*, também suas soluções foram encaminhadas inicialmente através de discussões.

A categoria denominada: *Discutem e argumentam entre eles*, reúne os encaminhamentos que têm como base o diálogo entre as crianças na tentativa de resolver o conflito que surge. Podemos usar como exemplo uma situação observada na aula quatro. Nessa aula um grupo de crianças que brincava de cordas foi observado pela professora.

Inicialmente brincavam da maneira mais tradicional: duas crianças “boleando” a corda e as outras em fila, esperando sua vez de pular. Estas regras aparentemente já foram pré-definidas em experiências anteriores, pois, ao iniciar o jogo, nada foi combinado verbalmente, mas o acordo se mostrava presente mesmo que implícito. Depois veio a proposta de uma das meninas para mudar a brincadeira:

- *Agora vamos brincar de alturinha? (“L” que agora está na “mão”)*

- *Vamos! (responde a maioria da fila)*

Começam com a corda rente ao chão. Brincam um de cada vez. A mesma criança passa pela corda, que vai subindo, até a criança errar. Encostar-se à corda configura o erro, assim o próximo da fila começava a pular.

Estes acordos estavam subentendidos, não foram acordados verbalmente.

- *Encostou! Sai “J”! Vem o “I”! (“L”)*

Aproxima-se o “S”:

- *Posso brincar?*

- *Entra na fila... (“L”)*

De repente, “L” e “M” que estão boleando a corda começam a balançá-la caracterizando a brincadeira de “cobrinha”. O grupo que está pulando logo reclama:

- *Ah, cobrinha não!(coro)*

- *Quem quer alturinha põe o dedo aqui! (“V”, uma das meninas que aguardava para saltar)*

A maioria se manifesta a favor da brincadeira de alturinha. Então a “L” e o “M” voltam a manusear a corda de acordo com a vontade dos colegas.

Diário de Campo, pg.7

No trecho acima podemos observar um diálogo das crianças ao brincarem de corda sem a nossa orientação. Ao final, surge um conflito por discordarem sobre a mudança na maneira de brincar. A proposta é feita pelas crianças que seguravam a corda. O grupo que aguarda para saltar sobre a corda se manifesta contrariamente à mudança. Rapidamente, uma das meninas, contra a mudança, chama uma espécie de assembléia para decidir no grupo sobre o impasse. Assim, o grupo decide de maneira pacífica e democrática pela manutenção da brincadeira que acontecia antes.

É interessante observar nesta passagem do Diário de Campo que, de acordo com a verificação feita anteriormente, a exemplo das soluções rápidas, as discussões que acontecem entre as crianças também são sempre rápidas e objetivas. Podemos notar que quanto mais jovens são as crianças, menos tempo destinam para especificar as regras de suas brincadeiras. Simplesmente começam a jogar, o que acontece até mais ou menos esta fase em que se encontram as crianças pesquisadas (oito e nove anos). E quando algum conflito surge, buscam a solução mais rápida, como vemos no exemplo acima, com a intenção de logo voltar ao jogo.

Isto se deve ao enorme interesse pelo jogo, que no momento é o desejo a ser satisfeito. Assim, para a criança, torna-se desnecessário as extensas discussões sobre qualquer assunto, mesmo que esteja relacionado com o jogo. Por isso não perdem muito tempo em discutir sobre as regras do jogo antes de começá-lo. Apenas começam a jogar.

Da mesma forma, a criança do terceiro estágio⁵, no tocante às regras do jogo, chega a coordenações coletivas momentâneas (...), mas não sente ainda interesse pela própria legislação do jogo, pelas discussões de princípio que, entretanto, a conduzirão, por si só, a dominar o jogo em todo seu rigor (...). (PIAGET, 1932, pg. 41)

Por tal motivo, nesta pesquisa, quando brincavam sozinhas percebíamos que as brincadeiras escolhidas por crianças nesta fase, eram brincadeiras bem conhecidas, inclusive em suas regras, onde mais imitavam do que criavam, atendendo suas necessidades imediatas de jogar.

Um fato interessante que também pode ser notado no exemplo acima, quando as crianças brincam de corda, é que se trata de brincadeiras com critérios de êxito individuais. Se observarmos com cuidado, percebemos que estão brincando no mesmo espaço e na mesma brincadeira, porém estão testando seus limites individualmente, apenas dividindo o espaço e o material. Também foi possível observar nesta pesquisa, em outras situações, crianças brincando juntas, mas apenas vivenciando a mesma brincadeira sem a necessidade de cooperar. Suas estruturas cognitivas operatórias concretas que dão condições à cooperação já estão prontas, mas no que se refere à prática das regras, algumas delas passam por uma transição do egocentrismo para a cooperação nascente. Mantovani de Assis (1995), refletindo sobre o papel da educação infantil na formação moral infantil, considera que ao final da pré-escola, entre seis e sete anos, a criança possa superar o pensamento egocêntrico que é um obstáculo à cooperação. O que ocorre sob a condição das estruturas do pensamento intuitivo, transformando-se em estruturas operatórias. Porém, trata-se de uma condição, e não uma garantia que realmente ocorrerá. O egocentrismo da criança tende a diminuir, mas não se extingue completamente. Assim como “estados de heteronomia aos de autonomia existe

⁵ Terceiro estágio na prática e consciência das regras

como possibilidade, e não necessariamente como realidade” (ARAÚJO, 1996a, pg. 108). Portanto, quando observamos nossas crianças ora brincando juntas cooperativamente, ora brincando juntas, mas apenas dividindo o mesmo espaço sem cooperar, estamos diante de seus conflitos intra e interpessoais, entre seus desejos individuais e a necessidade de jogarem juntas e regulamentar suas relações com regras que as tornem iguais (DeVries e Zan, 1998).

É interessante também ressaltar a maneira como resolvem o conflito descrito acima: uma espécie de assembléia onde a maioria decide, através da votação, a brincadeira do grupo. Votar a brincadeira no grupo é um processo importante de auto-regulação. Assim, as crianças podem se sentir no controle da situação e motivadas a emitir opiniões. Exercitam a argumentação ao defender suas vontades e ao tentar convencer os colegas, mostrando uma possibilidade de descentração ao se colocar no lugar do outro, na medida em que é convencida de que a idéia do colega pode ser a melhor. Têm a oportunidade de perceberem que a opinião de cada um no grupo é importante, mas, principalmente, que a vontade do grupo, expressa através da votação, transcende a vontade individual (DeVries & Zan, 1998).

É interessante notar, que apesar de ser uma iniciativa positiva, ainda procuram satisfazer uma necessidade pessoal, no caso da maioria do grupo, manter a brincadeira que já acontecia. Ao chamar a assembleia, a menina invocou as vontades individuais dos colegas, esperando que combinassem com a sua, legitimando-a na maioria, para combater uma situação que interrompia o jogo do grupo. Ou seja, em sua iniciativa para defender a vontade individual, acabam chegando a um acordo coletivo. É muito provável que tenham aprendido a estratégia em algum momento com alguém mais velho ou alguém merecedor de respeito, e

que, a partir de então, passaram a imitar a ação por acreditarem ser interessante e válida. O que inicialmente poderia ser apenas uma imitação sem compreensão, pode levar à descentração consciente.

Portanto, considerando seu processo de desenvolvimento moral, as discussões entre as crianças desta pesquisa são rápidas e objetivas, dado seu interesse em prosseguir o jogo, mas com a nossa mediação, as discussões podem se tornar mais longas e mais consistentes, pois buscamos estimular o diálogo e a descentração das crianças, na medida em que damos voz a elas para expor seus sentimentos e possibilitar que os envolvidos nos conflitos possam se colocar no lugar uns dos outros sem que se sintam frustrados. Iremos explorar esse ponto quando analisarmos a categoria *Com a mediação da professora*.

Ficou claro, que as crianças desta pesquisa, em nossa ausência, tenderam a resolver seus conflitos tendo como primeira iniciativa, discussões entre elas, mas, de acordo com o quadro 3, também utilizaram outros encaminhamentos, tais como através da *determinação de um líder, com agressão, ou simplesmente ignorando ou abandonando o conflito*, categorias de encaminhamentos que aconteceram mais em aulas não orientadas.

Em nossa ausência na orientação da aula, em muitos momentos era preciso que decisões fossem tomadas. Em duas situações conflituosas foi bem marcante a presença e atuação de algumas crianças exercendo a liderança no grupo, decidindo como seria solucionado o conflito como primeiro encaminhamento e como segundo encaminhamento após uma discussão. Este tipo de encaminhamento deu origem à categoria *O líder determina*.

Nas relações interpessoais as pessoas assumem vários papéis que definem a sua posição; o mesmo acontece no jogo. O líder detém poder, na medida em que é

respeitado por algum motivo: por respeito, por medo, por ter mais conhecimentos acerca da brincadeira, por ser mais velho, ou por ser o dono do brinquedo (Vinha, 2008). Na situação que tomamos como exemplo a seguir, a líder assumiu a posição porque sugeriu primeiro a brincadeira. Então a menina pegou as cartas e começou a organizar a brincadeira lembrando as regras do jogo, que foram aprendidas em aulas anteriores com a professora. Foi uma situação gerada na brincadeira de “Detetive”, na aula 16, sem a orientação da professora.

Esta versão da brincadeira é jogada com cartas, quando elas são sorteadas entre os jogadores, e designam as funções desempenhadas por cada criança durante o jogo. Em aulas anteriores, a função de distribuir as cartas era desempenhada por mim, mas como nesta situação elas brincavam sozinhas, foi preciso que alguém do grupo assumisse a função para o início do jogo. Esta é uma função disputada entre as crianças, assim como mostra esta passagem do Diário de Campo. Uma das meninas exerce certa liderança no grupo e inicialmente desempenha esta função, a qual é cobiçada por outra integrante do grupo, que por várias vezes solicita a função à colega e ao grupo. No entanto, nem a colega, nem o grupo lhe dão ouvidos.

Um grupo de crianças se reúne e inicia a brincadeira de detetive. Já conhecem as regras e uma das meninas parece organizar o jogo. Toma a iniciativa de distribuir as cartas. Em meio ao jogo uma das meninas infringe uma das regras delatando à sua colega detetive, a identidade do ladrão naquela rodada. Ninguém da roda percebe, ou não se importam e o jogo continua.

Ao término da rodada é necessário recolher e depois distribuir as cartas novamente. Uma das meninas pede para fazer a distribuição sem se dirigir especificamente a ninguém. Aquela que coordena o grupo, nega o pedido ao mesmo tempo em que as distribui.

Um menino se aproxima do grupo e tenta se integrar. Sua participação é vetada por alguns do grupo, que o mandam sair. Ele fica por perto até que aquela menina que coordena o jogo, ao distribuir as cartas entrega uma a ele, o que significa a sua aceitação na brincadeira, apesar do grupo negá-la. Uma das meninas então o enquadra numa das regras do grupo em relação à posição: deveria ficar em “perninha de índio” devido ao espaço pequeno. Ele argumenta convidando o grupo a

ir então para um lugar maior, mas novamente a líder do grupo sugere que ele se adapte ao grupo.

Continuam. Brincam uma rodada e ao recomeçar outra, a “K” diz:

- Não! Outra pessoa! Vai rodando pra entregar a carta! Porque só tu ta entregando a carta? Tem que mudar!

No momento, a “M” que liderava não dá muita importância e nem o restante do grupo. E ela continua entregando.

Assim a brincadeira continua e ela também permanece brincando.

Ao terminar a rodada, a própria “M” comemora ao ver a sua carta. A “K” diz:

- Ah, já dá de saber que tu pegou alguma coisa boa! Assim não vale, tu viu a carta!

Um dos princípios da brincadeira é manter o segredo e não dar pistas quanto á sua carta. Mas a menina, que lidera o grupo, comemora ao ver a sua carta. Então a colega que já não estava muito satisfeita com a liderança, recrimina-a pela indiscrição. Sem resultados. Nem a líder, nem o grupo deram atenção. Mas a atitude indiscreta da líder encerra a rodada da brincadeira. Assim novamente a líder retoma as cartas para a distribuição da rodada seguinte.

Entram na brincadeira mais dois meninos.

A “K” novamente reclama da “M” e pede para entregar as cartas e desta vez o grupo apóia a “K”. Talvez por perceber as conseqüências de sua atitude para com o jogo. A líder contrariada entrega as cartas para a reclamante. Toda esta negociação é feita aos gritos, principalmente pela “K”. Ela entrega as cartas às crianças e também tem uma reação suspeita quando olha a sua. Aliás, todos eles mostram nas suas reações as cartas que pegaram, assim, as rodadas são muito rápidas. Ao encerrar esta rodada, a “L”, a “M.E.” e o “N” pedem para dar as cartas. Discutem, mas quem dá palavra final é a “K”, a nova líder.

- A “M” deu as cartas quatro vezes. Então, eu também. É quatro vezes. (“K”)

Assim acontece e ela dá as cartas novamente. Brincam. Ao terminar essa rodada, a “M.E.” pede as cartas para, na sua vez, distribuí-las. É atendida e assim o faz.

Novamente a entrega das cartas causa conflitos. Todos querem entregar as cartas e por isso discutem. A “M.E.” sugere, então, que o anjo da rodada anterior entregará as cartas na próxima. A regra foi aceita sem contestação. E como ela foi o anjo na rodada anterior, ela entrega as cartas agora. Várias rodadas se sucedem sem problemas.

