UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL POR MEIO DE JOGOS DE REGRAS EM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BIANCA DE OLIVEIRA

BAURU

2021

BIANCA DE OLIVEIRA

A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL POR MEIO DE JOGOS DE REGRAS EM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Rita Melissa Lepre.

BAURU

2021

Oliveira, Bianca de.
A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental / Bianca de Oliveira, 2021
167 f.

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

1. Desenvolvimento da personalidade. 2. Educação básica. 3. Moralidade. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BIANCA DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 09 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BIANCA DE OLIVEIRA, intitulada **"A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL POR MEIO DE JOGOS DE REGRAS EM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" E PRODUTO EDUCACIONAL "RIR, JOGAR, REFLETIR... A CONSTRUÇÃO DO EU COM O OUTRO."**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). RITA MELISSA LEPRE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Prof(a). Dr(a). PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Prof(a). Dr(a). RAUL ARAGÃO MARTINS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). RITA MELISSA LEPRE

Dedico este trabalho aos profissionais da educação comprometidos com a formação humana de nossas crianças que contempla as dimensões intelectuais e afetivas de forma equilibrada e que se desafiam diariamente a ensiná-las a ver, a viver e a conviver em um novo mundo, permeado por valores universalmente desejáveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o Deus conosco sendo Sua companhia boa e agradável em todo o tempo. Agradeço por Sua insondável sabedoria, por Sua bondade e generosidade que inspira, encoraja e acolhe a todos os que dEle se aproximam.

Aos meus pais por todo incentivo e paciência dispensados a mim ao longo de todo o processo de construção deste trabalho.

À minha irmã Jamile que sempre foi minha melhor amiga e que acompanhou cada passo da elaboração deste trabalho com contribuições que somente ela poderia trazer.

À minha irmã de coração Silvana pelo carinho, paciência, admiração e contribuição.

Ao meu companheiro de vida, Rafael, por ser uma pessoa incrível, paciente e amorosa, por incentivar, participar e se envolver com os projetos e desafios que me proponho a desenvolver.

À minha amiga-irmã Elioena pelas contribuições e pela revisão textual-gramatical deste trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Rita Melissa Lepre pela amizade que construímos ao longo dos anos que enriquece a minha forma de pensar e agir no mundo. Sou grata por ter me orientado no percurso de tessitura deste trabalho que possibilitou o meu aperfeiçoamento enquanto pessoa humana, professora e pesquisadora. Agradeço toda a paciência e dedicação dispensadas a mim.

À Prof.ª Dr.ª Patrícia Unger Raphael Bataglia e ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins por aceitarem gentilmente o convite em compor a banca e por contribuírem de forma excepcional com este trabalho. Aos senhores a minha admiração e respeito.

Aos professores e professoras que tive a oportunidade de conhecer por meio das disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação da UNESP. Agradeço por

compartilharem conosco os conhecimentos histórica e cientificamente construídos que cooperaram de forma significativa para minha formação, ajudando-me a aperfeiçoar o modo de construir e desenvolver esta pesquisa e a minha práxis na escola.

Aos professores e colegas que integram e participam do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME – que ao longo dos encontros presenciais e virtuais sustentaram discussões críticas sobre a temática de educação em valores na escola na perspectiva filosófica, psicológica e pedagógica que engrandeceram a minha formação.

Às minhas companheiras de trabalho Elisângela, Janaína e Lenice que acompanharam meu percurso formativo no programa de pós-graduação, oferecendo-me ajuda, sugestões e esperanças. Obrigada por todos os momentos em que me ouviram com paciência e entusiasmo.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Os meus mais sinceros agradecimentos!

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

(Carlos Drummond de Andrade)

OLIVEIRA, Bianca de. **A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Rita Melissa Lepre. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2021.

RESUMO

A construção da personalidade moral dos estudantes tradicionalmente ocupou o segundo plano na elaboração de currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Atualmente, porém, tem-se percebido uma grande preocupação dos profissionais da educação com a dimensão moral na formação humana. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental observa-se que são raras as práticas pedagógicas que contemplem a educação em valores morais com vistas à autonomia do mesmo modo que a dimensão lúdica do processo de ensino e aprendizagem aparece como uma possibilidade pouco explorada e compreendida pelos professores. Propõe-se a prática de jogos de regras como um meio de a criança estabelecer relações sociais com seus pares e desenvolver-se moralmente. Por meio do diálogo estabelecido entre o referencial teórico adotado nesta investigação e o estudo exploratório a respeito das publicações brasileiras sobre temas educação, desenvolvimento e personalidade moral e jogos e moralidade no ambiente escolar, foi possível verificar que os jogos de regras mobilizam os elementos fundamentais para construção da personalidade moral, oportunizando a realização de ações educativas direcionadas à moralidade. Com base nos resultados encontrados foi construída uma proposta de educação moral ou em valores no formato de sequência didática, intitulada “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro” disponível em um volume à parte desta dissertação. Esta proposta direciona-se às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e possibilita a construção da personalidade moral com vistas à autonomia a partir de jogos de regras. O material foi avaliado por juízes externos que apresentaram em sua totalidade um parecer favorável quanto à sua qualidade e viabilidade de aplicação nas escolas. Nesse sentido, a proposta de educação em valores construída a partir dessa investigação aparece como uma possibilidade dos espaços escolares converterem suas ações pedagógicas à dimensão moral, oferecendo instrumentos pedagógicos que privilegiam as relações cooperativas e a participação plena e ativa dos estudantes em situações morais controvertidas que permeiam as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A aplicação deste

material no contexto escolar e a análise qualitativa de seus resultados aparecem como uma oportunidade que fornecerá conhecimentos para a solução de problemas específicos da educação brasileira.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Personalidade. Educação Básica. Moralidade.

OLIVEIRA, Bianca de. **The construction of moral personality through rule games in elementary school students**. Orientador: Rita Melissa Lepre. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2021.

ABSTRACT

The construction of the students' moral personality has traditionally been second place of school curricula and pedagogical practices. Currently, however, there has been a great concern among education professionals with the moral dimension in human formation. In the early years of elementary school, it is observed that pedagogical practices that contemplate education in moral values with a view to autonomy are rare in the same way that the playful dimension of the teaching and learning process appears as a possibility little explored and understood by teachers. It is proposed to practice rules games as a way for the child to establish social relations with his peers and to develop morally. Through the dialogue established between the theoretical framework adopted in this investigation and the exploratory study on Brazilian publications on themes education, development and moral personality and games and morality in the school environment, it was possible to verify that rules games mobilize the fundamental elements for construction of the moral personality, providing opportunities for educational actions aimed at morality. Based on the results found, a proposal for moral education or values was constructed in the format of a didactic sequence, entitled "Laugh, play, reflect ... the construction of the self with the other" available in a volume apart from this dissertation. This proposal is aimed at children in the early years of elementary school and enables the construction of moral personality with a view to autonomy from rules games. The material was evaluated by external judges who presented in its fullness a favorable opinion as to its quality and feasibility of application in schools.In this sense, the proposal of education in values built from this investigation appears as a possibility for school spaces to convert their pedagogical actions to the moral dimension, offering pedagogical instruments that privilege cooperative relationships and the full and active participation of students in controversial moral situations that permeate the social relations established in the school environment. The application of this material in the school context and the qualitative analysis of its

results appear as an opportunity that will provide knowledge for the solution of specific problems in Brazilian education.

Keywords: Personality Development. Elementary Education. Morality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos estudos selecionados na categoria desenvolvimento moral..... 64

Tabela 2 – Identificação dos estudos selecionados na categoria educação moral..... 88

Tabela 3 – Identificação dos estudos selecionados na categoria personalidade moral..... 108

Tabela 4 – Identificação dos estudos selecionados na categoria jogo e moralidade..... 113

Tabela 5 – Sugestões de atividades ou materiais que poderiam fazer parte das Sequências Didáticas fornecidas pelos juízes externos..... 166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Em sua opinião, as Sequências Didáticas são apropriadas para crianças a partir dos 8 anos de idade?”..... 164

Figura 2 – – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Ao ler as Sequências Didáticas você conseguiu entender bem cada atividade?”..... 164

Figura 3 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Se você fosse aplicar as Sequências Didáticas ficaria com dúvidas?”..... 164

Figura 4 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Em sua opinião, as Sequências Didáticas são viáveis de serem realizadas na escola?”..... 165

Figura 5 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à avaliação da Sequência Didática “Construção da identidade moral”..... 165

Figura 6 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à avaliação da Sequência Didática “Construção da sensibilidade moral”..... 165

Figura 7 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à avaliação da Sequência Didática “Reconhecendo-se como uma pessoa de valor”..... 166

Figura 8 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Em sua opinião, as Sequências Didáticas seriam eficiente para realizar uma proposta de Educação Moral ou em Valores na escola?”..... 166

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	**INTRODUÇÃO**	14
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	19
2.1	**Desenvolvimento moral e a construção da personalidade moral**	19
2.1.1	Desenvolvimento moral segundo Jean Piaget	19
2.1.2	Personalidade moral segundo Josep Maria Puig	22
2.2	**Os jogos como instrumento pedagógico voltado à construção da personalidade moral**	49
3	**METODOLOGIA**	57
3.1	**Estrutura da pesquisa**	57
3.2	**O produto educacional**	58
4	**RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**	64
4.1	**Desenvolvimento moral e a construção da personalidade moral: contribuições de pesquisas brasileiras**	64
4.1.1	Desenvolvimento moral	64
4.1.2	Educação moral	88
4.1.3	Personalidade moral	108
4.1.4	Jogo e moralidade	113
4.2	**Jogos de regras e educação em valores: o processo construtivo das SDs**	137
4.2.1	Avaliação do produto educacional	148
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	151
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A – Apresentação dos resultados da avaliação do material "Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro" realizada pelos juízes externos	164

APRESENTAÇÃO

Meu interesse em aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento moral e a educação em valores iniciou-se durante o curso de graduação em Pedagogia (2013-2017) quando nas aulas de Psicologia da Educação a professora, que em um futuro próximo se tornaria minha orientadora de pesquisa em Iniciação Científica – IC –, de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – e de Mestrado, dedicou algumas aulas para abordar o tema do desenvolvimento moral a partir de uma abordagem psicogenética inaugurada por Jean Piaget (1932/1994) e aperfeiçoada ao longo dos anos por muitos pesquisadores ao redor do mundo, tais como Lawrence Kohlberg (1992), Josep Maria Puig (1998a), Yves de La Taille (2000; 2006a; 2006b; 2010), entre outros.

Esse tema despertou minha atenção e interesse, pois até aquele período desconhecia pesquisas e práticas pedagógicas que tratassem a dimensão moral com tanta relevância. Afinal de contas, apesar de a moralidade permear todas as relações e interações humanas e constituir o núcleo de muitos conflitos vivenciados no ambiente escolar, é um tema constantemente trabalhado em segundo plano e com pouco planejamento, pois a relação conteúdos curriculares e tempo letivo acabam se sobrepondo à formação humana e cidadã, comprometendo a formação moral dos estudantes.

No ano de 2014 surgiu à oportunidade de desenvolver uma pesquisa de IC financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – sobre a roda de conversa como uma facilitadora do desenvolvimento do juízo moral a partir da construção de valores morais em crianças na Educação Infantil.

Essa investigação fundamentou-se nas pesquisas realizadas por Piaget (1932/1994) a respeito do desenvolvimento do juízo moral nas crianças e nas investigações de Rheta DeVries e Betty Zan (1998) sobre a ética na educação infantil com ênfase nas atividades permanentes presentes na rotina das escolas.

Ao iniciar a pesquisa fui convidada a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME – onde passei a participar dos encontros e das discussões sobre o tema desenvolvimento moral e educação e onde também tive contato com muitas pesquisas cientificas sobre o tema que foram de suma importância para minha formação enquanto pesquisadora,

estudante e cidadã e também para a construção dos instrumentos de coleta de dados e redação de textos científicos.

Ao longo da realização da pesquisa tive a possibilidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito do tema nos domínios teóricos e práticos por meio da leitura das obras dos referenciais teóricos utilizados e de artigos científicos encontrados nos repositórios e bases de dados, bem como, do conhecimento científico construído por meio do desenvolvimento da pesquisa na escola.

A partir desse contato com a literatura científica e o ambiente escolar comecei a perceber os limites e as possibilidades de desenvolver uma prática docente permanente e comprometida com a educação em valores que possibilitasse o desenvolvimento moral autônomo.

Com base nessa pesquisa construí a monografia para a conclusão do curso de graduação que, durante o processo de redação, análise, reflexão e discussão dos dados encontrados, tive a oportunidade de ampliar ainda mais os conhecimentos sobre o tema dos valores morais, educação em valores e desenvolvimento moral.

Logo após a conclusão do curso de graduação, comecei a atuar como professora em escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do sistema público municipal de Macatuba (SP) e Bauru (SP).

Durante minha ação pedagógica percebi-me muito sensível aos conteúdos morais das situações vivenciadas no ambiente escolar, suscitados por diferentes meios, como na leitura de uma obra literária, nos conflitos cotidianos suscitados pelas interações sociais, nos conteúdos curriculares, na forma da escola buscar a resolução de conflitos e nas minhas atitudes enquanto docente.

Essas situações começaram a fazer parte das minhas inquietações e reflexões e foi crescendo em mim o desejo de construir práticas pedagógicas que tivesse a educação em valores e a construção de personalidades morais autônomas como foco e que esse processo fizesse parte da vida das crianças.

Nesse sentido, comecei a prestar mais atenção nas mensagens enunciadas pelas crianças todos os dias na sala de aula, nos quais elas demonstravam um grande interesse e abertura em discutir temas morais suscitados pelas situações cotidianas presentes no processo de ensino e aprendizagem com base nas interações sociais e nas interações com os objetos de conhecimento. Nesse processo, as crianças deixavam muito clara a necessidade de terem um momento

lúdico presente em suas rotinas de estudos escolares, onde elas tivessem a oportunidade de agir e pensar com liberdade e de transformar por algum tempo aquele ambiente impregnado de tarefas e atividades que por vezes acaba por limitar as possibilidades de interação, participação, cooperação e formação humana.

Assim, pensando em minha prática pedagógica, após algumas conversas com as crianças por meio das assembleias de classe foi discutida a necessidade de um tempo lúdico em nossa rotina escolar, combinamos momentos em que o elemento lúdico se fizesse presente como fim pedagógico e como fim em si mesmo.

A partir desses momentos de vivência lúdica comecei a observar os conteúdos morais presentes nos jogos e brincadeiras vivenciados no ambiente escolar e passei a pensar na possibilidade de construir intervenções pedagógicas de educação em valores com base nessas vivências lúdicas, tendo como pano de fundo as investigações realizadas por Piaget (1932/1994) que buscou nos jogos e brincadeiras infantis a gênese da moralidade humana.

Dessa forma, surgiu a motivação para essa investigação e construção de sequências didáticas – SD – para uma educação em valores comprometida com a construção de personalidades morais autônomas.

1 INTRODUÇÃO

Há uma crescente preocupação entre os educadores em buscar diferentes estratégias para a formação de valores morais nos estudantes (ARAÚJO, 2002; ARAÚJO; AQUINO, 2001; LA TAILLE, 2000, 2002, 2006a, 2006b, 2010; LEPRE, 2019, MENIN, 2002; MENIN *et al*., 2014; PUIG, 1998a, 1998b, 2004; VINHA, 2000), que visem à construção de personalidades morais aptas a atingirem a autonomia, uma vez que esta é uma das responsabilidades sociais da escola.

Nas escolas a formação moral dos educandos tem sido tradicionalmente realizada por meio da transmissão verbal de valores externos ao sujeito em meio a situações conflituosas pontuais ocorridas no decorrer da convivência entre os diferentes atores escolares. Neste contexto, os educadores realizam intervenções com foco na interiorização dos valores que julgam corretos e que favoreçam o aparecimento de atitudes mais assertivas em situações de conflito moral a partir de práticas que prescrevam normas de condutas. Assim, é comum o uso de sermões, lições de moral, lista de regras, lista de boas maneiras, uso do regimento escolar e aplicação de sanções arbitrárias e expiatórias que conduzem a formação moral heterônoma dos educandos.

Em um ambiente moral como esse se algumas crianças chegam a desenvolver a autonomia moral, não foram as interações ali estabelecidas que permitiram a construção de personalidades morais autônomas, e nesse sentido, a escola tem falhado em atingir um de seus fins: a formação de atitudes e valores (KAMII; DEVRIES, 2009).

A educação moral ou em valores em uma perspectiva construtivista rompe com as metodologias adotadas pela escola tradicional, por acreditar que o conhecimento e os valores morais são apreendidos a partir de uma construção interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio.

É impossível construir personalidades morais sem que haja o envolvimento dos educandos em experiências morais que exijam algum tipo de atividade sociomoral a ser resolvida (PIAGET, 1930/1996; 1932/1994; PUIG, 1998a).

As interações sociais entre pares são indispensáveis para o desenvolvimento moral da criança por ela encontrar-se em situação de igualdade somente na relação estabelecida com seus colegas, isso porque o ponto de vista de outra criança é muito mais próximo ao seu do que o de um adulto, favorecendo o desenvolvimento paralelo do respeito mútuo e unilateral que culminará no aparecimento das relações

de cooperação que é essencial para a construção de valores morais autônomos (KAMII; DEVRIES, 2009).

O Ensino Fundamental brasileiro constitui a etapa mais longa da Educação Básica com duração de nove anos. Esta etapa é marcada por constantes mudanças e transformações tanto nos sujeitos como na estrutura e funcionamento da escola. Por essa razão, o Ensino Fundamental é dividido em dois níveis: os anos iniciais do 1º ao 5º ano e os anos finais do 6º ao 9º ano, com o intuito de melhor desenvolver as competências e habilidades nos âmbitos conceituais, procedimentais e atitudinais da formação integral humana (BRASIL, 1996).

Sabe-se que a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é marcada por rupturas e dicotomias, evidenciadas pela forma como a escola de Ensino Fundamental está organizada onde há pouco espaço para o lúdico, a supervalorização da aquisição e domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a busca pelo apascentamento dos corpos, contrapondo-se à realidade da Educação Infantil em que as rotinas escolares são permeadas pelo lúdico, valorizando as expressões e construções das crianças e a livre movimentação dos corpos nos diferentes espaços institucionais.

Devido a este fato, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) propõe aos anos iniciais do Ensino Fundamental a valorização das situações lúdicas de aprendizagem articulada às experiências vivenciadas na Educação Infantil a partir de uma progressiva sistematização, ampliando a relação das crianças com o mundo por meio de uma postura ativa na construção de conhecimentos.

A BNCC (BRASIL, 2017) por constituir-se um documento normativo define um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais para a Educação Básica. Esse documento entende que ao longo da Educação Básica as aprendizagens essenciais devem convergir para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais.

Neste documento o conceito de competência é entendido como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de exigências complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Cabe ressaltar que as competências gerais da Educação Básica se inter-relacionam e se desdobram no plano didático estabelecido para todas as suas etapas.

Ao se fazer uma leitura atenta das dez competências gerais foi possível perceber que todas mencionam aspectos importantes para a formação moral dos estudantes, entretanto, três delas se destacam por colaborarem com os objetivos deste trabalho:

> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

Essas três competências se complementam e evidenciam as dimensões envolvidas no processo de construção da personalidade moral proposta por Josep Maria Puig (1998a), entendendo que tal construção envolve a formação da consciência e da identidade moral que mobilizam os procedimentos que afetam o conhecimento, o pensamento, o sentimento e a atuação, desdobrando-se no autoconhecimento, no conhecimento dos outros, no juízo moral, na compreensão crítica, na dialogicidade, na sensibilidade e na autorregulação.

Nas relações estabelecidas entre as crianças os procedimentos da consciência moral se manifestam nas experiências em que elas enfrentam problemas controvertidos que exijam a tomada de decisão para solucioná-los.

No ambiente escolar uma situação em que os problemas morais aparecem com bastante frequência é durante a prática dos jogos de regras, tanto nas aulas quanto nos momentos livres, onde surge a necessidade das crianças agirem moralmente para assegurar a continuidade do jogo de modo que haja um comprometimento mútuo, uma vez que a ação lúdica estabelecida entre pares promove o:

> [...] desenvolvimento de disposições necessárias para construir cada um dos procedimentos de reflexão e ação moral e a formação de habilidades para usá-los normalmente na inter-relação com o meio social e convertê-los em instrumentos reais para a resolução de problemas (PUIG, 1998a, p. 121).

O jogo possui um caráter flexível que possibilita a aprendizagem significativa de diferentes conceitos e atitudes, por isso, ele aparece como um meio ideal para promover o crescimento moral das crianças. A ação lúdica incorpora valores morais e culturais que promovem o diálogo, a resolução de conflitos e a coordenação de interesses mútuos de forma autônoma.

A compreensão de que os jogos de regras mobilizam práticas morais condizentes aos procedimentos da consciência levanta o questionamento: de que modo os jogos de regras podem contribuir para a constituição de elementos fundamentais para a construção da personalidade moral?

Pressupõe-se que a experiência proporcionada pelos jogos de regras contribui para a construção da personalidade moral a partir do momento em que esta requer a mobilização dos procedimentos da consciência de reflexão e ação para resolver situações controvertidas que envolvam valores morais.