Diário de Campo, pg. 49

Nesta passagem do diário, é forte a influência de uma das meninas no grupo como uma líder. Ela organiza, determina quem pode e quem não pode se agregar à brincadeira. Mas se percebe que existe outra pessoa com o mesmo interesse, quando se estabelece o conflito pela disputa de papéis.

Inicialmente, a maneira de resolver se resume a: uma reclama a função desejada e a outra desconsidera a reclamação. Elas discutem rapidamente, mas

sempre a líder mantém a sua vontade, negando os pedidos da colega. A líder inclusive vai contra uma determinação do grupo, quando aceita um novo integrante, mesmo quando o grupo havia vetado a sua participação na brincadeira. A menina que disputa a função com a líder não desiste e continua solicitando, sem ser reconhecida pela líder, nem pelo grupo. Mas depois de ir contra o grupo e ser indiscreta, prejudicando o jogo, o grupo passa a questionar sua liderança, barganhando a função também.

É fato que o conflito de interesses começa entre duas meninas, onde, por questões pessoais, disputam a função de entregar as cartas. Mas o conflito em si questiona a posição de liderança, pois, na medida em que a menina solicita à líder e em seguida ao grupo, e não é atendida, começa a argumentar mais fortemente usando como argumento uma infração a uma regra do jogo cometida pela líder. Assim, parece convencer a líder a ceder por esta não ser mais merecedora da função. No instante em que a liderança desse grupo foi desfeita, abriram-se precedentes para mais negociações. Depois disso, todos perceberam que poderiam revezar as funções no grupo, e que não precisavam submeter-se às decisões de ninguém, mas poderiam discuti-las.

Então, uma das meninas que queria também distribuir as cartas justifica a sua vez sugerindo uma regra. Esta regra prevê que a função de distribuir a carta poderia ser desempenhada pelo “anjo” da rodada anterior, que neste caso é escolhido por sorteio, afinal, a função de anjo é determinada pelas cartas através de sorteio. Neste caso, a regra proposta é aceita pelo grupo, por ser considerada justa, quando todos se sentiram beneficiados. Ou seja, reorganizaram seu jogo através da construção de uma regra.

Outra maneira de resolver os seus conflitos, que aparece também no quadro 3 como encaminhamento em aulas não orientadas, é através da agressão física, que caracteriza a categoria - *Com agressão*.

Em três situações conflituosas, a primeira atitude das crianças foi reagir com agressão. Em duas delas, depois de discordar, e a outra em decorrência de um choque involuntário. Em outra situação, este tipo de encaminhamento foi utilizado como segunda alternativa.

Quando a agressão é escolhida pelas crianças como primeiro encaminhamento, o que acontece em três situações conflituosas, em duas delas é necessário a nossa mediação, mesmo se tratando de aulas não orientadas. Nesse momento, foi necessário que abrissemos mão da sua posição de pesquisadora-observadora para intervir no conflito. Esta é uma característica da pesquisa-ação, modalidade escolhida por nós. Em determinados momentos é preciso contornar os rigores da pesquisa para não causar maiores danos, já que se trata, antes de tudo, de uma relação pedagógica. Citamos como exemplo a aula 20, onde observo um grupo de meninos brincando de futebol.

Ao final do jogo um dos meninos se sente ofendido pela comemoração de um de seus adversários e parte para a agressão. Os colegas rapidamente intervêm no conflito, de maneira a não deixar que realmente aconteça a agressão. Percebendo a confusão, a professora se aproxima. O menino que reagiu agressivamente se afasta enquanto a professora ouve as crianças contarem o que estava acontecendo.

Percebendo-os muito agitados, falando todos ao mesmo tempo, a professora pede a ajuda ao grupo e chama a roda de conversa, inclusive aquele que se afastou. Na roda, a professora pergunta ao “agressor” o que havia acontecido e ele alega que o colega o estava “enchendo”. Os colegas entram na discussão e justificam a reação agressiva dele, dizendo que o colega não “sabe perder”. A professora aproveita para contextualizar com o grupo, na roda final, o “perder” e o “ganhar”. E sobre agressões aos colegas.

Ao mediar a situação, a professora procura não julgar e condenar o aluno, mas compreender-lhe a reação, a raiva que ele sente, mas procura mostrar a discordância apresentando outras possibilidades de elaborar seus sentimentos.

Diário de Campo, pg. 57

É importante ressaltar o foco dado na mediação. Levar em consideração os sentimentos das crianças é determinante. A raiva sentida pelo menino deve ser considerada normal e não como um erro. A agressão é resultado do sentimento de raiva e insegurança, mas, principalmente, por ele não conhecer outra forma de extravasá-lo. Muitas vezes, no calor da situação, a nossa atitude como educadores pode ser precipitada e apaixonada, ao tomar partido por algum dos envolvidos. É claro que a violência não pode ser aceita, mas a raiva ou a sua expressão através das atitudes deve ser respeitada e não julgada (Vinha, 2000).

Possibilitar às crianças envolvidas no conflito, que inicialmente se acalmem e depois consigam verbalizar seus sentimentos uns aos outros, é fundamental. Desta forma não tomamos o conflito para o nosso domínio, mas apenas o mediamos e as crianças puderam perceber o que suas atitudes causam no outro, levando à tomada de consciência. Apesar de serem poucas as incidências de agressão, ainda é preocupante este tipo de reação, pelo resultado que pode ter.

Outro tipo de encaminhamento observado durante as aulas pesquisadas é simplesmente quando *ignoram ou abandonam o conflito*. Esta foi a solução dada pelas crianças em seus conflitos, em uma situação como solução no primeiro encaminhamento, em cinco situações no segundo encaminhamento e em duas situações no terceiro encaminhamento.

Ignorar ou abandonar algo que incomoda, muitas vezes pode ser uma atitude muito inteligente, quando não se gasta energias com algo que não tem tanta importância. Uma situação que pode servir como exemplo de conflito, com qual não era necessário gastar energias, foi a que ocorreu na aula quatro. Um grupo de crianças brincava espontaneamente de corda e em um determinado momento, um colega, que não participava daquele grupo, passa no meio da brincadeira.

- Ô prof ,olha o “L”! (“I”, que estava esperando na fila)

- Só quero passar! Posso tomar água, prof? (“L”)

As crianças se incomodam com a atitude dele, mas logo retornam à brincadeira.

Diário de Campo, pg. 7

Por uma rápida interrupção do garoto que passa no meio da brincadeira atrapalhando, as crianças logo solicitam a minha intervenção. Mas de tão rápida que foi, apesar de reclamarem, logo continuam a brincadeira como se nada tivesse acontecido. A atitude das crianças em desconsiderar o conflito, mostrou ser desnecessária uma intervenção.

Em situações como esta é importante que não seja potencializado um conflito que as próprias crianças desconsideram. Muitas são as queixas, as solicitações pela professora, mas nem sempre é necessário a nossa intervenção com discursos ou discussões inócuas e tediosas. Estudos descritos na obra de DEVRIES E ZAN (1998, pg. 104), quando pesquisaram a atmosfera sócio-moral e a resolução de conflitos, sugerem a atitude do professor em relação aos conflitos das crianças: “Quando ambas as crianças perdem o interesse em um conflito, abandone-o.”

Mas há situações em que ignoram um conflito, nas quais poderiam investir e não o fazem, e cujo resultado não pode ser considerado positivo, pois uma parte, é negligenciada e se frustra, podendo até acabar com o jogo.

- *Vamos brincar de cabo de guerra!*

Todos pegam na corda para começar a puxar. A “Ma” vai para o lado do “Mo” e este diz que não precisa. Elas insistem, vai a “K” e a “L” para o lado dele, mas ele continua dizendo:

- *Não precisa! Não e não!* (“Mo”)

Começam a puxar. A brincadeira consiste em puxar cada um para o seu lado, não estão preocupados em ganhar, mas só em puxar a corda e cair no chão umas sobre as outras. Logo se juntam o “Ma” e o “Vi” no mesmo lado que o “Mo”. E assim vão puxando a corda pelo parque.

Novamente a “Ma” tenta organizar a brincadeira. Ela sai da corda e vem olhar a brincadeira de fora e conta quantas pessoas tem para cada lado. Percebendo a desproporção, começa a gritar para que parem. Tenta riscar uma linha no chão, que provavelmente seria o que delimitaria vencedores, aqueles que fizessem o

adversário passar daquela linha, mas apesar das tentativas, eles não lhe deram ouvidos. Ela desiste do jogo e mais crianças se juntam à brincadeira. Um grupo se encosta à grade do parque e comemora, todos largam a corda. Parecem descansar. Mas, logo em seguida pegam aleatoriamente a corda e começam a puxar. Brincam mais uma ou duas vezes e o jogo acaba.

Diário de Campo, pg.28

Nesta passagem temos um conflito percebido por uma das participantes. Ela tenta estabelecer um diálogo, mas o grupo ignora o conflito gerado pela discordância por parte da menina. Eles estão satisfeitos com a maneira como estavam jogando, seu maior interesse era satisfazer o prazer de puxar os colegas, cair no chão, etc. Não estavam preocupados em construir o jogo com mais regras, mas esta era a preocupação da menina em questão. É provável que ela esteja mais desenvolvida moralmente pelas experiências dela, e já tenha superado o período da cooperação nascente e tenha mais interesse pela elaboração das regras, característica do período da codificação das regras aquele que se refere à consciência das regras (Piaget, 1932).

É interessante observar no quadro 3, que mesmo apresentando os encaminhamentos em aulas não orientadas, onde assumimos uma postura de observadora, ainda em três situações conflituosas a sua primeira atitude foi *Reclamar à professora* e em duas outras situações a mesma atitude foi tomada como segundo encaminhamento.

Podemos atribuir o fato, ao período de transição entre o egocentrismo - que subentende a heteronomia - e a cooperação nascente na direção da autonomia moral, onde as crianças ainda vivem uma relação de dependência com a autoridade do adulto, acreditam que a figura da professora detém o controle das regras e o poder de decisão quanto às sanções. Por isso, como de costume e por necessidade, recorrem ainda à professora ao sinal de problema (Vinha, 2000).

É importante salientar que duas, das três situações, ocorreram nas primeiras aulas não orientadas, ou seja, as crianças ainda estavam se adaptando à dinâmica da pesquisa e à postura adotada por nós, apenas como observadora, deixando com as crianças a responsabilidade de resolver seus problemas, o que não era comum nas aulas anteriores à pesquisa.

A tendência em se queixar à professora diante de um conflito se confirma ao observarmos na próxima tabela a alta incidência de situações, em as crianças recorreram à mim na solução de seus conflitos como primeiro encaminhamento, mas aí como característica principal das aulas onde acontece a nossa coordenação.

O quadro 4 mostra os encaminhamentos dados pelas crianças na solução dos conflitos morais em aulas orientadas.

Quadro 4 – Como as crianças resolveram as categorias de conflitos em aulas orientadas

	1º encaminhamento	2º encaminhamento	3º encaminhamento
Discordância em determinado fato do jogo	Discutir e argumentar entre eles (3) Reclamar à professora (3) Com a mediação da professora (1)	Com a mediação da professora (4) Reorganizar o jogo (2) Reclamar à professora (1)	Reorganizar o jogo (1) Com a mediação da professora (1)
Disputa de papéis	Reclamar à professora (3)	Com a mediação da professora (3)	Reorganizar o jogo (2)
Disputa de objeto do jogo	Reclamar à professora (2) Discutir e argumentar entre eles (1)	Com a mediação da professora (2) Reclamar à professora (1)	Com a mediação da professora (1) Reorganizar o jogo (1)
Infração à regra do jogo	Reclamar à professora (16) Discutir e argumentar entre eles (4) Com a mediação da professora (2)	Com a mediação da professora (15) Ignorar ou abandonar o conflito (2) Reclamar à professora (2) Reorganizar o jogo (1)	Reorganizar o jogo (4) Com a mediação da professora (2)
Choque corporal involuntário	Reclamar à professora (3) Agredir (2) Discutir e argumentar entre eles (1)	Com a mediação da professora (3) Reclamar à professora (2) Discutir e argumentar entre eles (1)	Com a mediação da professora (2) Reorganizar o jogo (1)
Interferência externa	Reclamar à professora (2) Com a mediação da professora (1)	Com a mediação da professora (2)	Reorganizar o jogo (1)

Como os resultados foram mais homogêneos em relação aos encaminhamentos em aulas orientadas, podemos tomar a situação que surgiu na aula seis, como um exemplo típico de como foram encaminhados os conflitos morais em aulas orientadas pela professora, onde primeiro reclamam à professora, em seguida é feita a mediação, para então reorganizarem o jogo.

Nessa aula as crianças se agruparam conforme a sua vontade, e utilizando o material das Oficinas do Jogo tinham a tarefa de construir sua escola. Ao brincar com esse material em experiências anteriores perceberam que, quanto mais peças tinham, maior ou mais elaborada poderia ser a construção. Um dos meninos da turma, dando margem à sua vontade, “pega” peças, disputando-as à força com um colega. Este, por sua vez, em seu primeiro encaminhamento, vem se queixar imediatamente, sobre o problema. Diante da reclamação, solicito que as crianças tenham cuidado com a caixa, pela fragilidade do material com que é confeccionada, lembrando um dos combinados ao utilizar o material das Oficinas do Jogo. A intervenção foi feita apenas com os dois garotos envolvidos, o que parece não ter surtido efeito, pois, logo em seguida, outro colega reclama do mesmo menino, pelo mesmo motivo: estaria tirando peças de outros grupos. As crianças que se sentiam prejudicadas continuavam reclamando à mim. Assim, resolvo reunir o grupo e questioná-los sobre a situação, com a intenção de mediar a discussão. As crianças começam a relatar suas insatisfações, mas sempre recaíam em queixas sobre dois dos meninos que estavam “roubando” peças dos grupos vizinhos. Então, depois de uma sequência de acusações, tento fazê-los perceber outras maneiras de obter a quantidade de peças desejadas:

- *Existe outra maneira de ter mais material sem ser “pegando”? “Tirar” material dos colegas é legal? (professora)*
- *Não... em coro a maioria responde*

- *Mas não é legal por quê? “V” você gostou dos meninos pegarem as peças de vocês? (professora)*
- *Não! (“V”)*
- *Por quê? O que você sentiu? (professora)*
- *Eu não gostei, fiquei com raiva, porque quando a gente tava montando, eles pegavam e ia desmontando o que a gente tava fazendo e atrapalhava. (“V”)*
- *“J.V.”, você tem algo a dizer? (professora)*
- Ele não responde, então pergunto se ele estava pegando mesmo. Continua não respondendo e assim os colegas começam a acusá-lo novamente, em geral.*
- *E você “J”, tem algo a dizer para os teus colegas? (professora)*
- *Eu não estava pegando, professora! (“J”)*
- Começam novamente, todos da turma indignados a acusarem o “J” e o “J. V.”*
- *Eu não cheguei a pegar, eu só encostei assim... (diz o “J” mostrando com uma peça que tinha nas mãos, como tinha só encostado)*
- *Pegou sim!!!! (coro)*
- Ele não responde mais.*
- *Tudo bem, vamos tentar resolver! Sei que é bom ter bastante peças para a construção ficar mais bonita, então vamos pensar em outra maneira de ter mais material sem ser “pegando” dos colegas? (professora)*
- *Pegando mais do armário... (“J”)*
- *Mas no armário não tem mais... (professora)*
- *Eu sei, mas quando tinha, era só pegar mais. (“J”)*
- *Pedindo emprestado... (“L”)*
- *Tem mais alguma forma? (professora)*
- *Trocar prof... (“I”)*
- *Isso é bom! Mas e se vocês se juntarem? Juntarem os grupos? Não terão mais peças? O que acham? Não é melhor assim? (professora)*
- *É... (coro)*
- *Vamos tentar assim agora, se precisarem de mais ou pedimos, trocamos ou juntamos as peças... pode ser? Vamos ver se dá certo? (professora)*
- *Sim... (coro)*

Diário de Campo, pg. 13

Nesta passagem houve várias tentativas de solucionar o problema, porém, todas foram a de *Reclamar à professora* sobre o problema ocorrido e me cobrar uma postura na solução do conflito, pela reincidência do problema.

Esta tendência das crianças em me chamar para resolver seus conflitos se confirma também em outra pesquisa feita por Menin (1985), quando observou por quatro meses, classes do pré II – crianças de cerca de cinco anos – até as classes de 4ª séries – alunos com cerca de 10 anos, em uma escola particular. Constatou que, de fato, quanto menores as crianças, mais solicitam a professora na solução de

seus conflitos morais. E mesmo crescendo, como observou em crianças de 10 anos, muitas vezes continuam a chamar a professora, não porque não saibam ou não queiram resolvê-los por si mesmas, mas porque acreditam que a escola, na figura da professora, é que pode punir a briga entre crianças, pois ela é quem sabe ou deve resolver os problemas. Portanto, a resposta das crianças pesquisadas pela autora e as reações das crianças nesta pesquisa, mostram a obediência à autoridade, diante da intervenção da professora.

Quando escolhem buscar a minha ajuda, mostram ainda resquícios de um comportamento heterônomo, característico do segundo estágio em relação à consciência das regras, pois ainda consideram-me a autoridade, de modo que apenas eu poderia resolver o conflito por eles, estabelecendo assim uma relação de dependência (Araújo, 1993). Não se trata de incapacidade, pois, ao verificarmos anteriormente nesta pesquisa, que em aulas onde eu apenas observava, a primeira atitude era discutir e argumentar entre os colegas para então reorganizar o jogo, mostrando que já conseguem a sua maneira expor seus pontos de vista para encaminhar o conflito.

Retomando a situação do Diário de Campo usada como exemplo, diante das insistentes reclamações, foi preciso a *Mediação da professora* como um segundo encaminhamento na tentativa de solucionar o conflito. Depois de tentar mediar apenas entre os envolvidos, percebo que se trata de um problema recorrente no grupo. Para fazer a mediação, chamo uma roda de conversa, para então expor o problema ao grupo. É importante lembrar que a mediação não é uma simples intervenção, onde as crianças ouvem a professora discursar sobre a situação, julgando e impondo punições, mas um momento onde ela promove o diálogo entre os interessados para que possam coordenar suas múltiplas perspectivas através da

exposição de seus pontos de vista e percebendo os dos outros, expondo também seus sentimentos e desejos, possibilitando a discussão e conseqüentemente, um acordo de como será a relação dali para frente (Vinyamata, 2005). A estratégia da roda é muito importante, pois funciona como uma assembleia onde podemos reduzir nossa posição de autoridade e apresentar às crianças o problema a ser resolvido, de maneira que todos possam compreender e opinar. Fazendo isso, deixo claro que o conflito pertence às crianças, mas que podem discuti-lo com segurança, pois existe a mediação na intenção de garantir que poderão dizer tudo que julgarem ser necessário, sem medo de serem punidas pelo que disserem. Tomar posse de seus próprios conflitos e direcionar a sua solução faz que com que se sintam participantes do processo, compreendendo e legitimando as decisões tomadas ali (DeVries e Zan, 1998).

Nossa primeira atitude foi desviar a atenção das crianças, das acusações, para a solução, pensando numa estratégia que atuasse na causa do problema e não somente na busca de regras ou punições. É importante, que na mediação procuramos não nos deixar levar pela tendência das crianças em punir os infratores. Elas tendem a se acusar mutuamente, como aconteceu na passagem do diário de campo descrita acima. Revoltadas com a atitude do colega de roubar suas peças, elas o acusam, na intenção de puni-lo (Araújo, 1996).

Para que as crianças pudessem perceber a necessidade de encontrar outras maneiras de partilhar o material, procuramos estimular as crianças a relatarem o que sentiam ao ter suas peças retiradas de sua construção, para que aqueles que tiravam peças dos colegas, pudessem se colocar no ponto de vista deles. Mas ao fazer essa mediação, mostramos a eles que compreendíamos a sua necessidade em obter mais peças, ou seja, mostramos que não seria errado querer ter mais

peças, mas que poderiam pensar em outras maneiras de fazê-lo. Esta atitude mostra respeito de nossa parte, aos sentimentos das crianças e a tentativa de reduzir nossa autoridade (Vinha, 2000).

Assim, o garoto, provavelmente com medo de uma possível punição, nega sua atitude, causando revolta nas outras crianças. Novamente não demos ênfase às acusações, retomando a discussão na direção de uma possível solução do problema. É quando começam a sugerir outras maneiras, através de empréstimos e trocas, que pensam ser mais justo. Assim solucionam o conflito com a nossa ajuda, quando juntos, *reorganizam seu jogo*, experimentando as novas regras.

O medo de ser punida muitas vezes leva a criança a mentir ou não assumir suas atitudes. Ela percebe que mentir em algumas situações pode ser mais seguro que falar a verdade e ser castigada. Essa é uma das conseqüências do mal uso de punições; a criança começa a calcular os riscos antes de agir, no sentido de avaliar se vale a pena satisfazer sua vontade no momento, ou ser castigada, com a retirada da brincadeira, por exemplo. Começa a pensar em “pagar” por seus erros (Vinha, 2000).

É muito provável que as experiências anteriores do garoto que nega sua atitude no relato anterior, tenham ocorrido através de punições expiatórias, quando recebe punições sem qualquer relação com a infração ou erro (Piaget, 1932). É interessante perceber que este tipo de castigo não muda a atitude da criança, mas ela passa a avaliar o custo-benefício do delito. Assim avalia se o castigo é suportável, e vale sofrê-lo pelo prazer que a atitude de cometer o “delito” pode proporcionar. Ao passar pelo castigo, “paga” sua dívida, ficando livre para repetir a ação novamente. Ou também pode ter vivenciado uma situação parecida com a descrita anteriormente, onde, ao errar, tenha dito a verdade e tenha sido punido da

mesma forma. Dessa forma, o que poderia estimulá-lo a dizer a verdade, se também recebe a punição? Mentir ou não assumir o erro, passa a ser uma saída mais atrativa.

Assim na situação anterior procuramos direcionar a discussão para a solução do problema que partiu das próprias crianças: que eles não tirassem as peças uns dos outros, mas que atendessem suas necessidades de ter mais peças, aprendendo outras maneiras de compartilhar.

Mesmo que a criança aceite os deveres relativos à veracidade e sinta-se culpada nos casos de infração às regras, ela não chega a incorporar e sua personalidade, uma lei que não compreende internamente e continua a ser dominada pelas tendências naturais de sua mentalidade. Só a colaboração entre crianças e a prática da discussão organizada dão a cada um o significado da objetividade. Só a ação mútua faz a criança compreender o que a mentira é em realidade e qual o valor social da veracidade. (PIAGET, 1996, pg. 27)

De acordo com a citação, apenas a experiência de colaborar e perceber o prazer que este ato pode proporcionar, e a reflexão organizada através da discussão mediada por nós, puderam promover a compreensão das regras internamente, pelas crianças, a ponto de vencerem a vontade individual de ter mais peças a qualquer custo, pensando e colocando em prática maneiras mais autônomas, moralmente: pedir, emprestar e trocar.

As categorias *Ignorar ou abandonar o conflito*, *Agredir* e *Discutir e argumentar entre eles* aparecem como encaminhamentos nas aulas coordenadas, porém, em menor número de incidências em comparação às aulas não orientadas. Por isso foram discutidas nesta pesquisa como soluções características de aulas não orientadas.

Quando analisamos anteriormente a categoria *Discutir e argumentar entre eles*, mostrando as iniciativas das crianças ao encaminharem seus conflitos através de discussões, sem a nossa mediação em aulas não orientadas, percebemos que

suas discussões eram rápidas e objetivas. Já em aulas orientadas, estas discussões puderam ser potencializadas pelas mediações, o que as levaria à tomada de consciência, como pudemos mostrar no exemplo anterior: as crianças foram estimuladas a expressar seus sentimentos e se colocarem no lugar umas das outras, assim percebendo outras maneiras mais efetivas de resolver seus problemas, de maneira que todas pudessem sentir, ao menos parte de seus desejos contemplados.

Ainda quanto à nossa mediação da professora ou à postura assumida por nós durante a pesquisa, questionamos algumas crianças sobre a percepção da importância da mediação no jogo. Um depoimento importante foi coletado de algumas crianças em relação à nossa coordenação, nas aulas de Educação Física:

Depois do jogo a professora convida a “M.” para ser entrevistada, perguntando:

- Qual a diferença quando a professora está junto com vocês e quando vocês brincam sozinhos?

- Não sei... (responde “M.” envergonhada)

- Não sabe? (ela responde negativamente com a cabeça) Como fica a brincadeira quando a professora está junto e quando vocês estão sozinhos?

- Senta “K”.... pode ajudar... (Diz a professora convidando outra menina que se aproximava)

- Quando a prô tá com a gente, a prô ajuda, quando a prô não tá, a brincadeira fica bagunçada, aí dá briga, grito, aí tem que chamar a prô. Quando a prô tá junto a prô também brinca e a brincadeira fica mais tempo, ela dura. (“K.”)

- E qual é o jeito que vocês gostam mais, com ou sem a prô? (Eu)

- Eu gosto mais de quando a prô tá junto, porque tem brincadeiras diferentes e tu ajuda. (“K”)

- E como acontece a brincadeira? (Professora)

- Quando a prô tá junto é melhor, é mais legal, a brincadeira fica boa. (“K”)

- “M.”, a professora viu que você estava tentando organizar a brincadeira... (Diz a Professora se referindo a um momento do jogo de cabo-de-guerra onde ela tenta organizar as equipes com o mesmo número de pessoas)

- É porque se não, não dá, não dá de arrumar o time de um lado e do outro, um fica mais forte... (“M”)

- É, tem que colocar os meninos de um lado e as meninas do outro pra ver quem ganha. (“K”)

- E na hora que você tentou colocar a linha, porque você acha que não deu certo?(A Professora se refere a uma das tentativas de organizar o jogo colocando

uma linha que delimitava o meio e determinava como vencedora a equipe que fizesse a adversária passá-la)

- É porque tinha muito barulho e não dava pra eles me escutar... ("M")*
 - Quando vocês vão brincar, vocês combinam as regras? (Professora)*
 - Combinamos... ("M")*
 - Mas às vezes não, né "M"? ("K")*
 - E como vocês combinam as regras? (Professora)*
 - Ah! A gente lembra da brincadeira e das regras e combina... ("K")*
- Bate o sinal para o recreio.*

Diário de Campo, pg. 44

Nesta passagem é clara a preferência destas crianças pelas aulas orientadas. Mas atribuímos esta preferência, além de sua condição moral ainda dependente da autoridade presente, também ao aspecto pedagógico da aula quanto ao uso do jogo de regras como instrumento. Uma das falas acima registradas mostra o interesse por parte das crianças pela manutenção do jogo por mais tempo e a garantia de sua organização. Atribuem o sucesso do jogo diante destes objetivos, à nossa coordenação no jogo. Por isso pudemos observar durante a pesquisa que as brincadeiras que as crianças sugeriam ao brincarem sozinhas, em geral eram brincadeiras já bem conhecidas ou aquelas aprendidas durante as aulas coordenadas. Mas havia uma tendência em trocar a brincadeira, pois não duravam muito tempo.