No intento de responder a este questionamento esta investigação objetiva:

- Propor a prática de jogos de regras como um meio de a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizar os procedimentos da consciência necessários à construção de sua personalidade moral;

- Conhecer e disponibilizar o que se tem publicado a respeito da educação moral ou em valores no ambiente escolar brasileiro a partir de um levantamento bibliográfico;

- Elaborar um produto educacional no formato de sequência didática que possibilite a construção da personalidade moral nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio dos jogos de regras a partir dos procedimentos da consciência moral e a construção de valores.

Pensando nos elementos constitutivos da consciência moral e na complexidade em promover o desenvolvimento das disposições necessárias para tornar a reflexão e a ação moral coerentes, culminando na construção de personalidades morais, este trabalho apresenta o referencial teórico em que está sustentado e que oferece os subsídios necessários para elaboração da proposta educacional que tem como finalidade construir personalidades morais em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da mobilização dos procedimentos da consciência moral suscitados pela experiência lúdica, ao mesmo tempo em que dialoga com o cenário educacional brasileiro voltado à promoção da educação moral

ou em valores fundamentada nos pressupostos teóricos do desenvolvimento do juízo moral.

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro introduz e contextualiza o leitor na circunstância em que o estudo foi desenvolvido.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica em que se apoiou o desenvolvimento desta investigação. Em um primeiro momento trataremos do desenvolvimento moral na criança a partir da perspectiva de Jean Piaget (1932/1994) e em seguida ampliaremos essa discussão com a teoria de Josep Maria Puig (1998a) a partir da teoria da construção da personalidade moral.

Nesse mesmo capítulo discorreremos sobre os jogos como instrumento educativo a partir da concepção de Gilles Bruegère (1998), evidenciando a necessidade da vivência lúdica na formação humana com a tese defendida por Johan Huizinga (2014) da dimensão *homo ludens* e os estudos de Jean Piaget (1964/2017) sobre o jogo. Concluiremos o capítulo demonstrando a relação do jogo com a construção da moralidade.

No terceiro capítulo explicitaremos a metodologia de pesquisa aplicada nesta investigação, evidenciando os procedimentos de coleta e análise de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos metodológicos para a construção do produto educacional.

O quarto capítulo apresentará os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica-documental e a discussão desses dados, dialogando com a teoria que fundamenta esta pesquisa.

Neste mesmo capítulo descreveremos os procedimentos de educação moral utilizados no planejamento das oficinas das SDs que compõem o produto educacional, bem como as contribuições dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfico-documental e o seu alinhamento ao referencial teórico adotado nesta investigação.

Por fim, discorreremos sobre os limites e as possibilidades da construção da personalidade moral como uma proposta de educação em valores a ser efetivada nas escolas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos as contribuições da teoria do desenvolvimento do juízo moral na criança na perspectiva de Jean Piaget (1932/1994), em seguida traremos as contribuições de Josep Maria Puig (1998a) sobre a construção da personalidade moral que a partir de seus estudos, pesquisas e reflexões em educação moral avança com a reflexão psicológica sobre a moralidade fundamentado em uma perspectiva psicogenética, histórica, cultural e ecologicamente situada e exercida por meio do diálogo.

Discorreremos ainda sobre os jogos como instrumento educativo a partir da concepção de Gilles Bruegère (1998), evidenciaremos a necessidade da vivência lúdica na formação humana com a tese defendida por Johan Huizinga (2014) a respeito da dimensão *homo ludens* e os estudos de Jean Piaget (1964/2017) sobre o jogo. Concluiremos o capítulo demonstrando a relação do jogo com a construção da personalidade moral.

2.1 Desenvolvimento moral e a construção da personalidade moral

Esta seção encontra-se dividida em duas subseções em que a primeira dedica-se à apresentação das contribuições da teoria do desenvolvimento do juízo moral na criança na perspectiva de Jean Piaget (1932/1994) e a segunda ao avanço na reflexão psicológica sobre a moralidade entendida como construção da personalidade moral realizada por Josep Maria Puig (1998a).

2.1.1 Desenvolvimento moral segundo Jean Piaget

Jean Piaget foi pioneiro ao articular o jogo à moralidade, enxergando-o como uma abordagem promissora em desenvolver a afetividade, a socialização e a inteligência, tendo em vista que “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1932/1994, p. 23) que comportam um sistema complexo de regras, de modo que “se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral na criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). Foi a partir da análise das regras contidas nos jogos

infantis que Piaget desenvolveu a teoria do desenvolvimento do juízo moral na criança.

A Piaget (1932/1994) interessou estudar as regras do jogo a partir de dois grupos de fenômenos: a prática das regras e a consciência das regras. Em que buscou compreender como as crianças de diferentes idades aplicam as regras durante o jogo e como representam o caráter das regras utilizadas nos jogos.

A partir de suas observações e análises, Piaget (1932/1994) elaborou quatro estágios que explicitam a prática das regras:

> 1) o estágio motor e individual (crianças abaixo de dois anos de idade), em que a prática do jogo se caracteriza pela inexistência de regras e por uma atividade puramente manipulatória e individual; 2) o estágio egocêntrico (inicia-se nas crianças entre os dois e cinco anos), no qual as crianças, ainda que brinquem juntas, não compartilham nem têm atitude de compartilhar as regras de jogo – limitam-se a imitar os adultos, fazendo uso individual de exemplos recebidos; 3) o estágio da cooperação nascente (aparece entre os sete e oito anos), em que as crianças tentam dominar seus companheiros de jogo mostrando-se preocupados pelo controle mútuo e iniciando-se no uso titubeante de regras coletivas; 4) o estágio de codificação das regras (inicia-se entre os onze ou doze anos), no qual se manifestam plenamente as atitudes para codificar e discutir as regras que se aplicam ao jogo (PUIG, 1998a, p. 51).

No que tange à consciência da regra, Piaget (1932/1994) estabeleceu três estágios. No primeiro, não há consciência da regra uma vez que não há regras do jogo propriamente ditas (anomia). No segundo estágio, que se inicia no período do egocentrismo e tem seu fim no período da cooperação, as regras são consideradas como sagradas, eternas e de origem adulta, de modo que qualquer modificação nas mesmas é interpretada sempre como uma transgressão (heteronomia). No terceiro estágio, as regras têm um caráter racional e autônomo, e são consideradas como leis suscitadas a partir do acordo mútuo e, portanto, abertas a modificações e variações admitidas pelo grupo (autonomia) (PUIG, 1998a).

Para Piaget (1932/1994) o juízo moral é o produto do desenvolvimento cognitivo e das relações sociais estabelecidas pela criança com os adultos e com seus pares. É a partir das interações sociais que os critérios de juízo moral se elaboram. Por meio de suas investigações verificou que as relações sociais podem ser de natureza diferente e incidir no desenvolvimento moral. Assim, encontrou a moral heterônoma baseada em relações sociais de coação, e a moral autônoma, fundamentada em relações sociais de cooperação.

As relações que a criança mantém com os adultos favorecem o desenvolvimento da moral heterônoma, por ser uma relação interpessoal assimétrica ou desigual. Nesse tipo de relação, a coação que os adultos exercem sobre a criança faz aparecer o respeito unilateral em que a criança respeita e obedece as regras, as ordens e as prescrições impostas pelos adultos a partir do sentimento de afeto e temor que nutrem por eles. Como essas normas não são construídas pela criança, ela não as reconhece como necessárias, sendo assim, as sanções são o meio para gravar essas normas exteriores na consciência de tal.

O desenvolvimento da moral heterônoma é favorecido pelo egocentrismo típico da primeira infância, neste período a criança tem dificuldade em entender pontos de vista diferentes dos seus, o que facilita as relações de pressão e de coação, reforçando o aparecimento e a consolidação da moral heterônoma, impedindo-a de situar-se em uma moral autônoma.

As relações de cooperação entre iguais, por sua vez, favorecem o desenvolvimento da autonomia moral. Esta moral se constrói e se consolida a partir de uma relação de respeito mútuo estabelecida entre a criança e seus companheiros, em que passam a perceberem-se como iguais e entendem que cada indivíduo possui seu próprio ponto de vista e que muitas vezes pode diferenciar-se do seu, esforçando-se para encontrar um equilíbrio entre essas diferenças, aprendendo a se respeitarem reciprocamente.

As regras são construídas de forma colaborativa permeada pelo diálogo, em que todas as perspectivas são consideradas e ponderadas até se chegar a uma regra justa e exequível para todos os envolvidos. Dessa forma, as regras são cumpridas porque são compreendidas, reconhecidas e aceitas como boas e pelo sentimento de respeito aos demais.

A moral autônoma surge a partir da superação do egocentrismo que é progressivamente substituído pelas condutas cooperativas, que favorecem a descentração do indivíduo a partir da compreensão do ponto de vista alheio e o desenvolvimento da capacidade argumentativa por meio do diálogo estabelecido com seus companheiros. Essas capacidades se colocam como condições necessárias para a evolução de um juízo moral heterônomo em direção a um juízo moral autônomo.

Consoante às suas investigações, Piaget (1932/1994) entende que a finalidade da educação moral é construir personalidades autônomas aptas para a

cooperação. Para que este fim seja alcançado, a educação moral deve favorecer o desenvolvimento cognitivo e proporcionar experiências de cooperação entre pares que incentivem as crianças manifestarem suas opiniões, curiosidades e atitudes de iniciativa. Nesse sentido, é importante que os educadores e educadoras criem um ambiente que favoreça as experiências sociomorais e que não abusem do critério de autoridade para impor valores.

De acordo com Piaget (1932/1994) a inteligência e a moral dependem de situações desafiadoras, em que a primeira se desenvolve a partir de situações-problema, e a segunda por interações sociais. Nesse sentido, a educação moral que tenha como finalidade “desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde a autonomia será fatalmente atingida” (LA TAILLE, 1994 apud PIAGET, 1994, p. 19).

Assim, a educação moral que tem como fim a construção de personalidades aptas à autonomia respeita o período de desenvolvimento do juízo moral no qual a criança se encontra e apoia-se na participação protagonizada das crianças em situações morais controvertidas presentes em suas rotinas e nos procedimentos de educação moral ativos, fazendo uso dos procedimentos verbais nos momentos adequados, ou seja, nos momentos em que o ensino explícito de valores é exigido.

2.1.2 Personalidade moral segundo Josep Maria Puig

Por um longo período diversos pesquisadores interessaram-se em explorar o tema da educação moral sob diferentes perspectivas, como a antropologia, a filosofia, a psicologia e a sociologia que influenciaram as práticas pedagógicas. Por conseguinte, a educação moral pode ser compreendida como um processo de socialização (Durkheim), de clarificação de valores (Raths, Harmin, Simon), de desenvolvimento do juízo moral (Dewey, Piaget, Kohlberg), de formação de hábitos virtuosos (Aristóteles, Peters) e de construção de personalidade (Puig) (PUIG, 1998a).

Para elaborar a sua teoria de educação moral como construção da personalidade, Puig (1998a) revisou de forma crítica as proposições dessas teorias, retirando de cada uma os aspectos positivos e coerentes a uma educação moral pensada para responder às necessidades das sociedades plurais e democráticas e, com base nas críticas que cada proposta recebeu, realizou um processo de

ressignificação teórica, construindo sua teoria como uma síntese dos aspectos assertivos e como possibilidade de responder às insuficiências dessas perspectivas teóricas.

A proposta de educação moral elaborada por Durkheim (2018) apesar de conter muitas discordâncias com o modelo proposto por Puig (1998a) traz em seu bojo algumas contribuições relevantes para a construção da personalidade moral, uma delas encontra-se no estabelecimento de uma educação moral laica que se apoia em critérios racionalmente justificáveis.

Outro aspecto importante a ser considerado nos projetos de educação moral reside na promoção de estratégias que criem disposições nos estudantes para tomarem como seus as normas e valores vigentes na sociedade, motivados pelo sentimento de dever e não pelo medo das consequências desagradáveis que sua infração pode acarretar (PUIG, 1998a).

A partir da perspectiva de Puig (1998a) podemos interpretar essa contribuição da teoria de Durkheim (2018) como muito relevante no processo de construção da personalidade moral dos educandos onde os educadores e educadoras devem promover estratégias que favoreçam a adoção dos valores e princípios universalmente desejáveis considerados mais corretos e adequados a partir de um sentimento de dever e não pelo medo ou pela coação.

Ademais, Durkheim (2018) compreende que o ambiente escolar e, mais precisamente a sala de aula, constitui um espaço social onde a vida é simulada e onde se ensina a vivê-la da melhor maneira possível, possibilitando a formação de bons cidadãos. Para que isso aconteça é imprescindível que os estudantes conheçam e repeitem os deveres e normas que lhes são impostos da mesma forma que aprendam a apreciá-los e a perceber a sua importância.

À luz da teoria de Puig (1998a) o ambiente escolar precisa funcionar como uma oficina em que professores e estudantes colaboram mutuamente nas realizações das tarefas diárias da vida moral, onde a formação humana aparece como a síntese da relação estabelecida entre os professores (pessoa mais experiente) e os estudantes (aprendizes). Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem em que os estudantes constroem conhecimentos e habilidades de forma ativa com o auxílio de seus professores onde têm a possibilidade de aperfeiçoá-las.

É no interior dessas oficinas que os educandos passam a conhecer, respeitar e apreciar formas valiosas de vida que correspondem aos princípios e valores universalmente desejáveis e é a partir dessa aproximação que eles começam a perceber a sua importância no contexto das sociedades plurais e democráticas, podendo apropriar-se deles.

Além disso, Durkheim (2018) ressalta a importância de o ambiente escolar conceder aos estudantes espaços para as tomadas de decisões pessoais sem coação, permitindo que sejam compreendidos os sentidos das normas que regulam a vida em sociedade, vinculando os estudantes à coletividade que as práticas morais supõem, a partir, da criação nos estudantes do hábito de pensar e atuar considerando coletividade, da elaboração de pequenos códigos de preceitos e normas que representem as percepções do educador e dos estudantes, respeitando sempre as experiências coletivas, além de adquirir o hábito de revisá-los periodicamente para aplicação de sanções ou recompensas coletivas.

Nesse aspecto, compreendemos que a contribuição de Durkheim (2018) precisa ser entendida a partir da superação do processo de adaptação heteronômica às normas sociais de modo a conferir autonomia aos estudantes. Nesse sentido, a escola precisa conceder espaços aos estudantes para as tomadas de decisões pessoais livres de pressão, permitindo que eles questionem, discordem e apontem sugestões de modificações nas normas que a regulam, dessa forma, os valores e princípios serão mais bem compreendidos e vinculados à coletividade que as práticas morais supõem. Assim, o trabalho dialógico e construtivo será facilitado e proporcionará a criação nos estudantes do hábito de pensar e atuar considerando as perspectivas dos demais.

A construção de regras que regulam a convivência coletiva na sala de aula e na escola precisam considerar as posições e contribuições dos estudantes, além de adquirir o hábito de revisá-las periodicamente para discutir com o grupo as conquistas e os aspectos que precisam de mais atenção.

Durkheim (2018) confere aos educadores e educadoras um papel importante no processo de educação moral, constituindo-se como um modelo inspirador para os estudantes, uma vez que somente quando o educador ou a educadora tem como seus os princípios e valores universalmente desejáveis é que se tornam capazes de auxiliar os educandos a construir os elementos essenciais da educação moral, no nosso caso, os procedimentos da consciência moral.

Outra contribuição importante da proposta de educação moral de Durkheim (2018) encontra-se no entendimento de que neste processo há uma evolução na compreensão dos estudantes a respeito dos princípios e valores aos quais estão sendo trabalhados: deixam de ser exteriores a eles, passando a integrar a consciência individual de cada um.

Destaca-se ainda que os educadores e educadoras devam cuidar para que os estudantes compreendam a função e a razão da aplicação das sanções, preferindo as sanções por reciprocidade em detrimento das sanções arbitrárias.

A proposta de educação moral entendida como clarificação de valores vai ao extremo oposto da proposta de educação moral como socialização ao defender uma concepção relativista de valores, partindo de decisões individuais.

Embora haja discordâncias entre a proposta de clarificação de valores e a teoria da construção da personalidade moral, alguns aspectos da primeira cooperam com as da segunda por trazer aspectos interessantes e inovadores.

Alguns dos pontos de convergências entre essas teorias encontram-se no fato de a proposta de educação moral compreendida como clarificação de valores reconhecer a existência das dimensões subjetiva e objetiva dos conflitos de valores, aceitando a possibilidade de se encontrar soluções para tais conflitos ao mesmo tempo em que identifica a dificuldade de se encontrar soluções generalizáveis para os problemas morais (PUIG, 1998a).

Puig (1998a) ao concordar com a existência das duas ordens de conflitos de valores entende que os conflitos de valores de ordem pessoal devem ser solucionados mediantes decisões estritamente pessoais amparadas nos critérios subjetivos e emotivos da pessoa que auxiliarão na busca pela solução. A solução dos conflitos de valores de ordem social, por sua vez, deve ser orientada pelas contribuições científicas e técnicas.

A proposta de educação moral de Raths, Harmin e Simon (1967 apud PUIG, 1998a) admite a necessidade de os educadores e educadoras proporcionar programas e experiências que favoreçam aos educandos o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando qualquer forma de doutrinação, utilizando, por sua vez, diversos métodos de autoanálise a fim de sensibilizá-los sobre seus próprios valores.

Nesse intento, Raths, Harmin e Simon (1967 apud PUIG, 1998a) apresentam um método adotado por Puig (1998a) para a escolha dos valores. Por se tratar de

uma tarefa complexa, esse método auxilia os porfessores a orientarem os estudantes no processo de escolha dos valores preferidos. Trata-se de um percurso de valoração que atravessa os processos de seleção, apreciação e atuação dos valores adotados como seus.

A seleção dos valores que a pessoa julga mais adequados precisa conceder espaço para que ela possa escolher livremente os próprios valores, pois de outro modo não se está realizando um processo de clarificação de valores, mas um exercício de adoção de valores.

Para que essa seleção aconteça deve existir um determinado número de alternativas, uma vez que à medida que o número de alternativas se amplia, aumentam as possibilidades da pessoa poder se identificar de maneira mais plena com alguma delas. É preciso ainda esclarecer à pessoa que sua escolha supõe a consideração das consequências da adoção de cada uma das alternativas.

A seleção dos valores requer que a pessoa aprecie alguns dos valores disponíveis, ou seja, a pessoa precisa querer escolher tais valores por considerá-los uma parte importante da própria existência.

Depois de selecionados a pessoa precisa aprender a afirmar e defender esses valores publicamente, uma vez que os processos de seleção e apreciação incitam uma atuação coerente com os valores escolhidos. Nesse sentido, a tarefa se desloca para a aquisição de condutas que reflitam os valores adotados, para isso se faz necessário que a pessoa participe de diferentes situações que requeiram condutas que afirmem os valores adotados de forma repetida e constante.

Somente depois que a pessoa tiver passado por essas etapas do processo de valoração é possível considerar sua seleção como um valor arraigado à sua personalidade (PUIG, 1998a).

A proposta de educação moral compreendida como desenvolvimento distancia-se das propostas anteriores por se tratar de uma proposta cognitiva e evolutiva fundamentada no juízo moral.

Puig (1998a) aponta que as contribuições de Dewey (1975 apud PUIG, 1998a), Piaget (1987 apud PUIG, 1998a) e Kohlberg (1981, 1982 apud PUIG, 1998a) encontram-se no princípio de educação moral compreendida como promotora do desenvolvimento do pensamento sobre questões morais. Ao longo do processo de formação a pessoa passa por diferentes períodos ou estágios do desenvolvimento do juízo moral em que os períodos subsequentes ou os estágios

superiores, dentro do ponto de vista moral, são melhores e mais desejáveis do que os anteriores, de modo que a pessoa tem a possibilidade de alcançar a autonomia moral. Trata-se, portanto, de uma progressão contínua do raciocínio moral de caráter universal.

Essa proposta de educação moral busca propiciar o desenvolvimento intelectual e moral com a finalidade de edificar um caráter livre e forte, ou seja, construir personalidades autônomas. Para que esse objetivo seja alcançado é fundamental que os educadores e educadoras propiciem condições que favoreçam o desenvolvimento do juízo moral dos estudantes (PUIG, 1998a).

À vista disso, as intervenções educativas devem possibilitar aos estudantes a passagem da moral heteronômica para o alcance da moral autônoma por meio de experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária, convidando-os a valorizar e adotar a moral fundamentada no respeito mútuo e na autonomia, incentivando os estudantes a manifestarem suas opiniões e atitudes de iniciativa e curiosidade. Os educadores e educadoras devem evitar ao máximo abusar do critério de autoridade para impor valores e criar um ambiente que favoreça as experiências sociomorais que possibilitem aos educandos a adoção de papéis diferentes dos seus (*role taking*) (PUIG, 1998a).

Isso porque os estágios superiores supõem o crescimento e um maior equilíbrio na estrutura formal do raciocínio de cada pessoa a partir de um duplo processo de desenvolvimento: o crescimento da diferenciação e o crescimento da universalidade ou integração.

No primeiro, há o aumento progressivo da sensibilidade com respeito às diferenças entre o critério encontrado (o que é) e aquele critério que deveria ser levado em conta (o que deveria ser), tornando a pessoa capaz de diferenciar o juízo ou a conduta real do juízo ou da conduta correta ou desejada.

No segundo, o uso dos critérios morais começa pouco a pouco a ser aplicado a qualquer tempo, pessoa ou situação, isto é, tornam-se universais.

Outra contribuição importante dessa proposta de educação moral encontra-se na compreensão de que há valores e formas de vida melhores que outros para avaliar direitos ou exigências. Para Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) o princípio da justiça é considerado como superior a qualquer outra consideração moral, sua presença é mais intensa e clara nos estágios pós-convencionais.

Dessa forma, as contribuições da teoria do desenvolvimento do juízo moral para a educação em valores entendida como construção da personalidade moral fornecem fundamento e método coerentes aos pressupostos das sociedades plurais e democráticas, uma vez que a educação moral extrapola as crenças concretas e onde a autonomia baseia-se no processo de reflexão (PUIG, 1998a).

A proposta de educação moral como formação de hábitos virtuosos dialoga criticamente com as teorias congnitivo-evolutiva do desenvolvimento moral, apresentando um programa de educação moral que enfatiza a necessidade de a pessoa manter uma linha de conduta virtuosa, praticando-a habitualmente.

Os aspectos importantes desta proposta assinalados por Puig (1998a) para a formação da personalidade encontram-se na relevância de formar hábitos morais alinhados aos valores culturalmente cristalizados e merecedores de ser transmitidos aos estudantes de modo que para alcançar este fim a educação moral deve partir de um programa de ensino claro e explícito de conteúdos morais que faz uso de diferentes estratégias, como a exposição a modelos pessoais dignos de serem apreciados e tomados como referência, o reconhecimento dos princípios morais essenciais, demonstrando exemplos de aplicações na vida diária de ações que derivam desses princípios e o planejamento de ambientes institucionais ricos em práticas virtuosas em que os educandos tenham a possibilidade de participar de experiências sociais que os ajudem a formar hábitos morais em suas personalidades.

Dessa forma, os professores desempenham o papel de colaboradores ativos e comprometidos no processo educativo de seus educandos de modo que esses processos formativos ganham êxito a partir do momento em que os educadores e educadoras reconhecem a vida moral de seus educandos e alinham os procedimentos educacionais às necessidades requeridas, ajudando-os na construção de uma personalidade moral complexa (PUIG, 1998a).

Outra contribuição significativa dessa proposta está na formulação de Peters (1984 apud PUIG, 1998a) que se mostra favorável à proposição de uma educação moral que se inicie desde a primeira infância e que introduza temas como hábitos, normas e virtudes relacionadas aos aspectos morais da personalidade humana por meio de exposição a modelos e à instrução.

Puig (1998a) compreende a educação moral como uma construção dialógica da personalidade moral que se forma mediante um esforço complexo de

(re)elaboração das formas de vida e dos valores que são considerados como corretos e adequados para cada situação.

Sua proposta de educação moral aparece como uma possibilidade de superar as insuficiências das demais posições educativas apresentadas anteriormente. Assim, a educação moral como construção pretende trabalhar com os problemas morais de forma contextualizada e em situações concretas proporcionadas pela experiência, fazendo o uso dos procedimentos de deliberação e direção moral que cada indivíduo vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento. Logo, a abordagem dos problemas morais deve ser orientada por guias de valor que ajudem a considerar os conflitos a partir da análise pessoal e coletiva que permitirá entender o problema e buscar as melhores formas de controlá-lo ou resolvê-lo, sem trazer soluções prontas e acabadas. É assim que os procedimentos de deliberação e direção moral ajudam a reconstruir o sentido de valor para cada indivíduo e comunidade (PUIG, 1998a).

Compreendemos com Puig (1998a) que a educação moral constitui o ponto central da educação, uma vez que pretende dar direção e sentido à pessoa em sua totalidade, tornando-se assim, o aspecto-chave da formação humana. Entende-se que a educação moral é um processo de construção de si mesmo, cuja missão seja dar forma à identidade, à personalidade moral do sujeito mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias encontradas no contexto social em que se encontra.

Por se tratar de um processo de construção, é impossível que a educação moral se realize de modo isolado. “Conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito” (PUIG, 1998a, p. 20). Nesse sentido, os adultos exercem um papel bastante importante na formação das crianças, agindo como colaboradores seguros a respeito de alguns valores e regras, não dogmáticos, tolerantes, generosos, humildes, favorecendo a reflexão e a ação em conjunto (PUIG, 1998a).

A educação moral possui um caráter formativo que incide sobre uma realidade complexa: a personalidade, um aspecto da vida humana difícil de delimitar e definir, uma vez que cada pessoa manifesta um modo único de ser, ao qual a escola, a família, a igreja e as demais instituições sociais influenciam e vão dando forma a sua personalidade ao longo de sua vida (PUIG, 1998a).

Quando se trata de formar a personalidade dos indivíduos é importante ter por certo que tipo de personalidade se pretende formar. Por essa razão acreditamos em uma educação moral que forme personalidades conscientes, livres e responsáveis que sejam capazes de agir de forma equilibrada nos âmbitos pessoal e coletivo, criando formas de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas. Nesse sentido, a educação moral como construção reconhece a influência do aspecto socializador inerente à educação, mas considera indispensável apontar a vertente crítica, criativa e autônoma da moralidade (PUIG, 1998a).

Assim, é preciso que os educadores e educadoras tomem cuidado para não tornar a educação moral em um conhecimento exclusivamente informativo sobre problemáticas sociais e situações controvertidas com base nos dados, fatos e situações; não limitá-la ao desenvolvimento dos procedimentos de deliberação e ação moral; e não se dedicar apenas à aquisição de valores (PUIG, 1998a).

De acordo com Puig (1998a), a construção da personalidade moral deriva de um duplo processo de adaptação: social e individual. No processo de adaptação social a educação moral preocupa-se em transmitir os elementos culturais e de valor que tornam a convivência possível, tendo como horizonte os valores normativos desejáveis como a justiça, a liberdade, a democracia, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH e etc.

No processo de adaptação individual a educação moral direciona-se a formar as capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação que permitirão o enfrentamento autônomo dos conflitos de valor e as controvérsias não resolvidas que permeiam a vida das pessoas (PUIG, 1998a).

Assim, a educação moral atua na formação da consciência moral autônoma de cada indivíduo desde que os educadores e educadoras criem um espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo.

A partir desses dois processos de adaptação cada indivíduo vai construindo sua própria biografia a partir de um movimento de aprendizagem de valores dinâmico, onde há espaço para a diferenciação e a criatividade moral.

Nesse sentido, Puig (1998a) avança na reflexão psicológica sobre a moralidade ao propor o modelo de educação moral como construção da personalidade moral, por entender a primeira como uma construção dialógica da segunda, em que:

> [...] a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide. A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração e reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação. A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles (PUIG, 1998a, p. 70).

A construção da personalidade moral está aliada à educação moral compreendida como construção, uma vez que esse tipo de educação trabalha simultaneamente a formação da consciência moral autônoma a partir do desenvolvimento de suas capacidades e procedimentos de reflexão e ação, e a aquisição dos elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada sujeito.

De acordo com Puig (2004) as práticas procedimentais dizem respeito aos cursos de ações que expressam valores, requerem virtudes, apontam para finalidades morais e abrem espaço para a criatividade moral e para o trabalho de investigação moral dos sujeitos.

Os procedimentos morais são duplamente valiosos: em si mesmos, uma vez que fazer o bom uso dos procedimentos da consciência moral constitui uma habilidade que exige e cristaliza valores, e na medida em que permitem a autonomia e a invenção moral, pois ao colocar em prática os procedimentos da consciência moral abre-se espaço para produzir algo novo e valioso. Nesse sentido, método e produto apresentam-se como as duas dimensões das práticas procedimentais (PUIG, 2004).

As práticas substantivas estabelecem cursos de ações que requerem e exigem valores, apontando para finalidades morais. Ao contrário das práticas procedimentais, as práticas substantivas não abrem espaço para a criatividade moral, mas sim um espaço de repetição moral, buscando que os sujeitos assemelhem-se aos modelos valiosos de vida presentes na cultura da comunidade a qual fazem parte (PUIG, 2004).

Por conseguinte, as práticas substantivas cristalizam aqueles valores que uma comunidade mais deseja ver realizados em comportamentos concretos e em cursos de acontecimentos estabelecidos de modo que possam ser adotados pelos jovens (PUIG, 2004).

A personalidade moral, portanto, se constitui na síntese da identidade moral procedimental e substantiva que ao combinar os elementos que as integram faz

surgir o modo de ser moral de cada pessoa, ou seja, sua construção moral (PUIG, 1998a).

Por conseguinte, a educação moral como construção deve ocorrer nos meios sociais onde se obtêm experiências morais e onde os problemas morais costumam se apresentar, logo, a escola aparece como uma instituição social apropriada para que a educação moral se realize, pois é na escola que as crianças se relacionam com outras crianças e adultos que pensam, agem e exercem papéis sociais diferentes daqueles experimentados em sua estrutura familiar, de forma que a convivência com os diferentes ocasionará conflitos morais em que a criança terá a necessidade de aprender a resolvê-los de forma autônoma e permeada pelo diálogo.

A aprendizagem dessas capacidades e procedimentos é uma tarefa da educação moral sob a responsabilidade dos educadores e educadoras, uma vez que as capacidades psicomorais e os elementos culturais atuam como meios que permitem trabalhar moralmente os problemas de valor oferecidos pelo meio social, isso porque a criança por si só é incapaz de aprendê-las sozinha (PUIG, 1998a).

Construir personalidades morais dotadas de uma consciência procedimental, formada no interior de formas de vida morais que contêm tradições de valores que merecem ser consideradas aparece como uma possibilidade desejável por ajudar a formar nas pessoas o sentimento de pertencimento a comunidades abertas e críticas que incorporaram suas ferramentas universais de juízo, compreensão e autorregulação em formas históricas, contextuais e valorativas de vida (PUIG, 1998a).

A construção da personalidade como visto anteriormente, não depende apenas dos processos de adaptação social, depende também do processo de adaptação pessoal que, por se tratar de um elemento subjetivo, cada indivíduo terá uma forma diferente de perceber o tipo e a quantidade de problemas sociomorais no contexto em que se encontra e/ou nos meios que exercem alguma influência sobre ele. Por conseguinte, a construção da personalidade se realiza em função de um contexto determinado cultural e moralmente que apresenta dificuldades valorativas, no qual se desenvolve o processo de formação moral do sujeito à medida que ele encara os conflitos que a realidade apresenta a partir de seus meios de experiência (PUIG, 1998a).

A educação moral, portanto, é um processo de construção que se inicia com os problemas suscitados pelo meio, em que cada sujeito vive um conjunto de

experiências de problematização moral que o obriga a agir moralmente para aceitar e em seguida incorporar de alguma forma essas experiências à sua personalidade. Esta atuação ajudará a aprimorar as capacidades morais do sujeito, dotando-o de certos guias de valor de caráter cultural, formando um modo de ser pessoal que permitirá a superação dos problemas morais enfrentados e a melhorar a sua relação com o meio social (PUIG, 1998a).

A construção da personalidade moral, por sua vez, não se realiza encarando tão-somente as experiências morais problemáticas, mas faz isso em um contexto definido por um duplo horizonte de temáticas em parte superpostas: os campos da experiência de problematização moral e os campos da problematização moral. Segundo Puig (1998a, p. 163):

> [...] as experiências de problematização moral remetem a situações que colocam um conflito em que cada sujeito deverá trabalhar para reconduzir e otimizar sua personalidade. Os campos de problematização moral, por sua vez, referem-se à cultura moral que uma sociedade criou para definir e considerar aquelas temáticas recorrentes e moralmente conflitivas. Ambas as realidades – casos vivenciados e temáticas morais – são o estímulo a partir dos quais se constrói socialmente a personalidade moral de cada indivíduo.

Vê-se assim, que a construção da personalidade moral encontra nas experiências morais e, na problematização moral os elementos-chave de sua formação. Isso porque, os problemas morais são condição necessária para ocasionar processos de construção da personalidade moral, uma vez que sem conflitos é impossível a necessidade de reestruturação.

A experiência constitui uma porta de entrada para se estabelecer uma reflexão mais aprofundada da situação enfrentada, de modo que é sempre pessoal. Sendo assim, as experiências de problematização moral se produzem sempre em situações que vinculam as dificuldades contextuais com a identidade de cada pessoa, exigindo a reestruturação em suas formas de pensar e agir para solucionar problemas morais de forma coerente aos valores universalmente desejáveis tomados como seus.

Os campos de problematização moral constituem-se simultaneamente em espaços sociais de reflexão e ação moral nos quais se produz o saber normativo em que os guias de valor orientam o comportamento de cada um dos indivíduos e de todos conjuntamente. Eles também apontam temáticas que auxiliam na construção da personalidade moral dos sujeitos, pois determinam as questões sobre as quais

cada pessoa e a sociedade se sente interpelados e responsáveis. De modo que se realiza um trabalho de clarificação, reconhecimento e produção de ideias de valor e práticas concretas. Assim, entende-se que os campos de problematização moral são:

> [...] espaços culturalmente construídos que ajudam a ler a experiência, que a problematizam e que de certo modo pautam os caminhos que seguirão as respostas socialmente desejáveis. Mas isso não impede que nos campos de problematização se reflita, se discuta e se projete a conduta moral. Abre-se, portanto, um espaço para a autonomia, para a reflexão e para o diálogo (PUIG, 1998a, p. 172).

Os campos de problematização morais não são eternos e universais, pois dependem das circunstâncias particulares da situação e momento em que aparecem. Entretanto, é possível encontrar certa universalidade ao referir-se a determinados procedimentos e valores que permitem enfrentar os conflitos, respeitando as diferenças que possibilitem às pessoas compartilhar e projetar formas de vida justas e solidárias (PUIG, 1998a).

Explanamos até aqui os meios e os conteúdos de experiência moral de modo que podemos dizer que os campos de problematização moral constituem formas de convivência justas que auxiliam na construção de uma personalidade moral que vise simultaneamente à felicidade e à justiça. Mas para que uma pessoa seja capaz de enfrentar os conflitos de valor que a realidade apresenta é preciso conhecer e analisar os recursos que “permitirão concretizar formas de ação sociomoral que permitam trabalhar, com garantias de sucesso, os problemas que a experiência moral oferece em cada circunstância sócio-histórica” (PUIG, 1998a, p. 175).

Segundo Puig (1998a), os recursos são as capacidades ou os procedimentos da consciência moral e os guias culturais de valor. Esses recursos são apreendidos pelas gerações mais novas por meio de processos educativos de caráter formal e informal, em que formam e orientam os indivíduos em seu trajeto biográfico e repercutem as coletividades em seu percurso histórico.

A função dos recursos para enfrentar a experiência moral é a de oferecer aos indivíduos estratégias para enfrentar as experiências morais que os meios socioculturais lhes apresentam, uma vez que a personalidade moral é formada pelo conjunto de procedimentos ou capacidades que constituem a consciência moral combinado aos elementos culturais que vão dando forma à identidade moral singular e biográfica de cada pessoa (PUIG, 1998a).

A consciência moral por ser procedimental toma para si a tarefa complexa de determinar o que considera correto para depois realizá-la, assim, a consciência moral pode ser comparada a uma oficina onde se forja a deliberação moral, e que possui uma caixa de ferramentas psicológicas, mas que não é suficiente para operar sobre problemas morais, precisando da ajuda de ferramentas culturais (PUIG, 1998a).

A entrada nos problemas morais se realiza por meio dos procedimentos da consciência que permitirá que eles sejam trabalhados. Os procedimentos da consciência moral são um conjunto de capacidade psicomorais que permitem a deliberação e a direção moral em situações de conflito de valor, possibilitando a análise de problemas morais, o enfrentamento dos dilemas que se apresentam, o planejamento de formas que possibilitem a otimização da realidade, a avaliação das consequências de cada opção proposta, a decisão da melhor forma possível de solução e colocá-la em prática.

Os procedimentos da consciência moral atuam como reguladores morais que facilitam a elaboração de juízos e a realização de condutas que permitem a convivência consigo mesmo e com os demais, contribuindo para o processo de adaptação pessoal e social (PUIG, 1998a).

Os reguladores morais permitem combinar o significado conflitivo da informação moral que recebe do meio com um tipo de juízo e ações que dão resposta adequada às problemáticas sociomorais. Fornecem significado pessoal e social à informação que recebe e assim caracteriza e enfrenta os conflitos morais, construindo um tipo de conduta que permita solucionar ou melhorar a situação problemática. Além de contribuírem para pensar e encontrar soluções a partir da adoção de estratégias adaptadas aos aspectos singulares da situação em que se encontra (PUIG, 1998a).

Dessa forma, os procedimentos da consciência moral permitem a cada pessoa o estabelecimento de um diálogo consigo mesmo e com os demais a fim de esclarecer as problemáticas tratadas, fornecendo ferramentas para idealizar novas soluções. Supõe assim o reconhecimento da primazia da intersubjetividade linguística que considera todos os pontos de vistas emitidos e que podem ser emitidos por todas as pessoas envolvidas no problema (PUIG, 1998a).

A autonomia e a dialogicidade da consciência moral abrem portas a uma modalidade de personalidade moral baseada na construção e na crítica de

princípios, normas, valores e modos de ser. Trata-se de um modelo que, após reconhecer a problematicidade da realidade e submetê-la a uma análise reflexiva, deve esforçar-se por criticá-la e construir aqueles princípios e normas que permitirão, do melhor modo possível, o enfrentamento dos conflitos morais (PUIG, 1998a).

Os procedimentos da consciência moral são o meio para enfrentar de modo correto os problemas morais e marcam uma linha de conduta valiosa. O uso correto dessas ferramentas expressa valores sem prejudicar o pluralismo e a diversidade moral. Trata-se, portanto, de procedimentos funcionais de caráter universal que visam valores (PUIG, 1998a).

Os procedimentos da consciência moral referem-se ao conhecimento que inclui o autoconhecimento e o conhecimento dos outros; ao pensamento que se desdobra no juízo moral, na compreensão crítica e nas disposições para a comunicação e o diálogo; ao sentimento que se revela nas capacidades emocionais e de sensibilidade; e a atuação que está relacionada à autorregulação (PUIG, 1998a).

O autoconhecimento abrange três subcapacidades diferentes, porém complementares: 1) a capacidade de obter informação sobre si mesmo e de construir com essa informação uma representação consistente de si mesmo; 2) a habilidade para clarificar a si mesmo em relação ao conjunto de aspectos que configuram a própria maneira de ser, de forma que se alcance maior transparência sobre os próprios sentimentos, necessidades, desejos e motivações, como também, de reconhecer as razões, as ideias e os valores que aprecia; e 3) a capacidade para integrar as diversas experiências biográficas e projetar o futuro. Em síntese, o autoconhecimento visa tornar o eu capaz de se conhecer, se avaliar e se projetar, tornando-se responsável e consciente moralmente (PUIG, 1998a).

Ademais, o conhecimento também diz respeito a conhecer os outros que constitui uma capacidade de experimentar em si mesmo os sentimentos de outrem, diferenciando-os dos próprios, e de conhecer as razões e os valores alheios sem confundir-se com eles (PUIG, 1998a).

O juízo moral integra os procedimentos da consciência relacionados ao pensamento que atua no desenvolvimento da percepção, do reconhecimento e da reflexão de situações em que se apresenta um conflito de valores. Trata-se do meio

que a consciência utiliza para expressar opiniões ponderadas sobre o que deve ser (PUIG, 1998a).

Ao fazer uso do juízo moral o indivíduo torna-se capaz de apresentar razões para justificar a correção ou a incorreção de opiniões e condutas morais relacionadas à situação de conflito, levando-o a preferir uma postura em detrimento da outra, aproximando-se de juízos justos, solidários e cuidadosos em relação aos demais (PUIG, 1998a).

A partir desse entendimento, o juízo moral aparece como um procedimento universal de argumentação moral que se direciona a busca de um acordo racionalmente motivado diante de uma controvérsia prático-moral (PUIG, 1998a).

Assim, são considerados corretos aqueles juízos produzidos em um diálogo em que todas as pessoas implicadas tenham reconhecido o conflito de valor em questão e estejam comprometidas a falar e argumentar sem coação, considerando os interesses de todos os afetados e dispostos a valorar as possíveis consequências da adoção de certas normas. O alcance de um acordo cooperativo a partir desse processo dialógico exerce uma forte motivação em todos os participantes de sua consecução (PUIG, 1998a).

A formação e uso do juízo moral como um procedimento da consciência moral autônoma requer um período de desenvolvimento que lhe permita elaborar critérios ótimos de raciocínio e que capacite sua aplicação com facilidade e coerência em situações variadas. Para que haja o domínio do juízo moral nas práticas morais cotidianas é importante que ele se converta em um hábito que atue cotidianamente na resolução de conflitos morais (PUIG, 1998a).

A compreensão crítica constitui também um procedimento da consciência moral ligado ao pensamento, trata-se do instrumento que permite captar a dependência da reflexão moral com respeito às particularidades das situações concretas e contextuais (PUIG, 1998a).

A compreensão só se ativa quando enfrenta um problema, trata-se de uma atividade universal orientada para captar o sentido da realidade histórica e singular a partir da problematização dos juízos prévios das pessoas que se converte em instrumento necessário no âmbito das experiências morais (PUIG, 1998a).