Mostram também interesse em aprender jogos diferentes ou adaptações daqueles já conhecidos, pois as brincadeiras propostas por nós, na grande maioria, solicitavam delas a cooperação que começa a fazer sentido, gerando o desejo por jogos desse tipo.

Como relatamos anteriormente, utilizamos o jogo como ferramenta metodológica modificando-o os interesses ali em jogo, tais como os objetivos a serem alcançados e criar ou modificar jogos conhecidos para manter o interesse das crianças.

Quando falam das dificuldades encontradas nas aulas em que brincam sozinhas, relacionam à nossa coordenação com organização e justiça, por viverem uma passagem, da subordinação à autoridade adulta, ao igualitarismo progressivo em suas relações interpessoais e no seu entendimento de justiça (Branco, 1994). Ou seja, as crianças já compreendem que podem auto-gerir suas brincadeiras, por se perceberem como pares, com boa noção de equidade, inclusive em relação aos conflitos; mas outras crianças apenas se submetem às regras na presença da professora, mostrando fortes indícios heterônomos.

3.4 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pesquisa-ação mostra a prática pedagógica sendo pesquisada *in loco*, portanto, um processo de ensino-aprendizagem que estava acontecendo. É fato que 22 aulas constituíram apenas um recorte do ano letivo, e não poderíamos esperar que a intervenção nos pudesse fornecer resultados concretos e definitivos na formação moral dessas crianças, até porque se trata de um processo lento que não acontece de uma hora para outra.

Mas ao investigar como as crianças resolvem seus conflitos morais em situações lúdicas orientadas ou não por nós, podemos nos perguntar se os encaminhamentos escolhidos por elas foram eficientes na solução de seus conflitos e qual a nossa participação neste processo, se contribuiu ou não para o sucesso e de que maneira.

Até então, entendemos que a mediação em conflitos morais ocorridos entre as crianças pode ajudá-las a superar seu estado heterônimo à autonomia moral. Verificamos também, que, nesta pesquisa, de maneira positiva ou negativa, de uma

forma ou de outra, com ou sem a nossa mediação, os conflitos morais tiveram uma solução, ou seja, considerando que chegar ao equilíbrio numa relação após um conflito moral vivenciado no jogo, significa dar continuidade ao jogo interrompido pelo conflito, as 80 situações conflituosas relatadas nesta pesquisa foram resolvidas. Pois em todas as situações o jogo sobreviveu, ao menos momentaneamente, aos conflitos morais.

Então procuramos classificar os encaminhamentos dados pelas crianças, de acordo com os referenciais teóricos, se as suas atitudes apresentavam características positivas ou negativas em relação à autonomia moral e estabelecer a relação com as nossas intervenções e mediações.

Em relação às crianças que vivenciaram os conflitos e seu desenvolvimento moral, entendemos nesta pesquisa que um conflito moral resolvido de maneira positiva “sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo” (DeVries & Zan, 1998, pg. 64), ou seja, quando as forças que se confrontam no conflito chegam a um equilíbrio. Para esta pesquisa consideramos uma solução positiva aquela em que as crianças envolvidas no conflito moral chegam a um acordo onde se sintam atendidos, ao menos em parte, em seus desejos, e conseguem fazê-lo sozinhas, usando estratégias autônomas, baseadas na reciprocidade, no respeito mútuo e na cooperação, ou seja, quando são usados encaminhamentos como discutir e argumentar entre elas, quando reorganizam o jogo através da re-construção das regras, quando ignoram ou abandonam conflitos irrelevantes ou quando resolvem o seu conflito através de uma mediação que se mostra necessária.

Consideramos como solução satisfatória, aquela em que as crianças utilizam, em algum momento, um encaminhamento negativo para resolverem conflitos,

apesar de chegarem a um resultado satisfatório, ou seja, quando subjagam um colega através da imposição ou da determinação do líder, quando nos solicitam antes de tentarem resolver, quando desconsideram as argumentações de um colega e ignoram o conflito, quando se agridem verbal e fisicamente, e quando é necessária uma mediação em situações possíveis de serem resolvidas por elas.

Utilizando o resumo do Diário de Campo, atribuímos estas classificações valorativas aos encaminhamentos dados aos conflitos. Como na solução dos conflitos morais, as crianças utilizaram até três encaminhamentos, para uma melhor visualização do processo e perceber uma evolução ou não, mostraremos apenas a classificação do resultado final na solução do conflito.

Desta maneira, verificamos na tabela 3 o sucesso que as crianças obtiveram na solução de seus conflitos morais através dos encaminhamentos apresentados anteriormente, relacionando-o com o nosso envolvimento nesta solução.

Tabela 3 - Sucesso das crianças na solução dos conflitos

Sucesso das crianças na solução dos conflitos	Aulas não orientadas	Aulas orientadas
Resolveram sozinhos de maneira positiva	19	5
Resolveram sozinhos de maneira satisfatória	12	-
Resolveram com mediação com resultado positivo	5	33
Resolveram com mediação com resultado satisfatório	-	6
Total de situações de conflito moral	36	44

Na tabela 3 apresentamos os seguintes dados: das 36 situações de conflito ocorridas em aulas não orientadas pela professora, em 19 situações as crianças os resolveram sozinhas, de maneira positiva, ou seja, com atitudes características da autonomia moral. Em 12 situações no mesmo tipo de aula resolveram sozinhas também, mas durante o seu encaminhamento nem todas as atitudes se mostraram

positivas. E em apenas cinco situações de conflito foi imprescindível a mediação para se obter sucesso na solução do conflito.

Já nas aulas orientadas, o número de conflitos resolvidos de maneira positiva foi bem maior, no entanto, é marcante a necessidade da mediação na solução. As mediações em aulas orientadas foram os momentos em que se dava o processo de ensino e aprendizagem moral das crianças. Podemos verificar nesta pesquisa, de acordo com a tabela anterior, que já existe uma tendência por parte das crianças em resolver seus conflitos morais sozinhas, não só em aulas não orientadas quando brincam sozinhas, mas também em aulas orientadas, quando em cinco situações resolvem sozinhas os problemas, e de maneira positiva.

Segundo a tabela 3, concluímos que de acordo com a definição de solução positiva para os conflitos morais nesta pesquisa, apesar de serem crianças com algumas características heterônomas, os conflitos foram resolvidos de forma positiva à satisfatória, mesmo quando estavam sem a coordenação da professora, ou seja, quando precisaram resolvê-los sozinhos.

Podemos também observar na tabela 3, de maneira indireta, que nem todas as mediações foram exemplos na condução da conquista da autonomia moral infantil. Em seis situações de conflito em que foram necessárias mediações, o resultado do conflito apresentou-se satisfatório. A partir deste dado, buscamos também analisar de que maneira aconteceram as nossas mediações diante dos conflitos morais vivenciados pelas crianças ao longo da pesquisa.

DeVries & Zan (1998), sugerem aos professores alguns princípios orientadores de como proceder em situações de conflito. Entendemos que uma mediação positiva se refere a uma intervenção que:

- Considera que o conflito pertence às crianças e não uma situação que deva ser resolvida pela professora, o que não significa deixá-las à própria sorte.
- Expõe o conflito como um impasse a ser resolvido por elas e acreditar que possam resolvê-lo, encorajando-as.
- Esclarece e verbaliza objetivamente o problema. Diante do discurso por vezes incoerente, o professor ajuda quando repete a fala das crianças e descreve o problema de uma maneira clara.
- Estimula as crianças para que proponham soluções, mas caso não apresentem nenhuma idéia, sugerir alguma para que pensem.
- Ajuda as crianças a verbalizar seus sentimentos.
- Estimula o diálogo entre elas para que possam se escutar.
- Não julga; reconhece e aceita os sentimentos das crianças e suas percepções dos conflitos.
- Abandona o conflito quando as crianças mostram que já se entenderam, resolveram ou até mesmo perderam o interesse pelo conflito.
- Dá oportunidade para a criança compensar ou reparar seus erros.
- Ajuda as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito, usando uma linguagem descritiva e revalidando as regras já combinadas.

Tabela 4 – A mediação na solução dos conflitos morais

Nossa participação no conflito	Aulas não orientadas	Aulas orientadas
Não interfere, só observa.	23	1
Interfere na solução apenas com a presença.	8	4
Toma o conflito para si e resolve para os alunos.	-	3
Sugere uma solução.	-	6
Media a solução relembrando os combinados, a função das regras e as conseqüências de suas infrações.	1	17
Media a solução estimulando-os a descentrarem.	-	7
Media a discussão para que encontrem a solução sozinhos.	4	6

Através dos dados apresentados pela tabela 4, a nossa participação se apresentou de acordo com a proposta da pesquisa. Na maioria das situações em aulas não orientadas, nós realmente só observávamos as situações e interfere quando muito necessário. Quando o fizemos, estimulamos a encontrarem a solução ou refletirem sobre combinados já feitos. Em nenhuma das situações mostramos a solução ou tomamos conta do conflito, resolvendo-os pelas crianças.

Um dado interessante que aparece no quadro acima são as oito situações em que apenas a nossa presença na solução ou no encaminhamento dado pelas crianças ao conflito moral. Como na situação ocorrida na aula 11, onde coordenamos a brincadeira “Buldogue”, quando um menino infringe a regra, passando para o outro lado antes do pegador dar o sinal. Imediatamente é feita a queixa à nós. No momento da queixa, mesmo sem emitirmos qualquer palavra ou gesto, o garoto se retrata, voltando ao seu lugar. Apenas o fato de estarmos por perto e olhar para ele, fez com que ele recuasse em sua intenção de infringir a regra. Medo de ser punido ou decair perante os olhos da autoridade (Vinha, 2000).

Já em aulas orientadas, a tabela 4 mostra que as mediações podem ser consideradas positivas em sua maioria, pois em apenas três situações ainda tomamos conta do conflito, solucionando-o pelas crianças. O objetivo da pesquisa não é nos colocar como exemplo de mediações perfeitas no desenvolvimento moral infantil, mas questionar nossas atitudes na mediação dos conflitos e os efeitos da própria pesquisa sobre nossa prática pedagógica.

De acordo com as discussões anteriores, quando apresentamos a categoria de encaminhamento *Com a mediação da professora*, e também de acordo com a última tabela, mostramos em nossas mediações, estar em processo de mudança quanto á nossa prática pedagógica, no que se refere a mediações coerentes com estímulos ao desenvolvimento moral de seus alunos.

Se observarmos as últimas cinco linhas da tabela 4, podemos deduzir que, das 44 situações onde ocorreram mediações diretas, em 41 destas, as mediações feitas, buscam estimular as crianças em seu desenvolvimento moral. Isso ocorreu quando: sugerimos soluções, relembramos combinados, contextualizamos a função das regras e as conseqüências das suas infrações para o jogo e para a convivência; quando estimulamos a descentração através do diálogo, para os alunos encontrarem a solução de seus conflitos. E apenas em três situações, tomamos o conflito para nós, resolvendo-o para as crianças.

De acordo com as duas primeiras linhas da mesma tabela, há 36 situações onde nossas intervenções são indiretas. Através da nossa presença, ou só observando, demos às crianças a oportunidade de resolverem seus conflitos, sozinhas, mas sob um olhar cuidadoso. Mesmo em aulas não orientadas, interferimos e mediamos cinco situações de maneira positiva, as quais julgamos necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a conviver em sociedade, de maneira harmoniosa, tem sido uma de nossas tarefas mais difíceis. Basta olhar a televisão em qualquer horário para nos assustar com as notícias de violência, corrupção, guerras, maus tratos com crianças e mulheres, discriminação racial, entre outras.

Na função de educadores não podemos apenas nos chocar com tais atrocidades, mas refletir sobre a nossa função social, e nos capacitar para saber como, dentro de nossas possibilidades profissionais, contribuir para uma melhor convivência social em nosso trabalho pedagógico, com nossos alunos, esperando produzir resultados para além dos muros da escola.

Como educadores anunciamos em nossos planos a formação de crianças autônomas, mas para concretizar esse objetivo é preciso viabilizar tal meta. Diante da complexidade que envolve a prática pedagógica, com responsabilidades, dúvidas, erros e acertos, um dos motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa foi justamente a possibilidade de responder a algumas perguntas sobre o desenvolvimento moral infantil e contribuir de maneira mais efetiva. E, para isso, nada melhor que refletir sobre nossa prática pedagógica, buscando, na investigação, no estudo, bases mais concretas para esta reflexão.

Observar as crianças vivenciando seu contexto lúdico, sempre nos trouxe muitos questionamentos. Percebíamos sua disponibilidade em resolver qualquer empecilho que se colocasse entre elas e o jogo, numa demonstração de que, para elas, jogar é uma grande necessidade. Diante disso, debruçamo-nos sobre o comportamento moral das crianças, e buscamos, na literatura, subsídios para compreendê-lo melhor. Facilmente verificamos que o jogo se mostra um eficiente

instrumento pedagógico, significativo e legitimado pela criança, como uma ampla possibilidade para aprender a conviver.