As disposições para a comunicação e o diálogo são um conjunto de aptidões dialógicas que incentiva todos os envolvidos em um problema moral a se comprometerem em uma troca de razões argumentativas que os aproxime de uma

compreensão recíproca, na busca de acordos justos e racionalmente motivados (PUIG, 1998a).

As ferramentas de juízo moral e compreensão se complementam na tarefa de orientar a reflexão moral, uma vez que a compreensão supõe a consideração das opiniões dos outros e ao mesmo tempo a revisão das próprias opiniões a fim de alcançar uma melhor compreensão da realidade interpelada (PUIG, 1998a).

Assim, a compreensão se realiza sempre dialogicamente a propósito de algo e com a participação, real ou virtual, de todas as pessoas implicadas na realidade problematizada. Compreender requer a abertura a razões alheias, o reconhecimento do que as tornam plausíveis e razoáveis e a confrontação com as próprias razões com abertura para o acordo e o entendimento (PUIG, 1998a).

Em suma, a compreensão ajuda a captar o significado das situações morais concretas e plenamente contextualizadas para poder orientá-las atendendo simultaneamente às peculiaridades e exceções de cada situação e às prescrições incondicionadas do juízo moral (PUIG, 1998a).

A consciência moral tem na sensibilidade e nas emoções um dos procedimentos de elucidação e condução moral que promovem o impulso e a direção necessários para a construção da personalidade moral e para a convivência coletiva, por permitirem reconhecer os conflitos morais, sentir-se afetados por eles, perceber a realidade e motivar com grande eficácia a conduta dos sujeitos (PUIG, 1998a).

Os trabalhos desenvolvidos pela educação moral exigem dos sujeitos envolvidos a sensibilidade moral para perceber e tematizar os conflitos que se apresentam em tais situações. Essa capacidade, porém, não é óbvia e tampouco evidente, por essa razão, é necessário desenvolver as capacidades críticas que “[...] se expressam por meio da percepção de um problema moral genuíno em que antes não era visto nenhum” (PUIG, 1998a, p. 169).

No plano da moral é importante que ocorra esse processo de problematização da realidade, pois é evidente que a construção da personalidade moral necessita da disposição crítica que se revela por meio da sensibilidade, da clarividência e da coragem que aponte para uma controvérsia ou injustiça numa situação que ainda não foi compreendida como problemática (PUIG, 1998a).

A manifestação da capacidade crítica depende de alguns fatores como a experiência, a sensibilidade e o diálogo, que possibilitam a troca de vivências e

pontos de vista. Nesse sentido, a capacidade de tematizar, ou seja, a capacidade de perceber e de reconhecer um problema moral encontra-se em função da experiência, uma vez que se compreende melhor quando se vive pessoalmente aquilo que se problematiza, isso porque, com frequência, uma situação ou realidade que envolve um problema moral não é percebida como tal pelo sujeito ou grupo social pelo fato de não se ter experiência direta com tal situação (PUIG, 1998a).

Tematizar um problema moral também se coloca em função da sensibilidade moral do sujeito em que se observa uma abertura emotiva “de sentir sem racionalizar, de captar a dor sem culpar ou sem se auto justificar são condições necessárias para construir a personalidade moral” (PUIG, 1998a, p. 170).

Por fim, a tematização moral depende da qualidade do diálogo que se é capaz de estabelecer com os envolvidos, oportunizando ao sujeito descobrir-se, explorar-se, perceber as razões que tornam aceitáveis as perspectivas dos demais e questionar as próprias razões (PUIG, 1998a).

De acordo com Puig (1998a), a partir do momento que a pessoa se torna capaz de reconhecer um problema moral é iniciado o processo duplo de formação: o tratamento do conflito moral com a intenção de resolvê-lo e a transformação de alguns elementos de sua personalidade.

Na diversidade de procedimentos da consciência moral é importante destacar àqueles relativos à formação do comportamento moral, uma vez que é por meio da autorregulação que é possível alcançar uma maior coerência entre o juízo e a ação moral, assim como a conquista de hábitos morais universalmente desejáveis e a construção autônoma do próprio caráter moral. Nesse sentido, a autorregulação representa o conjunto de ações e meios psicológicos que permitem ao sujeito dirigir de forma autônoma sua conduta (PUIG, 1998a).

A autorregulação é o elo que supre a distância que há entre o mundo das ideias morais e o da vida moral, vinculando as capacidades de juízo e compreensão com as capacidades de ação e construção de formas de vida concretas.

A autorregulação intervém na configuração de pelo menos três ordens de fenômenos inter-relacionados: a) a ação moral propriamente dita que consegue tornar coerentes o juízo e a ação moral de maneira pontual em diferentes situações; b) a aquisição de hábitos desejados, ou seja, aquelas condutas desejadas de acordo com os resultados da reflexão moral; e c) a conformação da maneira de ser própria de cada pessoa (PUIG, 1998a).

A compreensão crítica converge o juízo e a compreensão, permitindo estabelecer o horizonte que servirá de guia no processo de modificação da conduta que a autorregulação supõe. A autorregulação supõe dois tipos de projetos: um de caráter pessoal e pontual e outro de natureza mais ampla e geral. O primeiro deseja estabelecer uma conduta de acordo com uma linha de pensamento pessoal e o segundo pretende implantar um modo habitual e valioso de ser e de comportar-se (PUIG, 1998a).

Ambos os projetos requerem da pessoa que os estabelece uma forte motivação, o desejo sincero de realizá-los e a solidez do compromisso que os vincula a modos de pensar e de ser pessoalmente arraigados. Quando a análise da nossa realidade e da nossa conduta nos permite fixar objetivos pessoais desejáveis é preciso iniciar as tarefas de auto-observação e autoavaliação (PUIG, 1998a).

A auto-observação parte sempre de um campo de atitudes e de comportamentos pessoais problemáticos. Trata-se de uma observação dirigida para aquele conjunto de atitudes e atividades que por algum motivo tornaram-se preocupantes e parecem exigir uma modificação que se aproximam dos objetivos assinalados. A observação e a comparação com os objetivos desejáveis marcam o caminho do projeto pessoal de comportamento a manifestar ou adquirir (PUIG, 1998a).

A autoavaliação consiste no exame comparativo dos resultados obtidos com os previstos, convidando a pessoa a reiniciar o processo de trabalho consigo mesma para alcançar um melhor nível de consciência ou a um modo de ser mais próximo ao que deseja de si mesmo (PUIG, 1998a).

Os guias socioculturais de valor atuam como um suporte do funcionamento das capacidades morais em que se pautam na resolução de controvérsias morais. Os elementos socioculturais contribuem para delinear a própria natureza dos procedimentos da consciência moral, de modo a intervir em sua gênese, contribuindo para a criação de seus instrumentos (PUIG, 1998a).

Os guias de valor nada mais são do que produtos culturais que medeiam à ação sociomoral com o intuito de se atingir a máxima eficiência na resolução de situações morais controvertidas apresentadas pela experiência. São criações das civilizações humanas a fim de facilitar a adesão de formas de vida individual e coletiva viáveis, felizes e justas, como as normas sociais, as máximas, os provérbios, os aforismos etc. que têm como objetivo conduzir a reflexão e o

comportamento das pessoas, descrever os meios de se conduzir a própria vida moral, reformulando as condutas e os modos de vida, oferecer sentido e compreensão da vida moral de cada indivíduo por meio de processos de deliberação e ação moral. De modo que a ação moral se aproxime cada vez mais dos objetivos que, em cada situação, as pessoas ou a coletividade, consideram mais justas (PUIG, 1998a).

A cultura moral de toda sociedade se constrói a partir de um conjunto de guias de valor, supondo certa homogeneidade e coerência entre seus membros. Eleger e adotar guias de valor adequados é uma condição *sine qua non* às pessoas, visto que eles têm a função de regular e dar sentido à vida moral nos âmbitos pessoais e coletivos.

É importante destacar que "[...] a ação moral não depende exclusivamente de guias de valor, tampouco surge como mero resultado dos procedimentos da consciência, mas se configura na confluência de procedimentos e guias a propósito de experiências conflitivas" (PUIG, 1998a, p. 198).

Puig (1998a) apresenta e descreve os elementos constitutivos mais significativos e influentes dos guias culturais de valor que têm implicações diretas na construção da personalidade e na ação sociomoral dos indivíduos: ideias morais, tecnologias do eu, modelos, pautas normativas e instituições sociais.

As ideias morais são elementos simbólicos que permitem tratar a vida moral das pessoas e das comunidades descrevendo-a, oferecendo sentido, avaliando-a e pautando sua transformação, por meio de conceitos e teorias éticas que descrevem e projetam a moralidade humana. Essas ideias operam com o intuito de falar de fatos e outras ideias, de modo que neste ato discursivo em que se estabelecem trocas dialógicas se produzem ideias reelaboradas (PUIG, 1998a).

As ideias são importantes porque permitem intervir ou influenciar na realidade vivida pela pessoa, permitindo que esta aja mediada por sua racionalidade. Ademais, as ideias morais permitem interpretar a realidade, concedendo sentido à realidade e à própria existência, possibilitando a projeção de formas de vida e convivência coerentes (PUIG, 1998a).

As tecnologias do eu constituem um conjunto de práticas de construção reflexiva que as pessoas realizam sobre si mesmas que culminam em transformações pessoais de um modo único de ser, em que a pessoa constrói conscientemente a si mesma. As tecnologias do eu intervém sobre si mesmo

melhorando o controle da conduta imediata e modificando a personalidade moral em todas as suas dimensões (PUIG, 1998a).

Trata-se de práticas reflexivas e voluntárias por meio das quais as pessoas realizam certas operações sobre seu corpo, sua mente, seus pensamentos, suas condutas ou qualquer outro modo de ser, tais como: o exame de consciência, a meditação e leitura, a oração, a conversa formativa, o cuidado com o corpo, o aconselhamento psicológico regular, a escrita de um diário, o controle e a organização do tempo de trabalho ou a observação da própria conduta (PUIG, 1998a).

Essas práticas podem ser realizadas de duas formas: solitária ou com o auxílio e supervisão de outrem. Constituem tentativas de estabelecer a si mesmo determinadas normas de conduta, mas principalmente de conseguir uma transformação de si mesmo que sinalize uma forma de ser e de viver (PUIG, 1998a).

Os modelos morais são qualquer construção simbólica que tenha a finalidade de mostrar mediante uma representação exemplar, algum princípio e comportamento ético. Encontramos modelos morais nas narrativas, nas representações icônicas, nos filmes, nas condutas pessoais ou nas biografias públicas, apresentando de forma totalmente encarnada e concreta uma maneira de realizar os valores. Uma vez que esses modelos apresentam condutas, atitudes ou formas de vida que, além de propor valores, manifestam a maneira de colocá-los em prática (PUIG, 1998a).

Dessa forma, os modelos morais instigam algum tipo de imitação, adoção e intenção de modos de ser e viver nas pessoas, pois apresentam de diferentes formas os princípios e valores morais, mesmo que alguns não possam ser considerados sempre corretos e desejáveis, e convidam a transpor alguns de seus traços à sua identidade. Tem-se nos modelos morais guias de valor que demonstram critérios ou valores morais cuja adoção é facultativa à pessoa (PUIG, 1998a).

As pautas normativas são construções simbólicas que uma coletividade atribui a si mesma e transmite a todos os seus membros com o intuito de organizar a conduta. Nada mais são do que guias de valor que regulam de modo concreto e preciso o comportamento dos indivíduos (PUIG, 1998a).

Para atingir este fim, as pautas normativas se preocupam em descrever com clareza as condutas explicando como se concretizam nas condutas tais critérios

valiosos. Não se trata de meras descrições, mas sim, de descrições prescritivas de condutas, isto é, descrevem condutas que devem ser evitadas ou implementadas (PUIG, 1998a).

As pautas normativas, portanto, descrevem e prescrevem condutas que expressam valores desejáveis para determinadas situações e para enfrentar certos tipos de problemas. Esses valores podem ser qualificados como morais se recorrem para condutas universalmente corretas ou como convencionais se recorrem para condutas cuja correção é fruto de consenso particular. Entretanto, as pautas normativas se referem a valores sociais ou morais (PUIG, 1998a).

Nesse sentido, a função das pautas normativas encontra-se em tornar previsíveis as condutas humanas para conseguir que os comportamentos individuais permaneçam ligados, garantindo a organização e a regulação das relações interpessoais e sociais, fornecendo formas de vida viáveis e justas (PUIG, 1998a).

Em nossa sociedade as pautas normativas se apresentam nos costumes sociais que prescrevem condutas que não tematizam seu conteúdo e são transmitidos, sobretudo, de forma inconsciente. Elas também estão presentes nas regras e normas que se tratam de pautas mais conscientes na sua elaboração e transmissão, que tem como fim estabelecer padrões de comportamento mais ou menos amplos. As pautas normativas se apresentam também nas leis e acordos que exigem um elevado nível de consciência, que se expressa na tematização clara de seu conteúdo, na obrigação de alcançar acordos sobre o prescrito e na necessidade de baseá-los claramente em critérios de utilidade ou de valor, como as constituições, as leis de um país, a DUDH etc. (PUIG, 1998a).

As instituições sociais constituem formas sociais que dirigem e garantem a atividade humana que procura atingir objetivos valiosos. Atuam como guias de valores à medida que conseguem tornar seu sentido compreensível às pessoas e transmitir, simultaneamente, as práticas que exigem.

Em uma perspectiva formativa, as instituições sociais transmitem significados e destrezas por meio do ensino no momento em que estão funcionando, estabelecendo formas de se conduzir nos campos de trabalho, da convivência e da realização pessoal. Sendo assim, elas cristalizam valores e princípios morais em formas sociais, orientando o comportamento dos indivíduos e transmitindo o sentido que cada instituição encerra (PUIG, 1998a).

A partir desta explanação observa-se que os guias de valor com seus elementos constitutivos são prolongações culturais que auxiliam na realização da ação sociomoral e a transformar a personalidade moral dos sujeitos.

No âmbito escolar, os professores têm a responsabilidade educativa de desenvolver um trabalho equilibrado em torno dos procedimentos da consciência moral com os guias de valores. Uma vez que ao entender a educação moral como um processo construtivo implica planejar um trabalho pedagógico em que convirja a sensibilidade para as experiências conflitivas que a realidade apresenta, o uso de procedimentos morais para trabalhar tais conflitos e a ajuda dos guias culturais de valores para mediar à atividade sociomoral que a pessoa realiza.

Dessa forma, os professores têm uma grande responsabilidade, mantendo sempre o cuidado para que sua ação educativa não se torne uma transmissão impositiva. Para evitar esse desfecho é importante que os docentes saibam dosar seu compromisso com os procedimentos da consciência e os guias de valores com o respeito à autonomia moral dos estudantes. Assim, aconselha-se que os educadores e educadoras trabalhem com essas ferramentas dentro de um projeto formativo mais amplo que saiba selecioná-los e afirmá-los sem violentar a consciência dos educandos e que possibilitem a construção autônoma da personalidade moral (PUIG, 1998a).

A ação sociomoral constitui uma unidade de análise na construção da personalidade moral, que se realiza no interior dos meios de experiência moral a fim de que a pessoa seja capaz de enfrentar situações controvertidas. Para isso, a ação sociomoral faz o uso combinado dos procedimentos da consciência moral e apoia-se nos guias culturais de valor. Trata-se de um trabalho complexo na tarefa de encontrar vias de soluções plausíveis aos conflitos de valor.

Dessa forma, Puig (1998a, p. 213) afirma que a ação sociomoral é “um comportamento humano multidimensional e complexo”. Isso porque “[...] os diversos procedimentos da consciência moral trazem para a ação operações relacionadas com o conhecimento, a reflexão, as emoções e a atividade”. Por convergir com os guias culturais de valor, a ação supõe uma relação sistêmica de capacidades pessoais e de elementos culturais. Portanto, a posição da ação sociomoral se encontra entre as operações dos procedimentos da consciência e o trajeto biográfico da pessoa a fim de enfrentar controvérsias morais.

Na ação sociomoral há a possibilidade de fazer uso do diálogo como um procedimento que possibilite melhorar a compreensão mútua e combinar os respectivos planos de ação. Uma vez que a essência da tarefa moral está em entender os pontos de vista de todas as pessoas envolvidas em um conflito de valor e em estabelecer um projeto de ação aceitável por todas elas (PUIG, 1998a).

Assim, a ação sociomoral constitui um processo de interação social no qual se fundem dois tipos de ação humana: a atuação, como ação teleológica instrumental e estratégica e a comunicação, como uma ação comunicativa que pretende solucionar problemas morais controvertidos por meio do entendimento linguístico, produzindo um melhor entendimento com base nas trocas constantes de papéis de falante e ouvinte (PUIG, 1998a).

Dessa forma, a ação sociomoral procede simultaneamente dos projetos de ação e do diálogo, e é aqui que, de acordo com Puig (1998a), se encontra o horizonte da moralidade: a busca da convivência coletiva, ao coordenar diferentes planos de ação de acordo com os critérios de justiça e felicidade alcançados por meio da reflexão dialógica. Isso porque o diálogo possibilita a garantia da convivência ao combinar condições aceitáveis para todos (justiça) e permite a expressão livre de cada indivíduo (felicidade).

A formação da personalidade moral requer o trabalho simultâneo e coordenado entre o que se faz, o que se quer fazer e o que se reflete dialogicamente. Assim, a ação sociomoral supõe que a atuação conta com razões contrastadas que a justificam, e a reflexão moral se prolonga em planos de ação corretos e possíveis. De modo que a atuação sem o diálogo reflexivo ou o diálogo reflexivo sem a atuação empobrece e no fim impossibilita a formação da personalidade moral. Portanto, deve-se entrelaçar atuação e reflexão dialógica no trabalho de enfrentar as experiências de problematização moral que o meio apresenta (PUIG, 1998).

A intervenção educativa ao propor situações que apresentam determinados problemas morais, exige uma resposta que se concretiza na ação sociomoral, cujos resultados exercem clara influência formativa. Nesse sentido, a intervenção educativa tem como principal objetivo incentivar a ação sociomoral, a fim de que seja cada vez mais madura, isto é, que se desencadeie graças a uma sensibilidade aprimorada para os problemas morais, por meio do uso e do desenvolvimento dos

procedimentos da consciência moral e dos guias culturais de valor que o estudante foi adquirindo ao longo de seu trajeto biográfico (PUIG, 1998a).

No entanto, isso não é tudo! A intervenção educativa pretende conseguir que a ação moral proporcione todos os efeitos de que é capaz, visando à formação da personalidade moral e a convivência coletiva.

A discussão de dilemas morais e a participação nas assembleias de classe são algumas possibilidades de intervenção educativa que os professores podem utilizar para se formar capacidades reflexivas, comunicativas e de atuação.

Puig (1998a) compara a educação moral como construção com a atividade realizada em uma oficina onde pessoas com habilidades mais desenvolvidas e técnicas aprimoradas produzem objetos com a ajuda de aprendizes que colaboram enquanto aprendem. Dessa forma, a educação moral como um processo construtivo é entendida como o produto da relação estabelecida entre o aprendiz e o tutor experiente. Trata-se, portanto, de um processo de ensino e aprendizagem ativo em que o aprendiz vai pouco a pouco se apropriando dos conhecimentos, tendo a possibilidade de modificá-los e aprimorá-los, tornando-se um sujeito moral.

Pensando assim, na educação moral “o educando se apropria dos guias culturais de valor e desenvolve suas capacidades morais, mas o faz com a colaboração ativa dos educadores, que transferem saber e orientam o uso dos procedimentos morais” (PUIG, 1998a, p. 229-230). É imprescindível, porém, que a intervenção educativa se apoie nas experiências de problematização morais apresentadas pelos meios de vida e pelas situações educativas, sendo compatível e complementar à autonomia do educando.

Partindo deste pressuposto, a educação moral não deve se limitar à transmissão de um saber pronto e acabado sobre o ser moral, ao contrário, deve se preocupar em ajudar o estudante a construir por si mesmo aqueles procedimentos da consciência e recursos culturais de valor que são úteis para solucionar problemas morais controvertidos. Isso porque a moral como um saber prático, não pode ser ensinada de forma passiva, mas sim, garantir a plena e ativa participação de seus educandos, uma vez que as experiências morais não são sempre as mesmas e com os mesmos conteúdos, o que requer das pessoas um modo de ser pessoal aberto à criatividade moral.

Sendo assim, a formação moral não se dará como reprodução de modelos moralmente ideais, mas a partir da construção de personalidades morais flexíveis e singulares.

A educação moral como construção se realiza como uma prática educativa guiada em que educadores e educandos atuam colaborativamente na formação de procedimentos morais e dos guias culturais de valor relevantes em seu contexto social.

Nesta participação guiada há um envolvimento diferenciado dos educadores e estudantes no desenvolvimento das tarefas de modo que os educadores conduzem e ajudam no domínio progressivo das capacidades morais de seus pupilos de acordo com suas necessidades e a natureza da tarefa, e os educandos se esforçam por aprender a enfrentar os conflitos morais apresentados pelas tarefas morais (PUIG, 1998a).

Essa colaboração se realiza nos âmbitos da estruturação da participação e na interação comunicativa. Estruturar a participação consiste em organizar e executar as ações seguindo o que se considera ser o necessário a se fazer para concluir da maneira mais adequada uma tarefa moral. Esta participação se realiza nos diferentes meios de experiência, com vistas a organizar a atuação de cada pessoa envolvida no conflito moral, de forma que esta organização pode se dar de forma espontânea, semi-estruturada ou explícita (PUIG, 1998a).

A interação comunicativa aparece como o meio essencial e mais adequado para que seja possível organizar a participação nos conflitos de natureza moral, pois a ação comunicativa permite compartilhar saberes, raciocínios e condutas morais que permitem a proposição coletiva e adequada de uma forma de resolver o problema moral (PUIG, 1998a).

A interação social entre educadores-educandos e educandos e seus companheiros é imprescindível para se obter a correta organização das tarefas morais que objetivem alcançar o mais alto nível possível de compreensão compartilhada.

A participação guiada, portanto, constrói pontes entre os diferentes níveis de compreensão das pessoas envolvidas na realização de uma tarefa moral. Permitindo adquirir informações, capacidades e guias culturais de valor, otimizando a formação da personalidade moral dos indivíduos. Assim, a construção da personalidade moral

encontra-se amalgamada às experiências morais vividas nos contextos educacionais (PUIG, 1998a).

Puig (1998a) apresenta a expressão *práticum moral* ao referir-se às situações em que há uma explícita vontade educativa que pretende contribuir de maneira consciente para a construção da personalidade moral que se realiza em diversos âmbitos da realidade social, mas não necessariamente em situações escolares ou escolarizadas.

> [...] um práticum moral é um meio de ensino e aprendizagem que se realiza em situações habituais de vida; é uma situação pensada e disposta para aprender na prática social. Em um práticum moral realiza-se algum tipo de atividade social (profissional, familiar, de lazer), mas ao mesmo tempo com intenção e preocupações educativas (PUIG, 1998a, p. 241).

O *práticum* moral constitui um meio propício para que as crianças comecem a aprender a enfrentar os problemas morais de maneira adequada como também de se transmitir de modo contextualizado os guias culturais de valor, ensinando-as a usar os procedimentos da consciência moral.

No *práticum* moral se adquire e usa os recursos morais em situações sociais completamente reais, ainda que nelas se exerça certa proteção e ajuda educativa às crianças. Essas situações são reais, mas se apresentam às crianças de modo mais simplificado, buscando controlar o risco que comporta sua execução e suavizando a pressão social sobre os atores.

Trata-se de situações intermediárias entre a plena responsabilidade que exigem as situações da vida e o preparo para a vida que a escola realiza. São situações de responsabilidade limitada para que possam servir como aprendizagem sociomoral.

É aqui que o jogo se situa como um contexto privilegiado para o exercício da vida em grupo e para o desenvolvimento da personalidade autônoma, por se constituir em uma atividade particularmente poderosa que desperta o interesse para a vida social da criança, em que a interação social entre pares torna-se essencial para o desenvolvimento social, moral e intelectual das crianças.

No entanto, para que o jogo seja social e moral ele precisa conter regras, posto que sem elas, “o egocentrismo de cada jogador levaria o jogo a áreas imprevisíveis, terminando por eliminar qualquer sentido de atividade cooperativa” (LIMA, 1980, p. 117) e porque a essência da formação moral encontra-se em um

sistema de regras em que a pessoa busca respeitar a partir do momento em que se apropria de tais (PIAGET, 1932/1994).

O jogo é um elemento cultural dinâmico que transmite os costumes e as condutas sociais, e é atividade principal da criança que funciona como uma ponte que liga a criança à educação e é nesta ponte que ela estabelece um pilar onde apoia valores, experiências e conhecimentos.

2.2 Os jogos como instrumento pedagógico voltado à construção da personalidade moral

Definir o que é jogo de uma maneira que englobe toda a sua multiplicidade de manifestações constitui uma tarefa complexa e isto se deve aos diferentes significados que cada cultura atribuiu ao termo. Entretanto, é possível encontrar em todas as formas de jogo características que os aproximam e os distanciam.

Um dos pesquisadores que se interessou por elucidar a rede de significações atribuídas ao termo jogo foi Gilles Brougère (1998) que a partir de suas investigações nos apresenta três níveis de diferenciações, de modo que o jogo pode ser entendido como: a) o resultado do sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; b) um sistema de regras e c) um objeto.

Em seu primeiro nível de entendimento, o jogo constitui àquilo que o vocabulário científico denomina como “atividade lúdica”, seja essa denominação advinda de um reconhecimento objetivo com base na observação ou a partir de um reconhecimento subjetivo que cada pessoa pode ter sob determinadas circunstâncias sobre o participar de um jogo (BROUGÈRE, 1998).

O jogo em seu segundo nível de compreensão é concebido como uma estrutura, um sistema de regras que existe de modo abstrato independentemente de seus jogadores.

O terceiro nível de compreensão do termo jogo associa-se ao termo “brinquedo”. Nesse sentido, o jogo torna-se objeto concreto que implica, de forma explícita, o uso lúdico que assume frequentemente a forma de uma regra ou a restrição interna ao material que constitui uma estrutura preexistente. Isso porque o brinquedo, quando relacionado ao jogo, afasta-se de sua indeterminação de uso e da ausência de regras para evocar “[...] um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade” (BROUGÈRE, 1998, p. 15).

Johan Huizinga (2014) investiga o jogo como um elemento da cultura e a partir de seus estudos nos mostra como o fator lúdico permeia todos os processos culturais, atuando como um criador das formas fundamentais da vida social. Nesse sentido, Huizinga (2014, p. 193 grifo do autor) afirma que:

> O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça *do* jogo [...] Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter.

De acordo com Huizinga (2014) o jogo possui o caráter “não sério” e livre, constitui uma atividade consciente, voluntária e temporária, exterior à vida corrente com finalidade autônoma com vistas à satisfação. Todo o jogo possui suas regras e são elas que determinam aquilo que é válido dentro do mundo temporário por ele circunscrito. O jogo ornamenta e amplia a vida, trata-se de uma necessidade para os indivíduos e para a sociedade.

Jean Piaget (1964/2017) demonstrou interesse em investigar a presença do jogo no processo de desenvolvimento da criança a partir de sua perspectiva das estruturas mentais. Para Piaget (1964/2017) o jogo é essencialmente assimilação, ou seja, o processo de assimilação prevalece sobre a acomodação. Trata-se de um entendimento do real ao eu que se opõe ao pensamento “sério”, estabelecendo o equilíbrio no processo de assimilação com a acomodação aos outros e às coisas. Nesse processo de entendimento do real ao eu é que se faz presente o sentimento de prazer no lúdico, que se constituiu numa expressão afetiva dessa assimilação.

Diferente do que muitos podem pensar, Piaget (1964/2017, p. 165) não concebe o jogo como uma ação à parte ou um tipo específico de atividade dentre outras, pelo contrário, o define como “[...] um “polo” geral de toda a atividade, caracterizando-se assim cada ação particular por ser uma situação mais ou menos vizinha desse polo e pelo modo de equilíbrio entre as tendências polarizadas”.

Segundo Piaget (1964/2017) na situação lúdica os conflitos são transpostos de forma que o eu repara a sua ofensa, seja pela supressão do conflito, seja porque a solução se torna aceitável. Isso se deve ao fato de que na situação de jogo o eu se submete ao universo inteiro, libertando-se de seus conflitos.

Fundamentado em estudos teóricos e empíricos Piaget (1964/2017) descobriu a presença de três fases sucessivas que caracterizam as grandes classificações dos jogos: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras que correspondem às formas sucessivas de inteligência sensório-motora, representativa e refletida, respectivamente. Nessa classificação, os jogos de construção não aparecem como uma fase entre as outras, mas ocupa nos jogos simbólicos e de regras uma posição a meio caminho entre o jogo e a imitação ou jogo e o trabalho inteligente.

De acordo com Piaget (1964/2017) cada uma das três estruturas que caracterizam os jogos infantis (o exercício, o símbolo e a regra) não é suprimida quando a criança avança de uma fase para a outra, ao contrário, ela é assimilada a nova estrutura, coexistindo qualitativamente diferente com os demais elementos das estruturas mentais desenvolvidas.

A gênese do jogo permeia os dois primeiros anos de vida da criança e nesse período o jogo se confunde com as condutas sensório-motoras em que a criança reproduz comportamentos motores por mero prazer funcional, uma vez que estes não necessitam de novas acomodações, caracterizando, assim, os jogos de exercícios.

A partir dos dois anos de idade, com a aquisição da linguagem, a criança começa desenvolver a inteligência representativa que torna possível o jogo simbólico onde há a representação de um objeto ausente a partir de uma representação fictícia que consiste em uma assimilação deformante que se aperfeiçoa gradualmente.

Os jogos de regras situam-se entre os sete e doze anos de idade, período em que a criança abandona o jogo egocêntrico em proveito de uma aplicação efetiva das regras e do espírito de cooperação entre os jogadores, ao mesmo tempo, que nos jogos simbólicos as crianças demonstram uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis e um florescimento da socialização (PIAGET, 1964/2017).

Segundo Piaget (1964/2017) se no adulto se conservam apenas alguns resíduos dos jogos de exercícios simples e dos jogos simbólicos, o jogo de regras subsiste e se desenvolve ao longo da vida isso porque ele se constitui na atividade lúdica do ser socializado, uma vez que a regra supõe, necessariamente, relações sociais e aparece como uma regularidade imposta pelo grupo, de tal sorte que a sua violação representa uma falta grave.

Piaget (1964/2017) distingue dois tipos de regras: as regras transmitidas e as espontâneas. As regras transmitidas revestem-se de um caráter institucional devido às realidades sociais que se impõem por pressão de sucessivas gerações, como acontece no caso dos jogos de bolas de gude que supõem a ação dos mais velhos sobre os mais novos, em que as crianças mais novas imitam as mais velhas devido ao seu prestígio.

As regras espontâneas são aquelas de natureza contratual e momentânea que têm origem na socialização quer dos jogos de exercícios quer dos jogos simbólicos a partir das relações estabelecidas entre pares.

Os jogos de regras são, portanto:

> [...] combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentadas quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1964/2017, p. 161).

No Brasil, os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” ainda são empregados de forma indistinta, o que segundo Kishimoto (1997) demonstra um baixo nível de conceituação deste campo.

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo jogo entendido como um sistema de regras por esta definição aproximar-se à dimensão moral humana, que consiste no respeito das pessoas em relação a este sistema. Não afastamos desta definição a dimensão cultural e social do jogo, uma vez que entendemos que é no jogo que são construídas as formas de vida em comunidade por meio da modalização de elementos culturais e de valores presentes na sociedade que a pessoa participa.

Nossa atenção se volta aos jogos de regras devido a sua relação com a moralidade e ao equilíbrio que ele apresenta entre a assimilação do eu e a vida social, ou seja, à expressão da personalidade moral dos indivíduos. Uma vez que a ação e a interação durante a situação lúdica regulada por regras coloca a competição numa disciplina coletiva e numa moral de honra e de jogo justo que requer que seus jogadores não se contradigam, conciliando a assimilação lúdica às exigências da reciprocidade social, no entanto, se algum dos jogadores agir em inobservância das regras, este será sancionado pelo grupo (PIAGET, 1964/2017).

Dessa forma, os jogos de regras permitem a livre expressão da personalidade moral de seus jogadores que possibilitam o planejamento de ações formativas que

contribuam para a construção de personalidades morais autônomas que escolham os valores universalmente desejáveis.

Apesar de o jogo ter sua presença notória na formação da Humanidade, atualmente, parece haver pouco espaço para ele em nossa sociedade. Devemos isto ao processo socio-histórico iniciado no século XVIII em que, de acordo com Huizinga (2004), o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês de bem-estar social conquistaram seu espaço no ideário da sociedade, por meio da Revolução Industrial e suas conquistas no domínio tecnológico.

Nesse sentido, o trabalho e a produtividade tornaram-se o mote e o ídolo das organizações sociais, e assim, o elemento lúdico foi ficando cada vez mais sufocado pela extrema seriedade fruto do racionalismo técnico científico.

Há, assim, uma tendência cultural e histórica de enfraquecimento da ideia do jogo, associando-o à ideia de coisa inútil, não séria e por essa razão ao jogo é reservado tempo e espaço limitados e de pouco planejamento pela escola, principalmente, nas escolas de Ensino Fundamental em que há uma supervalorização do tempo para a construção de saberes clássicos onde o elemento lúdico cede lugar ao sério.

De acordo com Kamii e DeVries (2009) o currículo escolar frequentemente destrói o desejo intrínseco da criança de trabalhar e crescer, graças à imposição de lições e exercícios sem significações. Muitos pais e professores percebem que as crianças estavam motivadas quando ingressaram na escola, mas essa motivação acaba pouco depois. Os jogos são um dos meios mais adequados para preservar e incentivar a capacidade que a criança tem de se desenvolver.

Sabe-se que o jogo está associado ao papel da infância e que é por meio dele que a criança se auto-organiza e aprende sobre si, sobre os objetos e às pessoas de seu entorno, portanto, o jogo é o resultado das relações interindividuais e da cultura. Desse modo, o jogo pressupõe uma aprendizagem social e, por essa razão, o jogo ganha importância nos processos educativos.

Segundo Brougère (1998) o jogo pode relacionar-se à educação de três formas: a) como recreação; b) como artifício e c) como valor educativo intrínseco. Estas três formas de relação conferem ao jogo um tipo de posição diferente que pode ser limitada, relativa ou central.

O jogo recreativo é aquele que propicia o relaxamento indispensável após o esforço escolar (físico e intelectual) e que contribui de forma direta à educação, pois

proporciona ao estudante o estado de relaxamento e quando este retorna às tarefas escolares demonstra mais atenção e eficiência.

O jogo como artifício constitui naquele em que o(a) professor(a) sabendo que a criança manifesta o interesse pelo jogo, o utiliza como um instrumento pedagógico que permite ao pedagogo explorar não apenas os conhecimentos escolares, mas também, os aspectos da personalidade de seus educandos. De posse dessas informações, o(a) professor(a) terá a oportunidade de traçar estratégias para adequar o ensino às necessidades de seus educandos e promover ações que possibilitem a construção de personalidades autônomas.

O jogo como um valor educativo intrínseco é aquele entendido como educação física, em que o jogo é o meio de se educar o corpo de forma completa.

O jogo educativo enquanto instrumento pedagógico deixa de ser fim para se tornar um meio, por isso, é preciso conciliar a presença do jogo que responde a uma necessidade da criança e o objetivo educativo que não pode ser abandonado.

Segundo Kamii e DeVries (2009) para que o jogo seja útil no processo educacional ele deve propor algo interessante e desafiador às crianças, permitir que elas realizem uma autoavaliação quanto a seu desempenho e possibilitar que os jogadores participem ativamente do começo ao fim do jogo.

Assim, o jogo educativo tem o papel de preparar a educação das dimensões intelectuais, físicas, afetivas e morais das crianças, convidando-as a participar de atividades que lhes agradem, que sejam alegres e pelas quais tomem gosto.

As crianças quando participam de jogos aprendem diversos conteúdos e desenvolvem capacidades indispensáveis para a vida, isso porque, o jogo constitui uma ação modalizada em que é possível extrair algumas regras e premissas que se respeita socialmente na vida real transformada em uma situação lúdica. Segundo Brougère (1998, p. 191) “O jogo é uma mutação do sentido, da realidade: nele as coisas se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pela circunstância”.

O jogo não diz respeito a um comportamento específico, mas a uma situação na qual o comportamento adquire uma significação específica, por isso o jogo supõe comunicação e interpretação. Para que exista jogo, é preciso que os participantes decidam por entrar e participar desta atividade e a organize, pois sem a livre escolha, ou seja, sem a oportunidade de decidir, não há jogo.

O jogo aparece como um sistema de sucessões decisórias, expressos por um conjunto de regras em que o universo lúdico se constrói a partir de um processo comunicativo de partilha com os demais participantes. Ademais, o jogo é um mundo aberto e incerto, não é possível saber de antemão o que se sucederá.

É aqui que a moralidade se faz presente, uma vez que para jogar é preciso haver um acordo sobre as regras ou a criação delas. A regra do jogo só tem valor se for aceita pelos jogadores e só é válida durante o jogo. Além disso, as regras podem ser transformadas a partir do estabelecimento de um mútuo acordo entre os participantes.

As crianças não constroem regras e convicções morais ouvindo lições ou sermões. Elas precisam sentir e ver por si mesmas as consequências das regras que elaboram. Os jogos proporcionam muitas oportunidades para que as crianças atuem de forma autônoma e coletiva na construção de regras, na observação de seus efeitos, nas modificações e comparações, mobilizando diferentes procedimentos.

É com base na experiência lúdica proporcionada pelos jogos que a criança vai desenvolvendo e integrando à sua personalidade capacidades de cooperação, diálogo, coordenação de diferentes pontos de vista, sensibilidade e justiça. Uma vez que ela se encontra em interação com seus pares e sabemos que sem esse tipo de interação social, as crianças não podem construir sua lógica nem seus valores sociais e morais de forma autônoma.

Assim, no jogo há um espaço de experiências bastante original em que o comportamento se encontra protegido de suas consequências normais, ou seja, a gravidade e as consequências dos erros são atenuadas, pois nele se encontram os elementos da flexibilidade e frivolidade (BROUGÈRE, 1998).

O jogo constitui um espaço social em que se exercitam processos de decisão, a relação com as regras e a ação na incerteza, semelhante às situações da vida real. No jogo, as crianças interagem com seus pares e desenvolvem a curiosidade, o raciocínio, a iniciativa e a honestidade comunicativa, qualidades essas essenciais para que construam o conhecimento sobre e por si mesmas. O jogo por seu caráter frívolo minimiza as consequências da ação, permitindo a experimentação. É a liberdade que faz o valor das aprendizagens no jogo.

Durante a situação de jogo é importante que o professor o introduza de forma clara e breve, esclarecendo as regras durante o jogo, à medida que as crianças vão

participando. É importante que o professor se lembre que o jogo constitui o momento de liberdade concedido à criança como um espaço educativo, por isso as intervenções adultas precisam ser minimizadas para que as crianças possam desenvolver a autonomia e aprendam que jogar bem é, simultaneamente, desenvolver forças intelectuais e combater os maus hábitos. As intervenções realizadas pelo(a) professor(a) devem incentivar o pensamento da criança, fazendo a pergunta certa na hora certa (KAMII; DEVRIES, 2009).

Diante da discussão aqui apresentada, podemos afirmar que o jogo tem seu valor educativo por corresponder a uma necessidade intrínseca da criança e por contar com elementos que incentivem seu envolvimento, participação e construção de conhecimentos de forma ativa e livre das coações adultas. Por essa razão acreditamos que os jogos de regras se apresentam como um procedimento de educação moral ou em valores em que os professores têm a oportunidade de construir intervenções educativas que tenham como foco a educação em valores e a construção da personalidade moral, a partir dos conteúdos morais revelados pelas crianças durante a situação lúdica, relacionando-as às situações experimentadas na vida real.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo discorreremos sobre a metodologia de pesquisa adotada nesta investigação, esclarecendo os procedimentos de coleta e análise de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos metodológicos para a construção do produto educacional.

3.1 Estrutura da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa com características de pesquisa bibliográfica-documental. Optou-se pela pesquisa exploratória por ela corresponder à particularidade do tema escolhido nessa investigação, uma vez que apesar de se publicarem diferentes estudos abordando as possibilidades de se desenvolver os valores morais na escola, pouco tem sido explorado sobre a relação destas propostas com a construção da personalidade moral.

Ademais, a pesquisa exploratória tem como finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008) a partir de uma visão geral mais aproximada do objeto de investigação.

Uma das principais características da pesquisa exploratória encontra-se em sua fundamentação técnica que envolve o levantamento bibliográfico e documental que conduz o pesquisador(a) a recorrer a fontes diversificadas, valendo-se das contribuições dos diversos autores sobre o assunto investigado e também de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, desde que essas fontes abranjam a bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2003).

As fontes bibliográficas e documentais podem proporcionar aos pesquisadores dados em quantidade e qualidade suficientes para alcançar os objetivos propostos na investigação, e em oposição ao que se pode concluir a pesquisa bibliográfica-documental não se reduz a uma mera repetição do que já se produziu cientificamente sobre determinado assunto, mas propicia o exame do tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Outra razão que nos levou a optar pela pesquisa exploratória está no fato de que ela não costuma coletar dados por amostragem e nem utilizar técnicas quantitativas, pois devido à pandemia da COVID-19 a aplicação do material didático construído a partir desta investigação que se propõe a gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos da educação brasileira foi comprometida.

Deste modo, foi realizado um levantamento bibliográfico nos repositórios virtuais da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS, da Biblioteca Eletrônica Científica Online – Scielo, do Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia – PePSIC e Portal de Periódicos da CAPES, em que se buscou por artigos de pesquisas realizadas no contexto educacional brasileiro a partir dos descritores: “desenvolvimento, educação e personalidade moral”; “jogo, moralidade e valores”; “jogo e educação moral”, delimitando os resultados encontrados por meio dos filtros: a) coleções: Brasil, bases de dados nacionais; b) idioma: português; c) tipo de literatura ou documento: artigo; d) ano de publicação: entre o período de janeiro de 2000 e fevereiro de 2020.