Os dados colhidos neste trabalho mostram que o jogo proporciona inúmeras situações de conflitos, as quais interrompem o jogo e precisam ser resolvidas pelos jogadores. Em contrapartida, o próprio jogo é um elemento motivador para que realmente se resolvam os conflitos, já que as crianças querem muito retornar a ele. A busca pela continuidade do jogo faz com que usem seu repertório de conhecimentos e experiências para conseguir superar o motivo da interrupção. Porém, nem sempre conhecem e usam as melhores alternativas.

Corresponde mais ou menos ao que percebemos na vida em sociedade, se abriremos nossos horizontes para além da escola. De maneira geral, estamos sempre tentando alcançar objetivos, desejamos coisas e traçamos estratégias para tê-las. No caminho para isso, encontramos obstáculos. Para superá-los, tomamos as atitudes que nos parecem as melhores, algumas funcionam, outras não, porém, cada atitude tomada gera consequências. Umas nos fazem ir adiante, outras, retroceder e pensar uma nova maneira. Mas com resultados bons ou ruins, todos os caminhos geram um novo aprendizado. Do ponto de vista moral, a solução dos problemas apresenta, por vezes, extrema complexidade, dados os constrangimentos que causa e a imensa teia de relações entre pessoas exigidas pelos acordos. Talvez uma situação de suborno entre políticos, envolvendo grande quantidade de dinheiro, seja um bom exemplo. A solução parece simples: punam-se os culpados. Porém, não ocorre de maneira tão simples. Ou, guardadas as devidas proporções, crianças oferecendo salgadinhos em troca do privilégio de exercerem o papel de pegadoras na brincadeira de pega-pega. A diferença é que, às crianças, durante o jogo, é dada a possibilidade de experimentar as consequências de seus atos, na maioria das

vezes, sem maiores prejuízos, porque o jogo é apenas um faz-de-conta; diferentemente de um adulto que responde socialmente por suas atitudes.

As crianças que fizeram parte desta pesquisa, mostrando tanto interesse pelo jogo, também encontraram inúmeras dificuldades na solução dos problemas. Suas maiores dificuldades eram conseguir superar sua condição autocentrada, uma vez que o jogo exigia cooperação para conseguir conviver de maneira mais autônoma; o único jeito de fazer acontecer o jogo que tanto queriam. No jogo vivenciaram discordâncias, disputas, competições, sentimentos de raiva, de frustração, de prazer, de euforia, de dor, de expectativa, de vergonha, etc. E precisaram lidar com todas estas sensações e elaborá-las. Para tal, foi necessário que prestassem atenção nelas mesmas, suas ações, seus sentimentos, mas, principalmente, no que os causava: o outro, ou o querer do outro.

Através das experiências conflituosas, as crianças puderam reconhecer o outro como alguém que também possuía desejos, que poderiam ser os mesmos que os seus. Foram inúmeras as maneiras que encontraram para chegar aos acordos necessários à continuação do jogo: brigaram, discutiram, mentiram, argumentaram, criaram regras, esqueceram, decidiram uns pelos outros, reclamaram, cederam aos seus desejos, depois cederam ao jogo. Ao seu modo resolveram seus problemas, afinal, todas as situações de conflito tiveram uma solução.

As crianças observadas nesta pesquisa, apresentaram em seu comportamento, muitas das características de sua condição moral; ainda parcialmente heterônomas, mas nitidamente num conflito entre querer manter as “coisas” tais como as conheciam quando brincavam “sozinhas”, e a necessidade de mudá-las, ao sentir a necessidade de brincar junto com seus pares. Este conflito interno se manifestou externamente através dos conflitos morais, provocando, nas

crianças, alguma descentração, que é o primeiro passo na direção da autonomia moral.

As experiências lúdicas espontâneas vivenciadas pelas crianças têm enorme valor, mas vivenciando seu contexto lúdico como parte de um processo de ensino-aprendizagem, é possível minimizar a autoridade do professor e potencializar o repertório de experiências da criança através da mediação dos conflitos, ocasionando maneiras mais autônomas de solucioná-los. Mediações que respeitem as crianças em sua condição, sem julgá-las. Tais mediações, se bem praticadas, reconhecem os conflitos como propriedade das crianças; estimulam o diálogo, ajudam a perceber o outro e verbalizar seus sentimentos; encorajam a solução dos conflitos, sugerindo soluções melhores quando aparecem dificuldades maiores.

A Educação Física, quando privilegia o jogo em suas práticas pedagógicas, com mediações conscientes, pode contribuir para uma formação mais integrada, não só em termos de motricidade, mas também de ordem afetiva, moral, cognitiva e social.

A construção de uma sociedade mais democrática passa por uma escola que valoriza as relações sociais em seu cotidiano. E um sistema democrático, pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos, etc.

A pesquisa-ação nos traz inúmeros questionamentos que merecem ser pesquisados. Trata-se de um instrumento importante para a prática pedagógica quando nos permite refletir a ação. Nesta pesquisa foi possível refletir sobre os conflitos entre as crianças e a construção de suas relações morais. No entanto, são

necessárias mais pesquisas e reflexões sobre o tema, pois somente enriquecendo a nossa prática pedagógica, no sentido de proporcionar experiências e mediações mais coerentes com um pleno desenvolvimento moral infantil, podemos colaborar na construção de uma sociedade mais justa e melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Júlio G. de Aquino (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1996a.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BIONDI, R. SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>>. Acesso em: 12 mar. 2008,

BRANCO, L. M. C. O Desenvolvimento da Moralidade na Teoria de Jean Piaget. Série Idéias n.20, São Paulo: FDE, 1994. p. 63 – 73. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=006. Acesso em 10 de agosto de 2009.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

CAIADO, A. P. S. e ROSSETTI, C. B. **Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética**. *Psicol. esc. educ.*, jun. 2009, vol.13, no.1, p.87-95. ISSN 1413-8557.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, Cotovia, 1990.

CASTRO, A. D. Prefácio. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo, Summus, 1987.

COLBY, A. & KOHLBERG L. **The measurement of moral judgment**. Cambridge: Cambridge University Press.

D' ANGELO, F. L. **Cooperação e autonomia: jogando em grupo que se aprende**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

DE LA TAILLE, Y. A Educação Moral: Kant e Piaget. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

DE LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

DE LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992a.

DE LA TAILLE, Y. **Razão e juízo moral: uma análise psicológica do romance L'ÉTRANGER (Camus) e uma pesquisa baseada em LE JUGEMENT MORAL CHEZ L'ÉNFANT (Piaget)**. Dissertação de Mestrado. USP, Instituto de Psicologia, 1984.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro, Sextante, 2000.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1998.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: Estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares**. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 11(1): 27-39, jan./jun. 1997.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>> Acesso em: 29/06/2009

FERREIRA, A. B. de H; FERREIRA, M. B. **Dicionário Aurélio Eletrônico – versão 2.0**. Regis Ltda e J. C. M. M. Editores Ltda, 1996.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, set/dez.2005, vol. 31, n3, p.483-502. ISSN1517-9702.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B. e SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. Da escola para a vida. In: VENÂNCIO, S. & FREIRE, J. B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. 1ª ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2005.

FREIRE, J. B. **Grupo Oficinas do Jogo**. Florianópolis, SC. 2009. Disponível em:<<http://www.oficinasdojogo.org/TextoGrupodeEstudos.html>> Acesso em: 24/01/2010

FREIRE, S. V. **A prática e a consciência das regras do jogo: comparação entre dois métodos**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física da Universidade Estadual de São Paulo. 1984.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo, Perspectiva, 1999.

KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Constance Kamii e Rheta DeVries. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KOHLBERG, L. Essays on moral development, Volume 2: **The psychology of moral development**. San Francisco: Harper and Row. 1984

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** 1 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento Moral**. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. Dissertação de Mestrado; orientação do professor Lino de Macedo; Instituto de Psicologia, USP, 1985.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. e VINHA, T. P. **O processo de Resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática**. Revista IANE: Educação e Contemporaneidade, Salvador, Bahia, n.1, nov.2003.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Inteligência, vida social e afetividade. In: Mantovani de Assis O. Z. e Assis M. C. (orgs.) **Construtivismo e Educação**. Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1995.

NEVES, V. F. A. **Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João Del Rei, jun. 2006.

PIAGET, J. Artigos: “O sincretismo; Psicologia experimental: a mentalidade da criança; O egocentrismo; A vida social da criança”. In: Mantovani de Assis O. Z. e Assis M. C. (orgs.) **A criança e a escola**. Campinas, SP, Unicamp/ FE/LPG. 1998.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação moral. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **A formação o símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932.

SANTANA, W. C. **A pedagogia do futsal e a construção da moralidade infantil**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P.,2003.

SASTRE, G. & MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo; FAPESP, 2000.


VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas – CIAVE, Curitiba, PR, 2008.

VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito: Conflituologia e Educação**. Ed. Artmed, Porto Alegre, RS, 2005.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Editorial Estampa. Lisboa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG</p> <p style="text-align: center;">COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP SH</p>
---	--

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado " JOGAR E APRENDER A CONVIVER: A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES MORAIS INFANTIS EM SITUAÇÕES LÚDICAS VIVENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde.


Florianópolis, ____ / ____ / ____ .

Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

Ass: do responsável pela Instituição (de origem)

Ass: Responsável de outra instituição
 Evaldete Hames Gelsleuster
 Diretora Geral
 Centro Educacional Santa Ana – São José/SC
 Número de Telefone: (048) 3357-0048

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP SH
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: JOGAR E APRENDER A CONVIVER: A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES MORAIS INFANTIS EM SITUAÇÕES LÚDICAS VIVENCIADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Todas as informações sobre este estudo:

Giselly Mafra, professora de Educação Física, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tendo como objetivo da dissertação ao final do curso, descrever, comparar e interpretar a maneira como as crianças resolvem seus conflitos morais em momentos lúdicos espontâneos e momentos lúdicos orientados numa relação pedagógica, vivenciados nas aulas de Educação Física.

Esta pesquisa será realizada no Centro Educacional Municipal Santa Ana, durante as aulas de educação física com alunos da segunda série A do ensino fundamental dentro do ambiente escolar, sendo que as atividades desenvolvidas serão de caráter lúdico, privilegiando as brincadeiras e as relações que se estabelecem entre todos os participantes da pesquisa. As atividades serão realizadas sob a supervisão da equipe de especialistas da escola. As aulas terão duração de 45 minutos e serão realizadas 3 vezes por semana.

Os procedimentos pedagógicos utilizados serão baseados na proposta curricular para Educação Física deste Município e no P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) da instituição. Os temas que serão trabalhados com as crianças durante a pesquisa serão os jogos com regras e momentos lúdicos espontâneos. Será observado durante esta pesquisa participante, a socialização, afetividade, autonomia e como as singularidades das crianças são respeitadas dentro de uma proposta pedagógica voltada para o coletivo. A pesquisa será realizada de março de 2009 a junho de 2009.

Será mantido em sigilo o nome de todas as crianças participantes e as suas imagens serão trabalhadas para não permitir a sua identificação.

O(a) senhor(a) poderá solicitar o afastamento do seu (sua) filho (a) desta pesquisa a qualquer momento. Solicitamos a vossa autorização para o uso dos dados coletados de seu(a) filho(a) para a produção de artigos científicos, apresentações em congressos e seminários. A privacidade será mantida através da não identificação do nome de seu(sua) filho(a), assim como das suas imagens.

Agradeço a vossa participação e colaboração.
Giselly Mafra

Pessoas para contato:
 João Batista Freire
 Rua: Marinas do Campeche, no. 284 – Campeche
 Florianópolis – SC / CEP: 88065-185
 E-mail: mrfreire32@terra.com.br
 Giselly Mafra
 Rua João Honorato da Silveira, 735, casa 11 – Sertão do Maruim
 São José – SC / CEP 88107-750
 E-mail: gisellymafra@yahoo.com.br
 Telefone: (048) 3259-4798 ou (048) 91061433

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito de meu filho (a) serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu/ minha filho (a)

Declaro que fui informado que posso retirar meu/ minha filho (a) do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____ .

Assinatura _____ Florianópolis, ____/____/____ .

APÊNDICE C – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Eu _____
permito que o grupo de pesquisadores relacionados abaixo obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha de meu/minha filho (a) para fins de pesquisa, científico, médico e educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à pessoa de meu/minha filho (a) possam ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, meu/minha filho (a) não deve ser identificado (a) por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Nome do indivíduo: _____

Nome dos pais ou responsável: _____

Assinatura: _____

Equipe de pesquisadores: João Batista Freire

Giselly Mafra

Data e Local onde será realizada a pesquisa:

Centro Educacional Municipal Santa Ana – São José/SC

A pesquisa ocorrerá – Março a junho de 2009.

APÊNDICE D – Carta de aprovação do Comitê de Ética

UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Florianópolis, 09 de março de 2009

Nº. De Referência 218/2008

à Pesquisador **João Batista Freire**

Prezados Senhores,

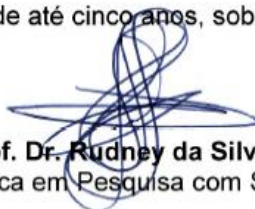
Analizamos o projeto de pesquisa intitulado “**Jogar e aprender a conviver; a construção das relações lúdicas vivenciadas nas aulas de ed. Física**” enviado previamente por V. S.^a. Desta forma, vimos por meio desta, comunicar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos tem como resultado à **Aprovação** do referido projeto.