Devido à pertinência do assunto abordado e as contribuições trazidas para esta investigação foram incluídos dois capítulos de livros que versam sobre a relação jogo e moralidade encontrados em nossa busca nos repositórios virtuais.

Primeiramente realizou-se a leitura dos títulos e resumos, selecionando as produções publicadas em forma de texto completo, excluindo aquelas que se repetiam e aquelas que não contemplavam os temas de estudo desta dissertação. A partir desta pesquisa foram encontradas 470 produções das quais foram selecionadas 46 que correspondem com escopo desta investigação.

A análise e a discussão destas produções serão apresentadas no próximo capítulo desta dissertação.

3.2 O produto educacional

Com base na fundamentação teórica deste trabalho, nas contribuições dos estudos encontrados a partir da pesquisa bibliográfica e na prática docente das pesquisadoras foi elaborada uma proposta de educação moral que tem como principal objetivo promover a construção de personalidades morais aptas à autonomia.

O material didático construído constitui um volume à parte desta dissertação devido à sua especificidade em propor a abordagem da construção da personalidade moral com mais profundidade de forma significativa e contextualizada para as crianças e com vistas a se tornar um recurso pedagógico que norteie e apoie as ações educativas dos professores nas salas de aulas.

Para construir a proposta de educação moral que possibilite a construção da personalidade moral das crianças a partir de jogos de regras, realizou-se uma busca no site Mapa do Brincar (2011) em que foram selecionados os jogos de regras que pertencessem à região centro-oeste paulista e que admitissem a prática em grupos com uma proposta interessante e desafiadora às crianças, permitindo a participação ativa dos jogadores do começo ao fim do jogo e que propiciasse ao encerramento da situação lúdica a realização de uma autoavaliação quanto ao desempenho de seus participantes (KAMII; DEVRIES, 2009).

Além disso, os jogos de regras deveriam proporcionar um espaço para a mobilização e formação dos procedimentos da consciência moral e dos guias de valores, aparecendo como um *práticum* moral onde se estabelecem práticas morais substantivas e procedimentais que tornam possível a construção de personalidades morais (PUIG, 1998a, 2004).

Como resultados dessa busca encontraram-se 16 jogos de regras correspondentes aos critérios pertinentes a esta investigação, a saber: a) Bets; b) Bom barqueiro; c) Caçapinha; d) Corrida pô; e) Doente, morto e caveira; f) Gavião real; g) Gol a gol; h) Jogo do som; i) Linha; j) Pega-pega vela; k) Peteca; l) Queima gororoba; m) Queimada abelha-rainha; n) Quem sou eu?; o) Verdade ou desafio; e p) Vinte e um.

Foram analisadas as regras dos 16 jogos encontrados, bem como a coerência destes com os critérios estabelecidos para a sua seleção. Com base nesta análise sistemática, foram selecionados três jogos de regras e a partir dos campos de problematização suscitados por eles foi possível planejar intervenções educativas alinhadas à formação dos procedimentos da consciência moral (conhecimento, pensamento, sentimento e atuação) e aos guias de valores (ideias morais, tecnologias do eu, modelos, pautas normativas e instituições sociais) fundamentadas em metodologias dialógicas e em estratégias pensadas para a formação ética e em valores (PUIG, 1998a, 1998b).

Ademais, as intervenções educativas são permeadas por três valores morais universalmente desejáveis que se alinham à proposta de educação moral como construção da personalidade moral: a justiça, a generosidade e a honestidade.

O primeiro jogo selecionado foi o “Quem sou eu?” neste jogo os participantes têm que pensar em personagens do cinema, da televisão, dos livros ou das histórias em quadrinhos e colocar seus nomes em um papel que é depositado em uma caixa. Em seguida, são escolhidas duas crianças para sortear o nome de um personagem e sair da sala para combinar a mímica que elas vão improvisar para que os participantes possam identificar quem é o personagem. Depois de pensar a mímica, a dupla retorna para a sala, realiza tal gesticulação e pergunta: “Quem sou eu?”. A dupla que acertar faz um novo sorteio de personagem. Se nenhum participante adivinhar, a dupla sorteia outro personagem e recomeça. Ganha o jogo a dupla que conseguir adivinhar mais nomes de personagens.

O segundo jogo selecionado foi o “Pega-pega vela” onde os participantes escolhem uma pessoa para ser o pegador. Quem for pego deve ficar parado com as mãos juntas sobre a cabeça, imitando uma vela. Para ser salvo e voltar ao jogo, um dos participantes que estiver livre precisa assoprar a vela (as mãos sobre a cabeça) do colega pego.

O terceiro jogo selecionado foi o “Jogo do som” nele os participantes são organizados em uma fila e duas crianças ficam na frente de todos. Uma deve tapar os olhos da outra e segurar um molho de chaves ou um pandeiro. Depois, ela aponta alguém na fila, que tem que ir pegar as chaves e voltar para o seu lugar. Se a criança que está com os olhos vendados ouvir algum barulho, deve dizer “Para!” e quem estiver com o molho de chaves ou o pandeiro terá que pagar um mico. Se a pessoa que levou as chaves ou o pandeiro conseguir voltar ao seu lugar sem fazer barulho, a criança que está com os olhos vendados tenta adivinhar quem é.

A proposta de educação em valores construída a partir desta investigação foi planejada para crianças a partir dos oito anos de idade, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optou-se por essa faixa etária porque de acordo com os estudos realizados por Piaget (1932/1994) a respeito do desenvolvimento moral das crianças é por volta dos sete ou oito anos que há indícios de uma cooperação nascente, isto é, a criança passa a ter um interesse social ao interagir com seus pares, surgindo à necessidade de acordos mútuos e a observação de

regras comuns, havendo uma grande preocupação com a justiça, em que a igualdade vai se estabelecendo com uma força crescente.

O fato das crianças dessa faixa etária encontrarem-se mais dispostas à interação social entre pares constitui a base dessa proposta, uma vez que estas são indispensáveis para a construção da personalidade moral (PIAGET, 1930/1996; 1932/1994; PUIG, 1998a).

Ademais, nessa faixa etária as crianças encontram-se mais aptas aos diálogos propostos por meio da reflexão oferecendo aos professores e pesquisadores a possibilidade de obter da criança uma reação chamada por Piaget de crença espontânea: quando a criança verbaliza sua resposta de forma “rápida, autêntica e capaz de expressar sua verdadeira opinião sobre o assunto” (QUEIROZ; LIMA, 2010, p. 116).

Nesse sentido, esta proposta de educação moral apresenta os jogos de regras como um meio desencadeador de situações morais conflituosas que mobilizam a atuação dos procedimentos da consciência moral no intento de encontrar soluções coerentes aos valores universalmente desejáveis tomados como seus e buscando responder ao interesse de todos os implicados no problema em questão.

Os jogos de regras apresentam-se como um meio onde são desencadeadas práticas morais que exigem e incorporam valores ao mobilizar os procedimentos da consciência moral e os guias de valor que ajudam as crianças a enfrentar situações conflitantes. Dessa forma, a ação lúdica concede um espaço oportuno e contextualizado para uma aprendizagem moral complexa e vivencial mediada pelos conceitos de valores, pelas normas sociais e pelos princípios do procedimento da inteligência moral (PUIG, 2004).

Por conseguinte, as oficinas das SDs que compõem o material pedagógico estão estruturadas em atividades que exigem a colocação em prática dos procedimentos da consciência moral de forma habitual e em meio a situações socioculturais controvertidas presentes no contexto em que as crianças participam (PUIG, 2004).

A participação nessas práticas morais mobiliza todas as dimensões da personalidade dos sujeitos em formação de forma simultânea. Assim, os educandos desenvolvem pouco a pouco as capacidades de transformarem seu meio cultural de forma autônoma, usando certas práticas culturais e procedimentos da consciência

moral para solucionar problemas morais em diferentes situações e contextos (PUIG, 2004).

As práticas morais proporcionadas pelas oficinas das SDs contribuem também para produzir aprendizagens relacionadas ao domínio vivencial e conceitual dos valores morais, de modo que se ensina a viver os valores entrelaçando-os aos seus significados conceituais. Isso porque “Aprender o que significam certos conceitos de valores é dar nome à realidade, é ser capaz de generalizá-la, de evocá-la, imaginá-la, desejá-la, de converter os conceitos de valores em critérios de avaliação e direção moral. Em suma, de converter os conceitos de valor em ferramentas morais” (PUIG, p. 82, 2004).

Além disso, as práticas morais produzem o sentimento de pertencimento a uma coletividade ao mesmo tempo em que desenvolvem a identidade moral. Vê-se assim, que os jogos de regras propiciam a formação de valores e o desenvolvimento das capacidades morais que constituem dois níveis de análises diferentes, mas que se supõem mutuamente ao integrar a personalidade moral (PUIG, 2004).

A partir das intervenções pedagógicas elaboradas para compor este produto educacional espera-se que sejam suscitadas alterações qualitativamente positivas na construção da personalidade moral das crianças, verificando a existência de uma relação coesa e convergente entre o aperfeiçoamento do juízo moral e a prática moral suscitados pela formação e uso dos procedimentos da consciência moral.

Para a construção e execução da proposta de educação moral optou-se pela SD por constituir-se um modelo metodológico que organiza as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais, ou seja, a SD consiste na didatização de determinado conhecimento cuja sua produção é processualmente elaborada (ARAÚJO, 2013).

O modelo metodológico de SD associa-se às pesquisas da língua escrita a partir de um trabalho sistemático com os gêneros textual desenvolvido por um grupo de pesquisadores de Genebra representados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A SD é estruturada em uma seção de abertura em que o(a) professor(a) apresenta a situação de estudo, na qual a tarefa a ser realizada pelos estudantes é descrita detalhadamente e de forma clara (ARAÚJO, 2013).

Em seguida, solicita-se aos estudantes uma produção inicial ou diagnóstica relacionada à situação de estudo, a partir da qual o educador avalia as habilidades e

competências que seus educandos já dominam, as que encontram-se em desenvolvimento e àquelas que precisam ser desenvolvidas. De posse dessas informações o(a) professor(a) planeja as atividades com vistas a possibilitar a superação das dificuldades e o domínio de novas habilidades e competências (ARAÚJO, 2013).

A partir de então, o trabalho se concentra nos módulos ou oficinas constituídos de várias atividades sistemáticas e progressivas que permitem aos estudantes aprenderem o tema de estudo em sua totalidade. O número de módulos ou oficinas varia de acordo com a complexidade do tema de estudo e com o nível de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o mesmo (ARAÚJO, 2013).

A produção final é o momento de os estudantes colocarem em prática os conhecimentos construídos ao longo dos módulos ou das oficinas e de o(a) professor(a) avaliar os progressos efetivados por meio de uma avaliação somativa (ARAÚJO, 2013).

Neste trabalho utilizamos o modelo metodológico de SD para favorecer a construção da personalidade moral em direção à autonomia, utilizando os jogos de regras como um meio desencadeador de situações morais conflituosas de modo que as atividades de ensino estão organizadas em função dos núcleos temáticos valorativos, justiça, generosidade e honestidade e em função das práticas procedimentais e substantivas de deliberação, reflexividade, valores e normas.

Com o propósito de avaliar a qualidade e a viabilidade de aplicação do material didático “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro” nas escolas públicas e privadas enviamos o material em formato digital para a avaliação de dez juízes externos junto com um questionário no formato de formulário digital composto por questões abertas e fechadas.

O corpo de juízes externos que avaliaram o material compôs-se por professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do sistema municipal de educação e de professores que atuam em escolas particulares do município de Bauru (SP). Os resultados desta avaliação estão disponibilizados no Apêndice A desta dissertação e a discussão dos resultados encontrados será apresentada na próxima seção.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e a discussão desses dados, dialogando com a teoria que fundamenta esta investigação.

Em seguida, descreveremos os procedimentos de educação moral utilizados no planejamento das oficinas das SDs que compõem o produto educacional, bem como as contribuições dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfico-documental e o seu alinhamento ao referencial teórico adotado nesta investigação.

4.1 Desenvolvimento moral e a construção da personalidade moral: contribuições de pesquisas brasileiras

Nas seções subsequentes apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados por meio da pesquisa bibliográfica realizada nos repositórios virtuais. Para fins de análise agrupamos estes artigos em quatro categorias: a) desenvolvimento moral, b) educação moral, c) personalidade moral e d) jogo e moralidade.

4.1.1 Desenvolvimento moral

Na categoria *desenvolvimento moral* foram encontrados 21 artigos, deste total, oito se referem a estudos teóricos e 13 a estudos empíricos.

Tabela 1 – Identificação dos estudos selecionados na categoria desenvolvimento moral.

(continua)

N	Título	Referência	Natureza do artigo
1	Cognição, afetividade e moralidade.	Araújo (2000)	Empírico
2	Para um estudo psicológico das virtudes morais.	La Taille (2000)	Teórico
3	Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?	Freitas (2002a)	Teórico

Tabela 1 – Identificação dos estudos selecionados na categoria desenvolvimento moral.

(continuação)

N	Título	Referência	Natureza do artigo
4	De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes.	Lima (2004)	Teórico
5	Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano.	Souza (2005)	Empírico
6	A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança.	La Taille (2006b)	Empírico
7	Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição.	Vale e Alencar (2008a)	Empírico
8	Generosidade *versus* interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes.	Vale e Alencar (2008b)	Empírico
9	Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão kantiana.	Queiroz, Ronchi eTokumaru (2009)	Teórico
10	Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia.	Souza e Vasconcelos (2009)	Teórico
11	Desenvolvimento sociomoral no contexto escolar: uma experiência com crianças do ciclo I – Ensino Fundamental.	Colombo e Dias (2010)	Empírico
12	A prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças.	Trusz e Dell'Aglio (2010)	Teórico
13	O pensamento moral do perdão em crianças.	Abreu, Moreira e Rique (2011)	Empírico
14	Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância.	Castro *et al*. (2011)	Empírico
15	O juízo moral das crianças sobre a ingratidão.	Freitas, Mileski e Tudge (2011)	Empírico
16	Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética.	Pessotti, Ortega e Alencar (2011)	Empírico

Tabela 1 – Identificação dos estudos selecionados na categoria desenvolvimento moral.

(conclusão)

N	Título	Referência	Natureza do artigo
17	Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade.	Alves, Alencar e Ortega (2012)	Empírico
18	Pesquisas sobre o desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira.	Dellazzana-Zanon *et al*. (2013)	Teórico/Revisão de literatura
19	Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos.	Alves, Alencar e Ortega (2014a)	Empírico
20	O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar um amigo, um inimigo e um desconhecido.	Alves, Alencar e Ortega (2014b)	Empírico
21	Gratidão na infância: algumas considerações teóricas.	Rava (2014)	Teórico

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir da análise dessas produções, foi possível observar que na primeira década do século XXI houve uma preocupação em se publicar trabalhos de cunho teórico com a finalidade de oferecer uma base teórica bem fundamentada sobre os pressupostos morais da teoria psicogenética ao elucidar a relação da teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget (1932/1994) com os pressupostos de Immanuel Kant sobre a moral (1974).

Assim, Freitas (2002a) propõe que a obra de Piaget pode ser compreendida como um kantismo evolutivo, ou seja, como uma extensão das proposições de Kant em que Piaget teve a intenção de investigar a gênese do desenvolvimento do juízo moral humano, explicando como “a partir do mundo amoral da criança pequena é possível ao homem agir eticamente” (FREITAS, 2002a, p. 308). Neste mesmo intento, Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009) esclarecem em seu estudo o emprego dos termos kantianos a respeito da heteronomia e autonomia e do respeito, na teoria moral de Piaget.

Encontramos o estudo de Lima (2004) que faz uma retrospectiva do desenvolvimento moral em Psicologia em que visita as teorias de Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992) e Gilligan (1982), apresentando suas respectivas concepções de moralidade e propondo um caminho para o estudo das virtudes, ao

mostrar que há outros elementos para além da justiça que participam do juízo e da ação moral.

Endossando esta discussão iniciada por Carol Gilligan (1982), Yves de La Taille (2000, p. 115) com base na Teoria dos Domínios de Turiel (1993) admite que "merecem o nome de moral não apenas as condutas determinadas por direitos alheios, mas também todas aquelas que beneficiam outrem", ampliando assim, os campos da Psicologia Moral que não tem mais razão para eleger a justiça como a única virtude digna de estudo. La Taille (2000) sugere que seria importante realizar estudos sobre as virtudes morais como a generosidade, a coragem, a humildade e a fidelidade.

Nesse sentido, o tema das virtudes ganha relevância por participar da gênese da moralidade e por representar traços de caráter essenciais à coesão da personalidade moral (LA TAILLE, 2000).

Yves de La Taille atua como um grande defensor da importância de se desenvolver estudos sobre as virtudes morais. Em seu artigo *"Para um estudo psicológico das virtudes morais"* publicado no ano 2000, La Taille apresenta três razões pela qual as virtudes ganham relevância na investigação psicológica e educacional sobre o desenvolvimento moral: 1) há um interesse universal sobre o tema; 2) as virtudes podem ajudar a definir aquilo que é moral ou ético; e 3) há uma relevância psicológica na construção da moral por parte do ser humano em geral e da criança em particular.

Consideramos que este artigo publicado por La Taille (2000) foi um marco importante para o avanço nas pesquisas brasileiras sobre o desenvolvimento moral, uma vez que a partir de sua publicação observou-se que as pesquisas sobre as virtudes morais se ampliaram e passaram a se preocupar com as dimensões afetivas do desenvolvimento moral, que até então, ocupavam o lugar periférico nos estudos.

Souza e Vasconcelos (2009) apresentam e discutem teoricamente as relações entre o juízo e a ação moral. Neste estudo os pesquisadores apresentam as teorias de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) que afirmam que há uma relação de continuidade complexa entre o juízo e a ação moral.

Assim, os pesquisadores destacam que para Piaget (1932/1994) a ação fundamenta a reflexão moral na criança, pois ela primeiro age para depois compreender que as regras podem ser modificadas e criadas. Nesse sentido, o

pensamento verbal teórico seria uma tomada de consciência das reflexões e do pensamento efetivo na vivência de situação de conflito pelo sujeito. De modo que o pensamento verbal teórico retoma fatos e elementos destacados pelo pensamento no decorrer da ação.

Dessa forma, verifica-se que na teoria de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento do juízo moral outros elementos como valores, crenças e sentimentos estão envolvidos no funcionamento psíquico que atua sobre os juízos e as ações morais. Mas devemos nos lembrar de que ele fundamenta a moral sobre a racionalidade (SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Prosseguindo nesta discussão, Souza e Vasconcelos (2009) afirmam que Kohlberg (1992) assim como Piaget (1932/1994) sustenta que a ação moral é precedida pelo juízo, conferindo-lhe condição e sentido. Para ele a probabilidade de uma ação ter coerência com os níveis de juízo aumenta quanto maior for o estágio de desenvolvimento moral em que a pessoa se encontra. Isso porque, nos estágios mais avançados há uma maior tendência de estarem presentes, na avaliação, juízos de responsabilidade e de cuidado, conferindo maior importância às implicações das ações para com outrem.

Souza e Vanconcelos (2009) apresentam também novas fontes de trabalho que sugerem a integração de outros elementos, como cultura, afetividade e *self* nas relações entre juízo e ação moral. Trata-se de teorias que apontam para uma compreensão mais complexa, ao investigar outros aspectos envolvidos no funcionamento psíquico.

Nesse sentido, os pesquisadores apontam a teoria de Nancy Eisenberg (1986) sobre o altruísmo em que argumenta que os comportamentos pró-sociais são de caráter altruísta, uma vez que seus juízos levam em consideração as necessidades e bem-estar dos outros, em detrimento das necessidades e bem-estar próprio.

Souza e Vasconcelos (2009) trazem também a teoria de Carol Gilligan (1982) sobre a ética do cuidado, que defende que a moral é influenciada pela cultura que, ao estabelecer modelos de relações de gêneros, influencia a produção de representações de valores e juízos baseados em princípios diferenciados entre homens e mulheres.

Nesse sentido, as teorias propostas por Eisenberg (1986) e Gilligan (1982) evidenciam os fatores biológicos evolutivos, os valores culturais, os valores e os

objetivos pessoais e situacionais que promovem o conflito entre objetivos e valorações dos indivíduos (SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Souza e Vasconcelos (2009) apresentam ainda as teorias e estudos que advogam por uma ética das virtudes e o papel da afetividade, propondo o redimensionamento do objeto da moral, procurando aproximá-la da complexidade que envolve a elaboração de juízos e ações morais.

Como representantes destas propostas têm-se os estudos de La Taille (1998, 2000) e Silva (2002) que propõem a realização de pesquisas que investigam a psicogênese de virtudes morais em crianças para além da justiça. La Taille (2002a) e Araújo (1998) que sugerem investigações sobre a influência de sentimentos morais nos juízos e nas ações. Arantes (2000), Sastre, Moreno e Fernandes (1994) e Sastre e Moreno (2000) que têm produzido pesquisas sobre a moralidade, investigando o papel das emoções na elaboração de juízos morais e do raciocínio moral empregado em situações em que se apresentam conflitos morais, a partir da perspectiva de gênero.

Há outra corrente teórica que aborda a noção de *self* no processo de tomada de decisões, assim, o *self* é entendido como um conceito integrador das ações e dos juízos morais.