Este Comitê de Ética em Pesquisa segue as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Gostaria de salientar que quaisquer alterações do procedimento e metodologia que houver durante a realização do projeto em questão e, que envolva os indivíduos participantes, deverão ser informadas imediatamente ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverão ser assinadas pelo indivíduo pesquisado ou seu representante legal. Uma cópia deverá ser entregue ao indivíduo pesquisado e a outra deverá ser mantida pelos pesquisadores por um período de até cinco anos, sob sigilo.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Rudney da Silva
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UDESC

APÊNDICE E – Resumo do Diário de Campo

RESUMO DO DIÁRIO DE CAMPO

AULA 1

Aula observada

Proposta: observar as crianças brincando livremente com cartas. É observado um pequeno grupo composto de 4 ou 5 meninas que jogam "Mico".

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Uma das meninas se recusa a cumprir uma regra: "pagar o mico"	Olham e esperam uma atitude da professora, mas discutem sobre a negativa da colega. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Sem a interferência da professora, amenizam o castigo adaptando a regra e exigem o cumprimento da regra. <i>Reorganizam o jogo</i>		A criança que inicialmente se nega, aceita a proposta de adaptação da regra feita pelo grupo e mesmo envergonhada cumpre a regra.
Interferência externa	Um menino tentar se integrar ao grupo, mas infringe duas das regras daquele grupo e "estraga" o jogo.	Olham e esperam que a professora o repreenda. Como esta não se manifesta, fazem cumprir sua regra e expulsam-no. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			Ele acata a decisão do grupo e vai tentar se integrar em outro grupo. O jogo entre elas continua.

AULA 2

Aula observada

Proposta: observar as crianças brincarem livremente com uma bola. É observado um grupo de meninos jogando futebol.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Discordância em determinado fato do jogo.	Um menino pega a bola e pára o jogo na tentativa de organizá-lo dividindo as equipes.	É mal interpretado por sua atitude e é agredido. <i>Com agressão</i>	Queixa-se à professora e pede que esta resolva o problema de organização dividindo os times para eles. <i>Reclamam à professora</i>	A professora estimula-os a organizarem o jogo sozinhos. Dois meninos se intitulam capitães e determinam os times. As discordâncias nos lances são resolvidas pelos capitães. <i>Com mediação</i>	Depois de os times estarem organizados, o jogo continua gerenciado pelos líderes.
Interferência externa.	Os meninos estavam monopolizando o espaço da quadra com o jogo de futebol e as meninas ficaram "apertadas" no canto pulando elástico, com a bola atrapalhando-as em vários momentos.	As meninas tentaram resolver o problema reclamando e esbravejando com eles. Sem resultados. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	A professora intervém questionando os meninos quanto à divisão do espaço. Eles entendem que precisam do espaço maior. <i>Com mediação</i>	Uma das meninas propõe a divisão justa: metade para cada grupo. <i>Reorganizam o jogo</i>	Eles, mesmo a contragosto aceitaram e reorganizaram seu jogo de acordo com o novo espaço.

AULA 3

Aula orientada

Jogo proposto: vivência da brincadeira do Maremoto (solicita das crianças velocidade e consciência espaço-temporal e cooperação)

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Discordância em determinado fato do jogo.	Algumas crianças não tinham sucesso na brincadeira. Os companheiros mostram intolerância àquelas que não tinham sucesso na brincadeira culpando-as e rejeitando-as pela derrota da equipe.	Reclamam e discutem com os colegas. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Queixam-se com a professora. <i>Reclamam à professora</i>	Ela intervém argumentando sobre a possibilidade de cooperar. <i>Com mediação</i>	Percebem a necessidade de cooperar e começaram a se ajudar.

Aula 4

Aula observada

Proposta: Nesta aula foram apresentadas as cordas como materiais. Foram 5 pedaços de corda, o número proposto foi intencional, de maneira que não poderiam brincar sozinhos com as cordas, por serem grandes e por não ter uma corda pra cada um.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Discordância em determinado fato do jogo.	Uma das meninas pede uma adaptação à regra. A colega que esperava sua vez discorda.	Discutem sobre a maneira que cada um quer pular. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Da discussão surge uma nova regra do jogo: cada um tem direito a uma chance apenas. Ao errar perde sua vez e vai ao fim da fila. <i>Reorganizam o jogo</i>		Continuam a brincar com a nova regra.
Intervenção externa.	Um garoto passa no meio do grupo atrapalhando a brincadeira.	As crianças reclamam à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Como a intervenção foi muito rápida, reclamaram, mas logo voltaram a brincar como se nada tivesse acontecido, sem necessitar de intervenção. <i>Abandonam o conflito</i>		Voltam a brincar.
Discordância em determinado fato do jogo.	Num grupo brincando de corda, uma criança propõe em atitudes outra brincadeira: cobrinha. O grupo não aceita.	Uma das meninas chama uma espécie de assembléia para justificar sua opinião. E o grupo concorda em sua maioria que não querem a nova brincadeira proposta. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	A criança que propôs a nova brincadeira acata a vontade dos colegas e permanecem com a mesma brincadeira. <i>Reorganizam o jogo</i>		Voltam a brincar.
Infração à regra do jogo.	Uma criança "fura" a fila.	O garoto que se sente injustiçado reclama verbal e fisicamente ao infrator argumentando que este era o seu lugar e que o infrator deveria respeitar a fila (regra da brincadeira). <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	O infrator revida a reclamação, agredindo fisicamente. <i>Com agressão</i>		Mas ao perceber que estava sendo observado, mesmo sem qualquer palavra acatou a reclamação do colega, porém, é visível a sua insatisfação em ter que ir para o fim da fila.

Discordância em determinado fato do jogo	Outras crianças aderem à brincadeira de maneira aleatória deixando desproporcional a força exercida de um dos lados, sendo necessário pararem o jogo e reorganizá-lo.	Uma das meninas toma a iniciativa de reorganizar o jogo e verbaliza isto ao grupo ao solicitar a interrupção do jogo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Esta e outra menina, então tomam a iniciativa dividem as crianças equilibrando-as numericamente para ambos os lados. <i>Reorganizam o jogo</i>		As crianças acatam as propostas e brincam sem problemas.
--	---	--	---	--	--

Aula 5

Aula observada

Proposta: com o material das Oficinas do Jogo, construir livremente, agrupados da maneira que desejassem.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Disputa de objeto do jogo.	Um garoto ainda sem grupo querendo mais peças para sua construção, “pega” peças em outros grupos.	O primeiro grupo lesado reclama à professora e mesmo sem sua intervenção ele devolve a peça, mas reincide no ato em outro grupo. <i>Reclamam à professora</i>	Num segundo grupo além de reclamar com ele e com a professora, tiram das mãos dele a peça. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Diante do silêncio da professora e do limite que os colegas lhe deram, toma a atitude de se juntar a um grupo (nenhum dos que tentou lesar) de sua afinidade e é aceito. Aceito no grupo, logo interage propondo uma construção e quando necessita novamente de uma peça que não têm visita outros grupos pedindo, e é atendido naturalmente. <i>Reorganizam o jogo</i>	Voltam a brincar.
Disputa de objeto do jogo.	Além do menino em questão, durante a aula outras crianças também pegavam peças sem pedir.	Apesar de perceber que sumiam peças, não sabiam quem estava pegando, então não reclamavam com a professora, apenas no grupo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Sentindo a necessidade de conversarem sobre a situação, a professora propõe a conversa e as crianças relatam suas insatisfações, acusam, negam e assumem. <i>Com mediação</i>	Ao final, uma das meninas indiretamente propõe uma regra: não precisa pegar, é só pedir. <i>Reorganizam o jogo</i>	Reorganizam o jogo com uma nova regra para próxima aula.

AULA 6

Aula orientada

Proposta: com o material das Oficinas do Jogo, construção com tema sugerido: a sua “escola”. A professora além do tema sugere o número de grupos, mas não interfere na forma de se agruparem.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Disputa de objeto do jogo.	Um dos meninos tira uma peça de seu colega.	Aquele que se sente lesado discute com o colega. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Não atendido pelo colega, se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Quando a professora atende o chamado, eles ainda disputam a caixa, mas ela relembra o acordo que cuidariam das peças. E fazendo daquela forma estragariam a peça. <i>Com mediação</i>	Assim o garoto devolve a peça ao colega sob os olhares da professora atendendo ao seu pedido.

Disputa de objeto do jogo.	Novamente o mesmo garoto, aquele citado anteriormente, agora pega uma peça de outro colega.	Este outro colega também se sente injustiçado e queixa-se imediatamente à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Novamente a professora pede que solte a caixa em função da integridade da mesma. O garoto sem disputar a peça logo solta. <i>Com mediação</i>		A professora preocupada com o objetivo da aula: as construções. Chama a roda de conversa e relembra-os da sua tarefa.
Disputa de objeto do jogo.	Mais uma vez o mesmo garoto e mais um colega, um daqueles havia sido lesado tiram peças dos colegas. Ou seja, continuam pegando uns dos outros.	As crianças reclamam para a professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora chama novamente a roda de conversa e agora tenta mediar o motivo do conflito dando voz aos lesados e fazendo com que aqueles que estavam pegando as peças se colocassem nos seus lugares. <i>Com mediação</i>	A professora media a situação tentando amenizar o clima hostil, tenta fazê-los compreender que não era mal querer mais peças, no entanto, estimulou-os a pensar outras maneiras de tê-las. Depois de um tempo de discussões, surgem as sugestões de pedir emprestado e fazer trocas com os colegas. <i>Reorganizam o jogo</i>	Falam um tempo sobre como aconteceriam e voltam a brincar satisfeitos com o acordo firmado.

AULA 7

Aula orientada

Proposta: construção com tema livre, mas somente com uma cor cada um dos quatro grupos a serem formados. A intenção é gerar o problema de restringir as cores e provocar as trocas e empréstimos e acordos sobre o que construir.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Interferência externa.	Um menino passa no espaço do grupo e derruba algumas peças.	O grupo que se sente lesado logo se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora intervém perguntando ao garoto qual era o seu grupo e ele responde que não tinha nenhum. A professora sugere que o grupo reclamante o convidasse para se integrar com eles. <i>Com mediação</i>	O grupo prontamente faz o convite com a condição de que ele não derrubasse mais as peças. <i>Reorganizam o jogo</i>	O garoto receoso se integra ao grupo.
Discordância em determinado fato do jogo.	Um menino na tentativa de arrumar uma construção é mal interpretado e é acusado de desmanchá-la.	Acusam o colega. Mesmo sem se queixarem, a professora se aproxima percebendo o mal estar no grupo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Eles reclamam da atitude do garoto. E a professora estimula que eles ouçam a explicação do garoto para sua atitude. O garoto explica que tinha a intenção de arrumar, por isso desmanchou. <i>Com mediação</i>		A professora valoriza o diálogo entre eles.
Interferência externa.	Um menino coloca o pé na construção do grupo.	Mesmo sem ser solicitada a professora se aproxima e questiona o garoto sobre as consequências desta atitude. <i>Com mediação</i>			Ele não responde e pára de pôr os pés.

Discordância em determinado fato do jogo.	Um grupo de meninas, na mesma construção, discorda em como construir determinada parte dela.	Uma delas propõe a idéia e uma à uma vai experimentando outras formas de fazer a mesma parte. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Uma delas faz a última proposta, argumenta com as outras sobre o porquê da sua proposta ser melhor e convence as outras meninas. Chegam à conclusão de que a proposta e a argumentação da colega é boa. <i>Reorganizam o jogo</i>		Continuam a construção.
Interferência externa.	Um menino é acusado de desmanchar a construção do outro grupo.	Com a queixa do grupo a professora se aproxima e pede explicações. O grupo diz que o garoto não os deixa usar determinado espaço. <i>Reclamam com a professora</i>	O menino acusado diz que este espaço é de seu grupo e que o grupo reclamante é que estaria invadindo seu espaço. A professora pede para que olhem a sua volta e tentem observar os espaços livres que podem ocupar sem que atrapalhem os outros grupos. <i>Com mediação</i>		Assim o fazem.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos utiliza as bolinhas para jogar, ao invés de construir, infringindo uma das regras, e com isso se torna uma ameaça de destruição de algumas construções.	Um dos alunos se sente ameaçado e se queixa com a professora sobre a ameaça de destruição e delata o garoto que estaria jogando as bolinhas. <i>Reclamam com a professora</i>	A professora intervém e relembra o menino da função da bolinha naquele momento: ser usada para construir e não jogar. E fala também do por que da regra e suas conseqüências. <i>Com mediação</i>		O garoto ouve, concorda e não joga mais.

AULA 8

Aula orientada

Proposta: brincar juntos as brincadeiras vivenciadas com as cordas, as quais brincaram sozinhos em aula anterior.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Uma menina "fura" a fila	O garoto que se sente lesado logo se queixa para a professora. <i>Reclamam com a professora</i>	A professora se aproxima e procura fazer com que a menina se coloque no lugar dele perguntando se ela gostaria que ele fizesse isso com ela. <i>Com mediação</i>		Ela se sente envergonhada e vai para o fim da fila.
Discordância em determinado fato do jogo.	Na brincadeira de corda, a menina que estava pulando demora a errar.	Uma outra que estava na fila reclama com a professora e diz que dessa maneira vai demorar muito para que todos pulem. <i>Reclamam com a professora</i>	A professora pergunta o que se pode fazer para que não demore então. <i>Com mediação</i>	Eles sugerem uma regra ao jogo: pular juntos de dois em dois ou de três em três. Uns gostam da idéia e outros não. <i>Reorganizam o jogo</i>	Então a professora sugere que pulem em duplas, ou trios aqueles que quiserem, assim já diminui o tempo de espera.