Shweder (1987) e Tappan (1997) aparecem como representantes dessa teoria de modo que para o primeiro os contextos culturais atuam como modeladores do *self* e das emoções que repercutem nas decisões morais dos indivíduos, dessa forma, a construção dos significados pessoais sobre os elementos culturais organizam os juízos e as ações morais. O segundo apesar de considerar o papel da cultura, evidencia a função que a linguagem constitui no sujeito moral de modo que ela passa a se constituir em suas práticas culturais. Em seu entendimento, a moralidade humana é construída com base nas interações, nas quais a linguagem e a cultura estão em constante movimento de transformação (SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Em trabalhos mais recentes (ARANTES, 2000; ARAÚJO, 1998; LA TAILLE, 2002c, 2006a) o *self* é definido como um conjunto de representações de si e também se torna uma ferramenta para integrar os aspectos afetivos, cognitivos e culturais envolvidos nos juízos e nas ações morais. Esses trabalhos apoiam-se nas propostas de Blasi (1995) e Damon (1995) que defendem a integração de aspectos cognitivos e afetivos, procurando compreender tal relação na complexidade que

envolve a incorporação de diferentes aspectos da moralidade (SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Souza e Vasconcelos (2009) a partir das vertentes teóricas analisadas e discutidas concluem que há evidências científicas de que há uma complexidade envolvida na investigação das relações entre juízo e ação morais, de modo que os juízos passam a ser um indicador probabilístico do agir em conformidade aos princípios e valores adotados por uma pessoa. Por se tratar de um tema complexo, os pesquisadores consideram inadequados os modelos tradicionais da Psicologia Moral sobre a relação juízo e ação, defendendo que os próximos estudos psicológicos a serem desenvolvidos devem buscar a integração de todos os aspectos envolvidos na relação juízo e ação moral.

Trusz e Dell'Aglio (2010) realizaram um estudo teórico sobre a prática do judô e o desenvolvimento moral das crianças, em que se buscou discutir a possibilidade de que tal atividade favoreça o desenvolvimento moral das crianças que a praticam.

De acordo com os pesquisadores o judô é uma modalidade esportiva que está impregnada de aspectos éticos e morais que contribuem para a formação moral das crianças. Primeiro, porque se trata de uma prática esportiva baseada em regras e por essa razão o respeito às pessoas e aos locais de prática ocupam o núcleo de sua filosofia, o que coincide com a afirmação de Piaget (1932/1994, p. 23) de que "Toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por tais".

Depois, porque a prática do judô permite à criança se expressar de forma plena por se encontrar em uma situação lúdica de interação social com diferentes atores, seus pares e o adulto, favorecendo situações de grupo em que se incentiva e oportuniza as relações de respeito mútuo, cooperação, autodomínio da conduta e emocional (TRUSZ; DELL'AGLIO, 2010).

Ademais, no judô a criança aprende a lidar com suas limitações e com situações de sucesso e fracasso, ajudando-a a construir seu caráter (TRUSZ; DELL'AGLIO, 2010).

As pesquisas empíricas desenvolvidas neste mesmo período trataram sobre a relação cognição e afeto no âmbito moral, em que Araújo (2000) apresentou por meio de uma investigação realizada com 90 professores de escolas públicas brasileiras a forte relação entre o estado emocional dos sujeitos e a forma como organizam seu raciocínio.

A partir dos resultados encontrados, a pesquisadora defende a ideia de que a educação deve se preocupar com a construção e a organização da dimensão afetiva do psiquismo, buscando a formação de personalidades morais que integrem em seus juízos e em suas ações, simultaneamente, os interesses pessoais e coletivos.

Souza (2005) aborda a relação das virtudes e o sentimento de admiração a partir das valorizações afetivas nas representações dos personagens de dois contos de fadas, discutindo o papel do sentimento de admiração atribuído às virtudes dos personagens considerados mais interessantes.

A pesquisa foi realizada com 80 crianças com idades entre sete e 11 anos. Por meio de sua investigação, Souza (2005) observou que há um caminho evolutivo nos aspectos escolhidos como admiráveis. Crianças mais jovens tendem a escolher como mais admiráveis aqueles personagens que possuíam bens materiais, relacionando sua preferência a elementos concretos, enquanto que as crianças mais velhas tendem a manifestar interesses aos personagens que se mostravam mais virtuosos e que zelavam pela reciprocidade das relações, manifestando um interesse ligado a aspectos abstratos.

La Taille (2006b) realizou um estudo em que investigou a importância da generosidade na gênese da moralidade infantil. Neste estudo, o pesquisador partiu da hipótese segundo a qual a generosidade é mais bem assimilada do que a justiça por crianças de seis anos de idade. Para testar essa hipótese, o psicólogo apresenta e discute o resultado de duas pesquisas realizadas com crianças de seis e nove anos de idade em que foi solicitado a elas que atribuíssem sentimentos a personagens injustas e não generosas. Como resultado obteve-se que a maioria das crianças de seis anos atribui sentimentos positivos à personagem que agiu de forma injusta. No entanto, atribuíram sentimentos negativos às personagens não generosas.

Esses dados confirmaram a hipótese inicial de que a generosidade é uma virtude presente na gênese da moralidade infantil e é mais bem assimilada que a justiça por ser inspirada pelo sentimento de simpatia, ou seja, é uma virtude mais espontânea na criança, uma vez que esta virtude é um produto da sensibilidade da mesma, não um produto da coação adulta (LA TAILLE, 2006b).

Nesse sentido, os resultados encontrados por meio dessa investigação endossaram a hipótese defendida por La Taille (2006b) de que a generosidade por

ser menos dependente das regras e imposições adultas, tem raízes mais profundas do que a justiça na consciência moral das crianças.

Vale e Alencar (2008a) investigaram a relação entre a falta de generosidade e a punição. Neste estudo buscaram saber se, na opinião de crianças e adolescentes, a ausência de generosidade é merecedora de punição.

Participaram da pesquisa 30 estudantes de uma escola pública com 7, 10 e 13 anos de idade. Obteve-se como resultado que a maioria dos participantes sugeriu a conversa ao invés da punição como consequência da falta de generosidade. Observou-se que esta resposta foi predominante nas três faixas etárias contempladas, mas que há um aumento em função da idade (VALE; ALENCAR, 2008a).

Os participantes consideraram a conversa como a melhor opção para resolver o conflito envolvendo a ausência de generosidade, por entendê-la como uma forma de repreensão que conduz a criança a reparar o ocorrido de alguma forma, ou seja, o diálogo estabelecido entre o adulto e a criança não generosa deveria ser orientado para: a) procurar entender o motivo da falta de generosidade demonstrada na situação; b) recomendar à criança que aja de forma generosa para com os colegas nos momentos de necessidade e c) mostrar a ela as consequências possíveis de quando não se é generoso, como por exemplo, a ruptura do elo de reciprocidade (VALE; ALENCAR, 2008a).

As pesquisadoras consideraram que esse tipo de resposta se aproxima à sanção restitutiva apresentada por Piaget (1932/1994), que consiste em pagar, substituir ou reparar o objeto danificado. No caso do dilema apresentado na pesquisa, a sanção restitutiva dirige-se ao reparo do elo social fragilizado pela atitude não generosa (VALE; ALENCAR, 2008a).

Em outro estudo Vale e Alencar (2008b) buscaram compreender o lugar que a generosidade ocupa no universo moral de crianças e adolescentes em contraposição à satisfação do interesse próprio.

Foram entrevistados 30 estudantes de uma escola pública com 7, 10 e 13 anos de idade em que se utilizou uma história-dilema que trazia um conflito entre a possibilidade de manifestar a generosidade e a oportunidade de satisfazer um interesse próprio.

As pesquisadoras encontraram como resultado dessa investigação que nas três faixas etárias a maioria dos participantes optou pela generosidade em

detrimento da satisfação do interesse próprio. Entretanto, os participantes com dez anos de idade foram os que apresentaram o menor percentual na manifestação da generosidade (VALE; ALENCAR, 2008b).

Diante deste resultado as pesquisadoras trabalham com a hipótese que se fundamenta na teoria do desenvolvimento moral em que as crianças menores agem com base no sentimento de medo e amor. Apesar da generosidade não corresponder às imposições das figuras de autoridade, Vale e Alencar (2008b) supõem que os sentimentos de simpatia e o medo de perder o amor da autoridade que se respeita, inspiram a opção pela generosidade das crianças pequenas, uma vez que elas procuram julgar e agir conforme imaginam que a autoridade gostaria que elas fizessem, o que justifica o alto índice desta preferência dos participantes com sete anos de idade.

Segundo a teoria do desenvolvimento moral é por volta dos dez anos de idade que as crianças costumam afastar-se da referência das figuras de autoridade, procurando agir conforme as regras e os valores que legitimam de forma autônoma, o que pode justificar a queda percentual das respostas que manifestam a generosidade neste grupo (PIAGET, 1932/1994; KOHLBERG, 1992).

O alto índice de respostas em que a generosidade é manifestada pelos adolescentes com 13 anos de idade pode ser justificado pelo fato dessa virtude constituir um valor central nas representações de si e por julgarem de forma mais autônoma, isto é, não julgam com vistas a satisfazer os desejos da autoridade, mas sim satisfazer sua dignidade (VALE; ALENCAR, 2008b).

Os resultados encontrados nesta investigação corroboram com outros estudos realizados (LA TAILLE, 2006b; VALE; ALENCAR, 2008a) que afirmam que a generosidade participa do universo moral infantil e adolescente ora como uma virtude periférica ora como uma virtude central.

Colombo e Dias (2010) realizaram uma pesquisa sobre o desenvolvimento sociomoral no contexto escolar em que buscou investigar o desenvolvimento do juízo moral por meio de dilemas emergidos da convivência. Nesse sentido, foram realizadas discussões e reflexões de dilemas reais vividos pelas crianças no espaço escolar, contemplando os temas: cooperação, agressão (física e verbal) e o cumprimento de regras.

Participaram da pesquisa 37 crianças matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública com idades entre sete e oito anos. A

partir da prática dialógica e reflexiva promovida pelas discussões de dilemas reais, as pesquisadoras encontraram avanços nos raciocínios morais das crianças em direção à autonomia (COLOMBO; DIAS, 2010).

Na segunda década do presente século, encontramos um maior número de estudos empíricos (n=7) em relação aos teóricos (n=2). Foi possível observar que as pesquisas encontradas corroboram com o que discutimos anteriormente sobre a expansão dos campos das virtudes morais, uma vez que foram realizadas pesquisas sobre o perdão (ABREU; MOREIRA; RIQUE, 2011), a gratidão (CASTRO *et al*., 2011; RAVA, 2014), a ingratidão (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011), a trapaça (PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011) e o amor (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012, 2014a, 2014b).

Dentre os estudos empíricos selecionados temos o estudo conduzido por Pessotti, Ortega e Alencar (2011) que investigaram o juízo moral de crianças sobre a trapaça em uma situação de jogos de regras fundamentados na teoria de Jean Piaget (1932/1994).

Essa investigação partiu da experiência dos pesquisadores enquanto psicólogos que observaram amiúde as queixas de profissionais da educação e dos pais sobre alguns comportamentos infantis, principalmente quanto aos de indisciplina. Influenciados por essas observações começaram a questionar sobre o que as próprias crianças pensavam a este respeito.

Pessotti, Ortega e Alencar (2011) elegeram a trapaça como objeto de estudo por essa constituir uma ação comum em situações de jogo e por proporcionar o acompanhamento evolutivo do desenvolvimento do juízo moral das crianças, uma vez que de acordo com Piaget (1932/1994), em seus apontamentos sobre a “cola” na escola, as concepções das crianças em torno da trapaça se modificam. Ademais, de acordo com os pesquisadores, estudar a trapaça possibilita a investigação de outros aspectos do desenvolvimento moral humano, como o roubo, a mentira, a igualdade, a autoridade, a justiça e as sanções.

Ademais, a partir de uma revisão de literatura realizada pelos pesquisadores foi possível observar que existem poucos trabalhos sobre a trapaça e dos estudos encontrados verificou-se um número ainda menor de investigações sobre o enfoque teórico piagetiano (PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011).

Participaram dessa investigação 40 crianças de duas escolas particulares com cinco e dez anos de idades, distribuídas igualmente de acordo com a idade e o

sexo. Os pesquisadores utilizaram como instrumentos uma história em forma de dilema moral e um roteiro de entrevista, envolvendo a trapaça no Jogo da Velha. Durante a entrevista clínica a criança deveria descrever a ação narrada, julgá-la como correta ou não e justificá-la.

Os resultados encontrados permitiram observar que a totalidade dos participantes ao ser solicitado que expressassem um juízo a respeito da atitude narrada, considerou a trapaça como uma atitude errada, sendo que o maior número de justificativas mencionadas entre as crianças de cinco anos baseou-se em “argumentos circulares” esta justificativa foi composta de justificativas do tipo “porque sim”, “porque é errado” e “porque está”. As crianças com dez anos, por sua vez, consideraram a trapaça como uma “desobediência à regra do jogo”, enfatizando que o erro do jogador foi não ter seguido a regra ou ter desrespeitado o jogo (PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011).

A partir destes resultados, verificou-se que as crianças de ambas as idades desaprovam a trapaça, além disso, associam as suas concepções a vários aspectos morais já conhecidos, como o roubo e a mentira. Apesar de as crianças julgarem a trapaça como uma atitude reprovável elas ainda continuam a trapacear. Os pesquisadores acreditam que o nível de desenvolvimento moral deva estar associado à ação moral, justificando essa divergência entre o juízo e a ação moral. Por essa razão, sugerem que novas pesquisas sejam realizadas contrapondo o juízo e a ação moral para que haja mais clareza sobre essa relação (PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011).

O estudo realizado por Freitas, Mileski e Tudge (2011) examina o juízo moral das crianças sobre a ingratidão, especificamente da ingratidão em relação a não retribuição a um benfeitor prévio.

Utilizou-se a abordagem construtivista do desenvolvimento moral no domínio aretaico da moralidade, ou seja, relacionado aos conceitos de louvável e reprovável.

Ao longo da História a gratidão constituiu-se como um valor moral desejável às pessoas, a ingratidão, por sua vez, sempre foi considerada uma falha moral, ou seja, um contravalor que gera indignação, desaprovação e até exclusão social da pessoa considerada ingrata (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011).

Resultados de pesquisas sobre a gratidão indicam que existe um processo de desenvolvimento desta na infância, mas ainda é uma questão que precisa ser investigada. Segundo essas pesquisas as crianças são capazes de compreender,

vivenciar e expressar a gratidão, apesar da ingratidão ou, pelo menos, de episódios assim interpretados parecerem ser comuns na infância. Assim, é possível afirmar que a gratidão não é inata, todavia, o ser humano é capaz de desenvolvê-la durante seu processo de socialização (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011).

A investigação contou com a participação de 77 crianças, distribuídas em três grupos etários (5-6, 8-9 e 11-12 anos). Como instrumento de pesquisa foram utilizados duas histórias protagonizadas por um(a) benfeitor(a) representado por uma criança que fez uma ação generosa e um(a) ingrato(a) representado por uma criança que não retribuiu o favor a seu benfeitor quando surgiu a oportunidade de fazê-la a partir de uma entrevista clínica com os participantes.

Os resultados encontrados na pesquisa confirmaram a primeira hipótese de que todas as crianças de todas as idades reprovariam a ação do ingrato. Para a outra hipótese levantada pelos pesquisadores de que as crianças menores justificariam seus juízos considerando apenas a ação do personagem, enquanto que as mais velhas fundamentariam seus juízos no principio da reciprocidade, foram encontrados três tipos de justificativas para sua reprovação: i) consequências da ação, em que o(a) participante levou em conta apenas a ação do personagem e suas consequências imediatas, sejam estas de ordem material ou psicológica, ii) relação de amizade em que o(a) entrevistado(a) considerou o vínculo afetivo, a relação de amizade prévia, existente entre o benfeitor e o ingrato e iii) reciprocidade em que a criança levou em conta o fato de que o personagem ingrato havia recebido um benefício anteriormente (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011).

Ademais foram encontradas duas diferenças significativas entre os grupos etários: i) houve uma diminuição com o aumento da idade de atribuir consequências à ação e ii) a reciprocidade predominou entre as crianças a partir dos oito anos de idade (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011).

Apesar disso, um dos resultados que chamou a atenção dos pesquisadores neste estudo está no dado de que as crianças com idades entre oito e nove anos foram as que mais consideraram a generosidade do ingrato, o que aparece como um tema interessante para futuros estudos onde se apresente aos participantes das mesmas faixas etárias deste estudo dilemas que envolvam a generosidade e a gratidão (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011).

De acordo com este estudo as crianças parecem não diferir dos adultos em relação a atribuir um juízo negativo à ingratidão. Contudo, ao analisar as

justificativas apresentadas pelas crianças para a reprovação da pessoa ingrata, constatou-se que as suas razões variam significativamente de acordo com a idade e por essa razão nem sempre coincidem com as dos adultos (FREITAS; MILESKI; TUDGE, 2011).

O estudo de Castro *et al*. (2011) investigou se para as crianças haveria a obrigação de retribuir um favor tendo como foco as suas justificativas. Isso porque diversos autores interessados nessa temática afirmam que a gratidão implica uma dívida simbólica em relação ao benfeitor e uma obrigação de retribuir o favor, se for possível.

Os pesquisadores construíram essa investigação fundamentada na premissa de que as diferenças entre gratidão e obrigação não estão suficientemente claras na literatura sobre o assunto e ainda necessitam ser investigadas. Por essa razão partiram da hipótese de que a forma de contribuir para elucidar essa questão é por meio do estudo de como as crianças compreendem a retribuição de um benefício recebido, pois se sabe que o sentimento de obrigatoriedade se desenvolve na infância.

Os pesquisadores entrevistaram 30 crianças, distribuídas em três grupos etários (5-6, 7-8 e 11-12 anos). Como instrumento de pesquisa utilizaram histórias na qual o adulto (benfeitor) ajuda uma criança (beneficiário) e entrevista clínica em que se investigou se o(a) beneficiário(a) deveria retribuir o favor.

As respostas dos participantes foram analisadas a partir da diferença estabelecida por Piaget (1932/1994) entre as duas formas de obrigação que se encontram no desenvolvimento moral: a obediência e o sentimento de dever ou obrigação moral.

Os resultados indicaram uma evolução na forma como as crianças concebem a obrigação de retribuir: i) todas as crianças com idades entre cinco e seis anos enfocaram as consequências para o benfeitor, este resultado corrobora com os resultados encontrados no estudo de Freitas, Mileski e Tudge (2011) sobre o juízo moral de crianças sobre a ingratidão, ii) esse tipo de justificativa diminui com a idade, este resultado também reafirma os resultados encontrados no estudo de Freitas, Mileski e Tudge (2011), iii) a retribuição para evitar o juízo alheio negativo foi a explicação mais encontrada entre as crianças a partir dos sete anos de idade, este resultado reafirma os estudos de Piaget (1932/1994) em que apontam que as crianças dessa faixa etária encontram-se no estágio moral da heteronomia em que

procuram agir de forma a não decair aos olhos das pessoas que respeitam e isso implica fazer o que os outros esperam que se faça e não necessariamente o que se deseja realmente fazer e iv) a retribuição como um bem moral apareceu apenas entre as crianças maiores de dez anos, atestando mais uma vez as investigações de Piaget (1932/1994) em que afirma que é a partir dessa etapa do desenvolvimento que as crianças começam a dar sinais de sua autonomia moral.

As justificativas apresentadas pelos participantes em resposta ao juízo de que o beneficiário tem o dever de retribuir a seu benfeitor foram de três tipos: i) consequência material ou psicológica, neste tipo de justificativa não houve indícios de qualquer elemento normativo seja de autoridade ou de reciprocidade. O vínculo afetivo com o outro ou o interesse pelo objeto parecem ser suficientes para justificar a ação benevolente do(a) beneficiário(a). Aqui a criança atém-se as consequências que a falta de ajuda acarretaria ao benfeitor, racionando da seguinte maneira: retribuir ao benfeitor é certo porque evita causar danos.

ii) A retribuição constitui uma obrigação, neste tipo de justificativa a retribuição é sentida como obrigatória por parte do(a) beneficiário(a) com o intuito de evitar que os outros o(a) julguem mal ou de reparar o dano causado. Nesse caso não retribuir traria prejuízo ao beneficiário.

iii) A retribuição é um bem moral, neste tipo de justificativa a retribuição é sentida como obrigatória, no entanto, este sentimento de obrigação não decorre de uma exigência social imposta. A retribuição é um valor: é bom, é justo retribuir. Retribuir a benesse recebida faz a pessoa sentir-se bem, é uma forma de expressar gratidão porque o(a) beneficiário(a) reconhece a existência de uma dívida simbólica com seu(sua) benfeitor(a) (CASTRO *ET AL*., 2011).

Os pesquisadores encontraram um resultado bastante interessante neste estudo: para algumas crianças o(a) beneficiário(a) pode ou não retribuir a seu(sua) benfeitor(a), condicionando a retribuição a uma decisão pessoal, não constituindo uma obrigatoriedade. Devido ao baixo índice de resposta desse tipo, não foi possível delinear subcategorias de análise para essas justificativas.