AULA 9

Aula orientada

Proposta: continuação da aula anterior. Brincar todos juntos com as brincadeiras de corda sugeridas por eles e vivenciadas individualmente em aulas anteriores.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Um menino permite que seu colega "fure" a fila na sua frente.	Uma das meninas da fila sente-se prejudicada e se queixa à professora. <i>Reclamam com a professora</i>	O amigo que cedeu o lugar se justifica dizendo que o lugar era seu. A professora intervém contextualizando o significado de sua atitude para os outros da fila. <i>Com mediação</i>		Ele se convence e vai para o fim da fila e a brincadeira continua.
Choque corporal involuntário.	Um dos meninos esbarra involuntariamente na fila em um colega e este em consequência esbarra em outra menina.	O garoto que sofreu o esbarrão e atingiu a menina reclama à professora sobre a atitude do colega. <i>Reclamam com a professora</i>	O menino que causou o acidente se justifica dizendo que foi involuntário. A professora aconselha as crianças a ter cuidado na fila alertando-as para os riscos. <i>Com mediação</i>		Voltam a brincar.
Choque corporal involuntário.	Um menino esbarra involuntariamente em sua colega na fila pela ansiedade em brincar de pegar com os colegas enquanto espera na fila.	Aquela que sofre o esbarrão se queixa à professora, e o garoto apenas ouve. <i>Reclamam com a professora</i>	A professora intervém. Percebendo sua ansiedade como o motivo do esbarrão, ela questiona-o sobre formas de brincar das duas brincadeiras ao mesmo tempo. Ele não percebe. A professora então sugere uma forma de fazê-lo. <i>Com mediação</i>		Ele não segue seu conselho, mas fica na fila pensando.

AULA 10

Aula observada

Proposta: observar as crianças brincando com seus próprios brinquedos trazidos de casa.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Discordância em determinado fato do jogo.	Ao brincarem de "cards" os meninos discordam sobre de quem era a vez de jogar.	Discutem, gritam e argumentam. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Um dos meninos toma voz e decide qual dos garotos estava na vez. <i>Líder determina</i>		A brincadeira continua.
Discordância em determinado fato do jogo.	Uma das meninas muda a brincadeira para "alturinha" mas não combinam sobre as regras do jogo e ele acontece aleatoriamente.	Uma das meninas se manifesta com o grupo e diz que o jogo desta forma está errado. Ela pára o jogo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Na parada elas reorganizam as regras do jogo. <i>Reorganizam o jogo</i>		Continuam a brincar agora com o jogo organizado.
Discordância em determinado fato do jogo.	Uma das meninas tenta parar a brincadeira para organizar as suas regras.	Pára o jogo e argumenta com o grupo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Inicialmente concordam, mas depois voltam a brincar como antes. A menina que tentava organizar o jogo, mesmo insatisfeita continua a brincar. <i>Ignoram o conflito</i>		O jogo continua.

Discordância em determinado fato do jogo.	Uma das meninas tenta parar a brincadeira para organizar as suas regras.	Argumenta com o grupo quanto ao número de pessoas em cada lado do “cabo de guerra”. Pede para que parem o jogo para equilibrar. Risca uma linha no chão para definir os ganhadores. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	O grupo não lhe dá ouvidos, mas continua brincando. <i>Ignoram o conflito</i>		O jogo continua mais umas duas rodadas.
---	--	---	--	--	---

AULA 11

Aula orientada

Proposta: a professora propõe a brincadeira de “Bulldogue” e suas regras.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos infringe uma das regras do jogo passando antes do pegador dizer a palavra “bulldogue”.	O pegador se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Ela intervém sugerindo a ele uma adaptação à regra. <i>Com mediação</i>	Ele aceita e anuncia ao grupo. <i>Reorganizam o jogo</i>	O garoto que infringiu a regra volta ao seu lugar.
Choque corporal involuntário.	O pegador empurra involuntariamente uma colega e este esbarra em outro.	O menino que é empurrado por último devolve o empurrão reclamando. <i>Com agressão</i>	O menino se justifica dizendo que também foi empurrado. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	A professora percebendo que nenhum deles tinha a intenção de empurrar, se aproxima e intervém dizendo que o pegador apenas queria que eles se organizassem na linha para melhor ajudá-lo. <i>Com mediação</i>	Eles se percebem e a brincadeira continua normalmente.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos infringe uma das regras do jogo passando antes do pegador dizer a palavra “bulldogue”.	O pegador se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Logo no momento da queixa o garoto volta ao seu devido lugar. <i>Ignoram o conflito</i>		O jogo continua.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos pega a sua colega, mas está fora da linha, infringindo uma das regras.	A menina não aceita ser pega e eles discutem. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	O garoto reclama à professora. A brincadeira pára e a professora se aproxima. <i>Reclamam à professora</i>	Ela expõe a situação para o grupo e conforme a regra eles deliberam que realmente a menina não havia sido pega. Do conflito resulta mais uma especificação da regra, proposta pela professora diante da discussão das crianças. <i>Com mediação</i>	O jogo continua com a regra especificada por eles.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos é pego e não vai para a linha, infringindo uma regra.	O pegador se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Logo na queixa o garoto se dirige à linha. <i>Abandonam o conflito</i>		O jogo continua.

Infração à regra do jogo.	Um dos meninos tenta pegar a colega e tira um dos pés da linha.	Pergunta à professora se é válido daquela maneira. <i>Reclamam à professora</i>	A professora transfere a pergunta para o grupo. Um dos meninos argumenta e interpretam a regra juntos. Chegam à conclusão que não poderia pegar daquela forma inicial, mas percebeu outra maneira que poderia. <i>Com mediação</i>		A menina continua o jogo fugindo.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos pega o colega, mas está com o pé fora da linha.	O menino que havia sido pego reclama à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora pára o jogo e questiona o grupo e eles testemunham que realmente ele estava fora da linha. <i>Com mediação</i>		O pegador concorda e a brincadeira continua.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos vai e volta antes do momento certo infringindo uma regra.	A menina que tenta pegá-lo discute com ele. Eles discutem aos gritos. <i>Reclamam e argumentam entre eles</i>	A professora se aproxima ouve e intervém. Concluem que ele estava errado. Ele insiste em ficar no lugar errado. A professora lembra a regra combinada e ele desiste do jogo. Fica caminhando próximo ao jogo, atrapalhando, o grupo reclama com ele. <i>Com mediação</i>		A brincadeira continua, mas o garoto não volta. Em seguida está brincando, mas na posição errada. A professora chama a sua atenção. Ele desiste na hora, mas depois retorna.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos é pego e não vai à linha ajudar os pegadores.	O grupo o ignora por ser reincidente na atitude. A brincadeira continua. A professora chama sua atenção lembrando da regra. Ele abandona o jogo, mas depois volta ao seu lugar. <i>Com mediação</i>			A brincadeira continua.
Discordância em determinado fato do jogo.	Somente as meninas estavam sendo escolhidas.	Um dos meninos reclama à professora a preferência. <i>Reclamam à professora</i>	Ela responde que o jogo ainda não acabou e logo teriam que escolher os meninos também. Assim todos teriam sua vez. <i>Com mediação</i>		Ele compreende e se articula com seus colegas meninos.

AULA 12

Aula orientada

Proposta: diante da dificuldade de acesso ao material que tinha intenção de utilizar e o tempo chuvoso, a professora propõe brincar em sala de detetive. Brincadeira desconhecida das crianças.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Disputa de papéis.	Uma das meninas oferece um pacote de salgadinho à colega em troca da função de detetive.	Um colega que estava próximo denuncia a menina à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Sem as outras crianças perceberem, a professora media a situação entre os envolvidos procurando fazê-la perceber a injustiça com os colegas que não tinham nada a oferecer pela função. <i>Com mediação</i>		A colega não a escolhe, ela fica envergonhada e o jogo continua.
Disputa de papéis.	Um dos meninos oferece ao colega "cards" em troca da função de detetive	Um colega que estava próximo denuncia-o ao grupo. A professora percebe a necessidade de intervir. O menino nega o fato, mas o colega delator insiste chamando-o de mentiroso. O menino subornado reconhece o fato. Então o menino chora reconhecendo seu erro. <i>Reclamam à professora</i>	As crianças se revoltam. A professora media a situação procurando amenizar o clima hostil, leva a discussão ao grupo enfatizando o erro como parte do processo de aprendizagem. Relembra a função da regra em guardar a justiça a todos os jogadores. <i>Com mediação</i>	E nesta discussão as crianças identificam junto com a professora o que estava escapando á regra que permitia o suborno: a possibilidade de repetir as crianças nas funções. Daí sai outra regra: não podem repetir as crianças na função de detetives e de ladrões para que todos possam participar da brincadeira. <i>Reorganizam o jogo</i>	A brincadeira continua com a nova regra.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos na intenção de sua equipe marcar pontos revela a identidade do ladrão para seu detetive.	O próprio detetive denuncia a sua atitude à professora dizendo que o colega "estragou" a brincadeira. O menino tenta negar, mas o detetive insiste. Ele reconhece. <i>Reclamam à professora</i>	A professora reforça as palavras do detetive, fazendo-os pensar na fundamental importância daquela regra: sem ela não existia brincadeira. As meninas sugerem punição, os meninos argumentam que não seria justo todos pagarem pelo erro de um. Elas reconhecem que não houve intenção dos outros meninos. <i>Com mediação</i>		A brincadeira continuou.

AULA 13

Aula orientada

Proposta: vivencia da brincadeira de polícia-ladrão de outras formas.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Algumas das crianças não estavam esticando as pernas ao "morrer", infringindo uma das regras.	Um dos detetives se queixa à professora e ao grupo. <i>Reclamam à professora</i>	A professora lembra a todos a importância de tal regra. <i>Com mediação</i>		A brincadeira continua e voltam a esticar as pernas.

Discordância em determinado fato do jogo.	Dois meninos utilizam da estratégia de não olhar para o ladrão, assim não morreriam.	Algumas crianças reclamaram à professora sobre a atitude dos meninos. <i>Reclamam à professora</i>	Ela os faz refletir sobre o que as regras do jogo previam em relação à atitude. <i>Com mediação</i>		Chegam à conclusão de que é uma maneira de brincar e não invalida o jogo.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos foge depois de ser pego.	O outro o repreende e o faz voltar para a "cadeia". <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Ao perceber que o menino foge novamente, ele faz queixas à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora lembra aos dois as regras combinadas por eles no início do jogo. <i>Com mediação</i>	O menino volta para o seu lugar.
Infração à regra do jogo.	Mais crianças estavam fugindo da "cadeia" e dos policiais.	A professora percebe a necessidade de parar o jogo para discutirem. Falam todos ao mesmo tempo. A professora lembra a regra combinada que não podia fugir. Um dos meninos argumenta, mas o grupo não aceita. <i>Com mediação</i>	Reforçam a regra de que não pode fugir de maneira alguma. <i>Reorganizam o jogo</i>		A brincadeira continua.
Choque corporal involuntário.	Um dos meninos pisa na mão do colega involuntariamente.	O garoto sente-se injustiçado e ameaça o colega de agressão. <i>Com agressão</i>	O menino ameaçado se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora pede que expliquem o ocorrido. Depois questiona se seria necessário resolver um acidente com agressão. <i>Com mediação</i>	Eles desistem do conflito e voltam a brincar.
Disputa de papéis.	Um dos meninos oferece lanche em troca da função de pegador.	Um dos meninos delata à professora o colega que oferece lanche. <i>Reclamam à professora</i>	A professora intervém lembrando as situações parecidas já vivenciadas e a regra resultante do conflito. <i>Com mediação</i>	As crianças discutem. Acordam uma nova regra em relação ao momento de escolha das funções: não vale pedir. <i>Reorganizam o jogo</i>	Voltam a brincar com a nova regra acordada.

AULA 14

Aula orientada

Proposta: continuação da brincadeira de polícia-ladrão (pega-pega) e depois utilizar as cartas para vivenciar outra brincadeira de mesmo nome.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Discordância em determinado fato do jogo.	Percebem um problema em relação ao tempo de espera de quem é pego.	Discutem e experimentam maneiras de resolver o problema, com a ajuda da professora. Um deles sugere uma regra: quem for pego deve ajudar a pegar. Discutem. Experimentam a nova regra. A brincadeira terminava muito rápido e de maneira confusa. A brincadeira parou. <i>Com mediação</i>	A professora sugere uma nova regra: quem for pego, o policial leva para a casinha, mas, para não ficar muito tempo esperando, os outros fugitivos podem salvar os que estão presos. Para salvar devem tocar nos colegas que estão presos. Experimentam a nova regra. Um dos pegadores reclama à professora e ao grupo que desta maneira fica muito difícil para quem pega. O jogo pára. Um dos meninos propôs aumentar o número de pegadores e eles se dividirem na função de pegar e guardar a "cadeia". Experimentam a nova regra. Constroem uma nova regra chegando a um acordo que atende as necessidades de todos. <i>Reorganizam o jogo</i>		Brincam durante um tempo considerável.

AULA 15

Aula orientada

Proposta: continuação da aula anterior. Vivência da brincadeira de polícia-ladrão com as cartas e inclusão de novos elementos.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Dois meninos mostram suas cartas infringindo a regra do jogo.	Uma das meninas os delata à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora explica as conseqüências da sua infração para o jogo, em seguida relembra a regra combinada por todos, que inclusive resguarda a validade do jogo. <i>Com mediação</i>	Ao compreender as conseqüências da infração, as outras crianças cobram deles o cumprimento da regra. <i>Reorganizam o jogo</i>	Brincam.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos infringe a regra do jogo revelando a identidade do ladrão.	Uma das meninas reclama à professora. As outras crianças reclamam dele por ser reincidente na infração. <i>Reclamam à professora</i>	A professora insiste em fazê-lo perceber as conseqüências de sua atitude e se colocar no lugar do colega que teve a sua chance perdida. <i>Com mediação</i>		Começam a brincadeira novamente.

AULA 16

Aula observada

Proposta: a professora observa as crianças brincando livremente no ambiente da sala com jogo de mesa: dominó, baralho, ludo, "cards" e as cartas do jogo de detetive.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Uma das meninas encaixa errado uma das peças infringindo uma das regras do jogo.	A colega chama sua atenção, mostra o seu erro e ajuda a colega a corrigir. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			O jogo continua.
Infração à regra do jogo.	Uma das meninas que jogam dominó se confunde na ordem das jogadoras, cometendo uma infração à regra acordada no início do jogo.	Uma das meninas chama a atenção do grupo ao erro, discutem, argumentam. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Decidem mudar as suas posições na roda para que não confundam mais. Ou seja, reestruturaram a brincadeira na sua organização conforme a necessidade. <i>Reorganizam o jogo</i>		A brincadeira continua com a nova organização acordada.
Interferência externa.	Um grupo de meninas joga dominó e uma menina se aproxima do grupo e pede para brincar junto.	Uma das garotas do grupo determina que ela seja aceita ao término da rodada. <i>Líder determina</i>			Ela não responde, e vai se integrar a outro grupo.
Disputa de papéis.	Ao término da rodada é necessário recolher e depois distribuir as cartas novamente. Uma das meninas solicita para fazer a distribuição.	Aquela que coordena o grupo, nega o pedido e ela mesma as distribui. <i>Líder determina</i>			O grupo aceita e brincam.
Interferência externa.	Um menino se aproxima do grupo que brinca de detetive e tenta se integrar ao grupo.	Sua participação é vetada por alguns do grupo, que o mandam sair. Ele fica por perto até que aquela menina que coordena o jogo, ao distribuir as cartas entrega uma a ele, o que significa a sua aceitação na brincadeira, apesar do grupo negá-la. Uma das meninas então o enquadra numa das regras do grupo em relação a sua posição: deveria ficar em "perninha de índio" devido ao espaço pequeno. Ele argumenta convidando o grupo a ir para um lugar maior, mas novamente a líder do grupo sugere que ele se adapte ao grupo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			A vontade da líder é feita, ele se integra e brincam.

Disputa de papéis.	A função de distribuição das cartas é monopolizada pela menina que lidera.	Uma das meninas manifesta sua insatisfação ao grupo quanto à monopolização da distribuição das cartas por parte da menina que lidera. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Sua manifestação é em vão. Nem o grupo, nem a garota se solidarizam com sua reivindicação. <i>Ignoram o conflito</i>		Assim a brincadeira continua e ela também permanece brincando.
Infração à regra do jogo.	Uma das meninas, aquela que lidera o grupo, indiscretamente comemora ao ver a sua carta, que se configura numa infração à regra do jogo.	Então a colega que já não estava muito satisfeita com sua liderança, a recrimina pela indiscrição. Sem resultados. Nem a líder, nem o grupo deram atenção à sua reclamação. A atitude indiscreta da líder encerra a rodada da brincadeira. Assim novamente a líder retoma as cartas para a distribuição da rodada seguinte. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			
Disputa de papéis.	Uma das meninas pede novamente para também distribuir as cartas.	Ela se mostra insatisfeita e reclama com o grupo sobre a liderança. Desta vez consegue o apoio do grupo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	A líder contrariada entrega as cartas a ela, e continua brincando. A negociação acontece aos gritos principalmente pela requerente. A situação abre precedentes aos outros integrantes do grupo que solicitam a função de distribuir as cartas. Eles a nova líder delibera. Ela se justifica dizendo que ela deveria exercer a função da mesma maneira que a líder anterior. O grupo aceita a imposição. <i>Reorganizam o jogo</i>		Brincam mais uma rodada e ao final, outra menina pede a vez de distribuir as cartas e é atendida pela nova líder, que cede em sua última deliberação.
Interferência externa.	Um garoto se aproxima do grupo e pede para se integrar à brincadeira.	Mas durante as aulas, coordenadas ou não pela professora, têm mostrado o hábito de não cumprir as regras das brincadeiras. Mostrando não tolerar mais essa sua atitude, negam veementemente a sua adesão, justificando sua decisão. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			Ele acata e procura outro grupo.

Disputa de papéis.	Uma das meninas solicita a função de distribuição das cartas.	Argumentam e discutem. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	A menina justifica seu pedido sugerindo uma regra: que as cartas sejam entregues pelo anjo da última rodada. A regra é aceita pelo grupo por ser considerada justa. <i>Reorganizam o jogo</i>	E assim brincam harmoniosamente por um bom tempo.
--------------------	---	---	--	---

AULA 17

Aula observada

Proposta: As crianças são observadas brincando livremente no parque: brincam de pega-pega.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Discordância em determinado fato do jogo.	Uma das meninas é pega e não aceita.	Ela argumenta que não poderia ser pega porque estava com "figa", mas esta regra não foi acordada. O pegador inicialmente aceitou sua argumentação, mas outra menina contra-argumenta dizendo que já existe a "barra" por isso não haverá a "figa". <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			O pegador então a captura, ela não protesta e a brincadeira continua.
Discordância em determinado fato do jogo.	A menina que liderava o grupo mudava o lugar da "barra" várias vezes, o que acabou por incomodar outra menina, que no momento era pegadora e sentiu-se prejudicada.	Ela reclama com a colega e argumenta. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			A colega aceita a argumentação e se retrata voltando a barra para o local anterior. E a brincadeira continua.

AULA 18

Aula orientada

Proposta: em sala a professora propõe a brincadeira do robzinho.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Choque corporal involuntário.	Na ausência da professora exigida pelo jogo, um dos alunos involuntariamente empurra o colega que se machuca durante uma brincadeira paralela com seus colegas.	As crianças pedem que os colegas parem com a brincadeira paralela, com medo que a professora interrompa a brincadeira que estão vivenciando. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Quando a professora retorna ao grupo ela ouve as crianças que relatam o fato a ela. A professora dá continuidade à brincadeira aconselhando mais cuidado. <i>Reclamam à professora</i>		O jogo continua.

AULA 19

Aula orientada.

Proposta: vivenciar a brincadeira "caçador de duas bolas", proposta pela professora.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos infringe uma regra do jogo: sai do seu lugar onde foi pego, para pegar a bola.	O pegador se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora pára jogo e pede que pensem em como seria o jogo se todos saíssem de seus lugares depois de serem pegos. E eles respondem de maneira que mostram compreender a necessidade daquela regra na sobrevivência do jogo. <i>Com mediação</i>	Então reforçaram a regra e fizeram uma adaptação à ela permitindo que se "esticassem" para alcançar a bola. <i>Reorganizam o jogo</i>	O jogo continua com a adaptação à regra.
Choque corporal involuntário.	Um dos meninos se machuca em decorrência de um acidente: a bola o atinge no rosto.	Como outras crianças também haviam reclamado pelo mesmo motivo, a professora parou a brincadeira. <i>Reclamam à professora</i>	Discutem. <i>Com mediação</i>	Uma regra, sugerida por ela, foi acordada para que fosse evitado esse tipo de acidente: a bola seria atirada do peito para baixo. <i>Reorganizam o jogo</i>	O jogo continuou ganhando uma nova regra.
Infração à regra do jogo.	Alguns meninos não estavam sentando depois de tocados pela bola, ou seja, depois de pegos, infringindo uma das regras da brincadeira.	O pegador reclama à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora intervém perguntando sobre as conseqüências da infração à esta regra do jogo. As crianças mostram compreender a necessidade da regra, respondendo que o jogo acabaria sem esta regra. <i>Com mediação</i>		Então os meninos infratores se retratam e cedem ao jogo.

AULA 20

Aula observada

Proposta: observar crianças brincando livremente na quadra. Mais especificamente um grupo de meninos brincando de futebol.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Choque corporal involuntário.	Um dos meninos se machuca num choque involuntário durante uma brincadeira de futebol.	Aquele que sofre o choque revida com agressão acreditando ser voluntário. <i>Com agressão</i>	Vai se queixar à professora acusando um dos colegas com quem jogava. <i>Reclamam à professora</i>	A professora se aproxima e ouve o que havia acontecido. Logo após a queixa, o menino volta a brincar como se nada tivesse acontecido e a professora abandona o conflito. <i>Ignoram o conflito</i>	O jogo continua.

Disputa de papéis.	Dois meninos disputam a posição de goleiro do time em que jogam futebol.	Eles discutem rapidamente. A disputa passa a ser velada. Aquele que reivindica a posição se coloca perto do gol e quando o goleiro perde um gol ele tenta novamente reivindicar verbalmente a posição, mas nem o grupo, nem o goleiro se sensibilizam com ele. Depois disputam a bola à força e discutem rapidamente. Então o goleiro cede seu lugar depois de um tempo, mas, disputam a bola toda vez que esta se aproxima e é necessário que o goleiro atue sobre ela. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Mostram que chegaram a um acordo se revezando na posição. É interessante perceber que este acordo final é velado, não é possível identificar diálogo entre eles. <i>Reorganizam o jogo</i>		Brincam harmoniosamente.
Discordância em determinado fato do jogo.	Existe uma infração à regra: uma falta. Um dos meninos se prontifica a cobrar. Mas discordam quanto ao lugar em que a bola deve ficar para a cobrança.	Discutem verbal e corporalmente. Então um dos meninos se coloca na frente da bola em posição de barreira, mas também há discordância em relação à distância de sua posição. Aquele que espera para cobrar a falta se queixa com o colega sobre a sua proximidade da bola. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Como o colega desconsidera sua reclamação, ele se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	Mesmo sem esta se manifestar o garoto recua um passo. <i>Ignoram o conflito</i>	O jogo continua.
Discordância em determinado fato do jogo.	Um dos meninos não concorda com a marcação de um gol contra sua equipe.	Manifesta-se, mas não têm atenção do grupo. <i>Ignoram o conflito</i>			E o jogo continua.
Choque corporal involuntário.	Num acidente no jogo um dos meninos se choca com outro.	O garoto se queixa ao grupo. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	O grupo desconsidera-o. Ele levanta e continua jogando. <i>Ignoram o conflito</i>		E o jogo continua.
Discordância em determinado fato do jogo.	Um dos meninos se sente ofendido pela comemoração de um de seus adversários.	Reage ameaçando agredir fisicamente. <i>Com agressão</i>	Os colegas intervêm no conflito, de maneira a não deixar que realmente aconteça a agressão. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>	Os colegas justificam sua reação ao dizer que o colega não "sabe perder". A professora media a situação no grupo contextualizando os temas que deram origem ao conflito: ganhar e perder e a maneira de lidar com os sentimentos que surgem do jogo. <i>Com mediação</i>	O jogo continua depois da conversa.

AULA 21

Aula orientada

Proposta: continuação da brincadeira “caçador de duas bolas”.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Infração à regra do jogo.	Uma das meninas infringe uma das regras do jogo: ela não senta ao ser pega.	Sua colega ao perceber a infração se queixa à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora sugere que ela mesma comunique à colega que deve sentar. Ela assim o faz. <i>Com mediação</i>		A menina justifica dizendo que não havia sentido a bola e senta acatando a sugestão da colega.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos infringe a regra de não sentar ao ser pego	As crianças se queixam à professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora percebe a necessidade de contextualizar com o grupo o conflito e assim o faz. Na roda argumenta sobre as conseqüências da infração à esta regra. <i>Com mediação</i>	Discutem e ela contextualiza a coletividade que pode existir num jogo inicialmente individual. <i>Reorganizam jogo</i>	O jogo continua depois da conversa.
Infração à regra do jogo.	Um dos meninos chuta a bola num jogo onde se brinca com as mãos.	Logo o pegador questiona sua atitude dizendo que ele teria que sentar, já que tocou na bola. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			O menino se convence com sua argumentação e acata a sua sugestão.

AULA 22

Aula observada

Proposta: observar os grupos brincando de construir livremente com as tampinhas.

CONFLITO MORAL	DESDOBRAMENTO	ENCAMINHAMENTO 1	ENCAMINHAMENTO 2	ENCAMINHAMENTO 3	RESULTADO
Interferência externa.	Um menino involuntariamente quase destrói a construção do grupo ao lado do seu.	A menina que esteve na eminência de ter seu castelo destruído se queixa com a professora. <i>Reclamam à professora</i>	A professora a encoraja em falar ela mesma para o menino o que ele estaria prestes a fazer. Ela concorda com um sorriso e assim o faz. <i>Com mediação</i>		O menino atende seu pedido prontamente sem pronunciar palavra alguma.
Infração à regra do jogo.	Uma das meninas no momento de despejar as tampinhas destrói parte da construção involuntariamente.	É repreendida pela colega. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			A menina se retrata com o grupo com um pedido de desculpas e ajuda na reconstrução.
Choque corporal involuntário	Uma das meninas derruba parte da construção sem intenção.	As colegas de grupo repreendem-na. <i>Discutem e argumentam entre eles</i>			Ela mostra sua decepção com o acontecido e diz que não teve a intenção.

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](#)