Observou-se também a presença de diferenças entre as respostas dos grupos etários 5-6 e 7-8 anos daquelas dos 11-12 anos. Para os primeiros grupos etários, a desobrigação da retribuição justifica-se pelo fato de não haver qualquer tipo de consequência ou punição na decisão de o(a) beneficiário(a) não retribuir a seu(sua) benfeitor(a). Para o segundo grupo, por sua vez, a retribuição não pode ser

uma obrigatoriedade social porque o(a) beneficiário(a) precisa querer retribuir, de modo que neste caso a retribuição só faz sentido se constituir um bem moral para aquele que retribui (CASTRO *ET AL*., 2011).

A partir da análise dos dados coletados nesta investigação foi possível confirmar a ideia de que os estudos de como as crianças compreendem a retribuição de um favor poderia contribuir para elucidar as diferenças entre a obrigação e a gratidão, uma vez que a obrigação de retribuir, gerada pela dívida simbólica entre o(a) benfeitor(a) e o(a) beneficiário(a), é fonte de bem-estar, quando concebida como um bem moral (autonomia). Quando a retribuição é vista apenas como um meio de evitar o juízo negativo alheio, a obrigação de retribuir pode ser constrangedora e ser fonte de mal-estar para o beneficiário (heteronomia) (CASTRO *ET AL*., 2011).

Ademais, constatou-se que a melhor maneira de fomentar a gratidão entre as crianças seria a construção de propostas de educação moral que ensinassem as crianças a pensar sobre a gratidão de forma problematizadora no que diz respeito aos benefícios recebidos, à intenção do(a) benfeitor(a) e os custos de sua ação generosa, por exemplo, tornando relevante o como se faz e não apenas o que se faz (CASTRO *ET AL*., 2011).

O estudo dirigido por Abreu, Moreira e Rique (2011) teve como finalidade investigar a qualidade do pensamento do perdão interpessoal e das condições nas quais ele é oferecido pelas crianças.

De acordo com os pesquisadores, no Brasil, a literatura especializada revela que ainda não existem estudos sobre o pensamento do perdão em crianças. Essa ausência demonstra a necessidade de intervenções educativas que contemplem as exigências da área do desenvolvimento moral do perdão.

Participaram deste estudo 20 crianças com idades entre seis e oito anos que durante a entrevista responderam a um dilema moral representado em um livro de gravuras, seguido de 12 questões semiestruturadas com o objetivo de avaliar a capacidade de a criança se colocar no lugar do outro e entender que o outro tem pensamentos, desejos e comportamentos diferentes do seu (*role-taking*), o entendimento conceitual sobre o perdão e as condições necessárias para que o perdão ocorra.

Os resultados mostraram que a totalidade de crianças realizou o *role-taking*, entretanto, apenas 40% definiram o perdão. De acordo com a perspectiva das

crianças, o perdão é considerado como uma estratégia para diminuir a raiva ou como uma consequência natural da diminuição da raiva. Ademais, o perdão foi associado à reconciliação (pedido de desculpas), ao restabelecimento das relações com quem magoou (voltar a brincar), ao ato de reparação e à pressão social dos amigos e da religião (ABREU; MOREIRA; RIQUE, 2011).

De acordo com a análise dos pesquisadores o perdão associado ao voltar a brincar e ao pedido de desculpas demonstra a presença de uma moral objetiva, revelando que há na criança uma abertura para a possibilidade de perdoar outrem tanto nos domínios do juízo como na ação (ABREU; MOREIRA; RIQUE, 2011).

De acordo com Abreu, Moreira e Rique (2011) os resultados deste estudo corroboram com os estudos sobre o juízo moral nas crianças e são relevantes para a construção de currículos de educação moral com ênfase no perdão e também para o desenvolvimento das pesquisas na área.

A investigação de Alves, Alencar e Ortega (2012) buscou compreender a concepção de amor nas crianças a partir da análise de seus juízos sobre as escolhas dos exemplos de amor mais e menos importantes.

De acordo com Comte-Sponville (2009), as pessoas necessitam da moral porque lhes falta amor, portanto, o dever só aparece pela ausência do amor. Entretanto, o autor ainda afirma que a possibilidade das pessoas de se desenvolverem moralmente deve-se ao pouco de amor, ainda que direcionado a si próprias, que lhes foi oferecido e que se soube conservar, sonhar ou reencontrar. Portanto, o amor é anterior a moral. Para La Taille (2006a) a dimensão afetiva da ação moral é inspirada pelos sentimentos de medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Neste estudo foram entrevistadas 40 crianças com seis e nove anos de idade, utilizando o método clínico proposto por Piaget (1932/1994). Durante a entrevista clínica os pesquisadores solicitaram às crianças que citassem exemplos de experiência de amor, e, a partir desses exemplos, investigou-se qual seria considerado o mais e o menos importante, bem como as suas justificativas.

Como resultados os pesquisadores encontraram que os participantes consideraram como exemplos de amor mais importantes o “amor por determinada(s) pessoa(s)”, que aumentou com a idade, as “ações de amor para outrem” e as “ações com amor” (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

O primeiro exemplo de amor se refere ao amor por alguma pessoa, podendo ser direcionada à família de uma forma geral, aos pais, ao amigo ou ao próximo. Essa escolha foi mais mencionada pelos escolares de nove anos.

Ao comparar este resultado com aqueles encontrados pelas investigações de Souza e Ramires (2006 apud ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012) e Alves, Alencar e Ortega (2010 apud ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012), os pesquisadores constataram a importância da família, principalmente dos pais e dos amigos na concepção de amor, como uma notável referência tanto em crianças quanto em adultos.

Fundamentados na teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994), os pesquisadores concluíram que os vínculos afetivos manifestados nas relações das crianças com seus familiares e com seus pares são fundamentais para a promoção do desenvolvimento moral. De modo que o aumento desses exemplos com a idade pode estar relacionado com a diminuição do pensamento egocêntrico característico do período pré-operatório, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro e, assim, mencionar exemplos relacionados à outra pessoa (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Os exemplos de “ações com amor” dizem respeito a ações feitas com carinho, brincar ou abraçar. Nesses exemplos o foco não está no outro, mas na ação em si, ou seja, o outro é o meio para a realização do ato.

Comparando esse resultado com a pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010 apud ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012), nenhum entrevistado elegeu esse exemplo como o mais importante, entretanto, os pesquisadores ressaltam que nesse mesmo estudo a amostra de entrevistados foi de apenas sete pessoas de 5 a 70 anos de idade, o que aparece como um tema de estudo interessante para outras investigações sobre a relevância desses exemplos (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Os exemplos de “ações de amor para outrem” referem-se a atitudes que beneficiem outra pessoa, como ajudar, cuidar, partilhar e doar. Essas ações de amor direcionam-se ao outro, constituindo uma prática virtuosa semelhante à *philia*, que de acordo com Comte-Sponville (2009) é a vontade de fazer o bem ao outro e também se assemelha à generosidade em que o(a) beneficiário(a) do ato generoso é outrem o que exige sacrifícios por parte da pessoa que pratica essa virtude (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Quando somados os exemplos de “ações com amor” com os de “ações de amor para com outrem”, os pesquisadores verificaram que quase metade dos exemplos de amor considerada mais importante se refere a ações (47,7%), esse dado evidencia a sua relevância na concepção das crianças sobre o amor (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Ao analisar as justificativas citadas pelas crianças ao elegerem tanto o exemplo de amor mais importante quanto o exemplo de amor menos importante, os pesquisadores verificaram que os participantes de nove anos mencionaram mais explicações do que os de seis anos.

Essa diferença pode ser relacionada à heteronomia, uma vez que de acordo com Piaget (1932/1994), neste período do desenvolvimento moral, a criança recebe as regras impostas pela figura de autoridade sem desenvolver seu próprio conceito. Mas, com o progressivo desenvolvimento da criança e a ampliação de suas interações sociais com os adultos e com os seus pares há uma tendência de a criança começar a formular seus próprios conceitos sobre as regras afastando-se pouco a pouco das imposições feitas por outrem na busca de encontrar uma coerência interna que garanta a conservação de determinados valores e regras de forma livre e independente (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

O argumento citado com maior frequência foi a “consequência positiva para si própria” que o exemplo de amor proporcionaria. Essa justificativa foi assinalada pelos dois grupos etários e aumentou com a idade. Para sustentar esse argumento os participantes mencionaram a “ausência de consequência negativa”, uma vez que acreditam que o exemplo de amor manifestado na família não apresenta resultado negativo. De acordo com os pesquisadores esses dados estão de acordo com Bauman (2004 apud ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012), porque ele afirma que quando uma pessoa investe em uma relação ela espera receber um retorno que pode ser o apoio em meio à necessidade, a companhia da pessoa amada, entre outros (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Com base nos estudos de Vale e Alencar (2008a, 2008b) sobre a generosidade, os pesquisadores puderam perceber a presença do interesse próprio na construção das justificativas na escolha do exemplo de amor mais importante.

Ao analisarem esse tipo de justificativa os pesquisadores relacionaram-na com o egocentrismo presente no período pré-operatório, devido à dificuldade da criança em se descentrar, ou seja, de se colocar no ponto de vista do outro.

De acordo com a teoria do desenvolvimento da criança proposta por Piaget (1932/1994), conforme a criança vai se desenvolvendo há a diminuição desse tipo de egocentrismo e esses argumentos tenderiam a decrescer.

Entretanto, os dados encontrados indicam o contrário: os participantes de nove anos foram os que mais se referiram a esse motivo do que os mais novos. A explicação encontrada pelos pesquisadores sobre a predominância do interesse próprio como argumento para justificar os exemplos de amor está nas influências culturais do presente século que incentiva o egoísmo e que prioriza a busca dos próprios interesses, negligenciando as pessoas e os interesses dos outros a sua volta.

Nesse sentido, os pesquisadores sugerem que sejam desenvolvidos estudos compreendendo as faixas etárias superiores as de seis e nove anos com o objetivo de contrapor a virtude do amor e o interesse próprio para ampliar essa análise (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Outra justificativa mencionada pelos participantes foi a “consequência positiva para outrem”, em que o beneficiado do objeto de amor é a outra pessoa. A partir desse tipo de argumento os pesquisadores atribuíram à hipótese dele se referir ao amor ágape, o amor universal que prevê amar até os inimigos, entretanto, é possível relacionar este argumento às ações generosas, onde o interesse próprio é deixado de lado para priorizar o interesse e/ou a necessidade de outrem.

As crianças justificaram a escolha do exemplo de amor mais importante como uma “consequência positiva recíproca” nas quais ambas as pessoas são beneficiadas (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

De acordo com os pesquisadores se forem somadas as explicações que correspondem à consequência positiva do exemplo de amor encontrar-se-á um total de 48,5% de todas as justificativas. Esse percentual expressivo demonstra que as crianças valorizam os exemplos de amor que tragam consigo consequências positivas, principalmente para si próprias (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Os exemplos de amor considerados pelos participantes de seis anos como menos importantes foram as “ações com amor” e os de nove anos afirmaram não existir, declarando que todos os exemplos de amor são importantes.

A justificativa para a escolha do exemplo menos importante foi diversificada, contudo, a explicação mais citada foi a “pouca importância” do exemplo, de modo que este não é considerado muito importante ou os outros exemplos citados são

considerados mais importantes do que o escolhido. Esse tipo de justificativa apresentou um acréscimo com a idade (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

Ao comparar as duas questões investigadas, os pesquisadores evidenciam que todas as categorias citadas como mais importante, com exceção de amor a Deus, foram consideradas, também menos importantes. O que revelou a necessidade de realizar novas pesquisas para elucidar essa relação (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012).

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que este estudo amplia a discussão sobre a importância do amor no desenvolvimento moral das crianças, contribuindo com fundamentos importantes para a construção de intervenções em educação em valores.

O estudo conduzido por Alves, Alencar e Ortega (2014a) analisou e comparou os juízos de crianças sobre a existência do amor nos vínculos de relacionamentos (amigo e inimigo) ou na sua ausência (desconhecido) com base na concepção de amor de crianças, a partir de uma abordagem psicogenética.

Com base na revisão de literatura realizada pelos pesquisadores foi possível perceber que apesar de existirem discussões sobre o amor, este constitui um tema pouco estudado na Psicologia Moral, que tem voltado sua atenção a valores morais como a justiça, a generosidade, a solidariedade e a gratidão.

Foram realizadas entrevistas clínicas com 40 crianças com seis e nove anos de idade sobre a possibilidade de uma criança amar um amigo, um inimigo e um desconhecido e as suas justificativas.

A maioria dos participantes (87,5%) afirmou ser possível amar um amigo, ressaltando a amizade como condição para manter o vínculo. Entretanto, poucos concordaram com a possibilidade de amar o inimigo (37,5%), argumentando que a dificuldade de amá-lo deve-se à ação negativa dessa pessoa, contudo, foi observado o aumento com a idade. Um número ainda menor (27,5%) considerou ser possível amar o desconhecido, justificando a ausência de vínculo. Apesar de poucos terem afirmado a possibilidade de amar um inimigo, constatou-se que o número aumentou com a idade, o que pode indicar uma gênese dessa concepção de amor (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014a).

Esses dados revelam que para a amostra analisada o vínculo de amizade é condição para se estabelecer uma relação de amor e que mais difícil do que amar

um inimigo é amar aquele que não se tem um vínculo (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014a).

Os argumentos mais usados para justificar as três condições de amar (amigo, inimigo e desconhecido) basearam-se no próprio vínculo. De modo que para confirmar a possibilidade de amar um amigo, ressaltaram o relacionamento da amizade devido à consequência positiva para si próprio, para a impossibilidade de amar um desconhecido, evidenciaram o fato de não conhecer a pessoa, revelando a ausência de vínculo. Entretanto, afirmaram que na possibilidade de amizade, seria possível amar o desconhecido ou o inimigo (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014a).

De acordo com os pesquisadores, as explicações fornecidas pelos participantes estão fundamentadas nas observações de situações vividas, o que revela a influência das experiências na elaboração de conceitos e nas características da pessoa a ser amada: aos amigos são imputados aspectos positivos, aos desconhecidos, negativos e aos inimigos positivos e negativos (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014a).

Alves, Alencar e Ortega (2014a) assinalam as limitações do estudo, principalmente em relação à amostra, o que limitou a confirmação da manutenção das tendências encontradas, sugerindo que novas investigações sejam realizadas, analisando o juízo de pessoas de outras idades.

Este trabalho contribui para a ampliação dos estudos na área da moralidade, fornecendo fundamentos teóricos que podem auxiliar as práticas de educação em valores. Além de considerarem que a inclusão do amor como um valor moral nas propostas de educação em valores poderá enriquecer a formação das crianças (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014a).

O artigo de Alves, Alencar e Ortega (2014b) parte de uma reflexão sobre a importância das virtudes e dos valores morais no processo de desenvolvimento moral das crianças. Por essa razão os pesquisadores interessaram-se por investigar as concepções das crianças sobre o amor.

Foram entrevistadas 40 crianças com seis e nove anos de idade, seguindo o método clínico de Piaget. Durante a entrevista foi solicitado às crianças que mencionassem exemplos de experiência de amor e que justificassem suas respostas.

Assim, os pesquisadores encontraram como exemplos mais citados “ações de amor para outrem” (como ajudar e cuidar), “amor por determinada(s) pessoa(s)”

(pessoas da família, amigos, entre outros), que aumentaram com a idade e “ações com amor” (como brincar e beijar), que apresentaram um decréscimo. As justificativas voltaram-se à consequência positiva que o exemplo de amor propiciaria, especialmente, a si própria, ou seja, um interesse próprio que aumentou com a idade. Os pesquisadores ressaltam que o sentimento foi mencionado tanto como exemplo de amor, como justificativa (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014b).

Os resultados encontrados nessa investigação corroboram com aqueles encontrados pelos mesmos pesquisadores em estudo publicado no ano de 2012 a respeito dos exemplos de amor mais e menos importantes presentes na concepção de crianças com seis e nove anos de idade.

A partir deste estudo, os pesquisadores verificaram que a concepção que as crianças têm do amor é ampla, sendo importante construir propostas de educação em valores que o tenham como foco, uma vez que ele auxilia na formação moral (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014b).

Dentre as investigações teóricas encontramos a revisão de literatura realizada por Dellazzana-Zanon *et al*., (2013) em que as pesquisadoras analisaram os estudos empíricos sobre o desenvolvimento moral realizados no contexto brasileiro durante a primeira década do século XXI. Esta análise partiu de dois eixos: a) temas e b) métodos.

Os temas investigados foram virtudes, desenvolvimento moral, avaliação de instrumentos de medidas de desenvolvimento moral, educação e vícios. Os métodos de pesquisa se diversificaram em qualitativos, quantitativos e qualitativos-quantitativos.

As pesquisadoras observaram a predominância do uso de alguns instrumentos de acordo com o método empregado, assim, nos métodos qualitativos utilizaram-se entrevistas, nos quantitativos fez-se uso de instrumentos psicométricos, questionários e entrevistas e nos métodos mistos houve o uso de dilemas ou histórias.

Os resultados encontrados por este levantamento revelaram que os pesquisadores brasileiros interessaram-se por investigar outras virtudes além do tema clássico da justiça. Dellazzana-Zanon *et al*., (2013) interpretaram esse interesse pelas virtudes como uma resposta da Psicologia brasileira à crise de valores contemporânea, uma vez que as relações humanas estão sendo permeadas pela desconfiança, pela violência e pela instabilidade. Essa crise sugere, portanto,

que a sociedade passa por um período de mal-estar moral e ético, o que requer um retorno às preocupações sobre a temática dos valores.

O estudo de Rava (2014) sobre o sentimento de gratidão na infância teve como objetivo apresentar uma discussão teórica sobre o tema. A pesquisadora busca elucidar o termo com base nos estudos psicológicos da gratidão a partir da Psicologia Positiva e da Psicologia do Desenvolvimento.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre a gratidão a pesquisadora observou que esta tem sido um tema estudado pelos psicólogos, mas há uma escassez de pesquisas empíricas que tenham como foco o desenvolvimento do sentimento de gratidão ao longo da infância. Por essa razão, Rava (2014) aponta a necessidade de se realizar estudos que busquem elucidar a relação da gratidão com o sentimento de obrigatoriedade.

A pesquisadora assinala ainda a importância de se estudar a gênese da gratidão no processo de desenvolvimento da criança por acreditar que os resultados desses estudos possam contribuir para a construção de propostas de educação em valores desde a mais tenra idade, principalmente se considerarmos o fato de nossas crianças conviverem em uma sociedade cujos valores individualistas e egocêntricos estão cada vez mais em voga.

Por meio destes estudos pudemos verificar que no início do século XXI houve uma ampliação nos temas de pesquisas psicológicas sobre as virtudes morais. O interesse pela investigação de outras virtudes apareceu como um novo caminho que tem conduzido a uma melhor compreensão das relações entre juízo e ação moral, um tema bastante complexo e controverso na tradição científica iniciada por Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) que direcionaram suas pesquisas sobre a justiça.

Carol Gilligan (1982) é uma das pesquisadoras que rompe com essa tradição ao propor, a partir de seus estudos empíricos, a existência de outra virtude tão importante quanto a justiça, a generosidade, aliada à ética do cuidado.

Depois de Gilligan (1982) muitos pesquisadores passaram a investigar a existência de outros elementos além dos fatores biológicos, evolutivos e racionais que influenciam no funcionamento psíquico que fornecem direção e sentido para o pensar e o agir moral, tais como os valores culturais, as metas pessoais de vida, a história de vida, os valores, o *self*, os sentimentos e as interações intersubjetivas mediadas pelo diálogo que constituem a personalidade de cada pessoa.

O tema das virtudes ou dos valores morais passou a ganhar relevância nas investigações devido à sua participação na gênese da moralidade humana, representando traços de caráter essenciais para a coesão da personalidade moral.

Vimos também que estas pesquisas ao prosseguirem com a proposta de investigar os domínios de outras virtudes morais no processo formativo e constitutivo da pessoa passaram a integrá-las à dimensão intelectual e afetiva.

Os estudos encontrados nesta categoria de análise alinham-se à proposta de Puig (1998a) no que se refere à busca pela integração daqueles aspectos imprescindíveis na constituição do modo de ser e agir da vida dos sujeitos a fim de estabelecer uma relação mais coesa e precisa entre o juízo e a ação moral a partir da formação e da mobilização dos procedimentos da consciência moral que se relacionam com os elementos culturais de valor e as circunstâncias em que vive o sujeito em seu contexto sociocultural.

4.1.2 Educação moral

Na categoria *educação moral* foram encontrados 16 artigos, deste total, sete se referem a estudos empíricos e nove a estudos teóricos.

Tabela 2 – Identificação dos estudos selecionados na categoria educação moral.

(continua)

N	Título	Referência	Natureza do artigo
1	Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”.	Nucci (2000)	Teórico
2	Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação.	Freitas (2002b)	Empírico
3	Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio.	Carbone e Menin (2004)	Empírico
4	Identidade do Eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: perspectivas para a educação.	Gonçalves (2004)	Teórico

Tabela 2 – Identificação dos estudos selecionados na categoria educação moral.

(conclusão)

N	Título	Referência	Natureza do artigo
5	A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade.	Tognetta e Mantovani de Assis (2006)	Empírico
6	A orientação da conduta por meio da leitura e discussão de textos.	Bachert e Oliveira (2007)	Empírico
7	A psicologia e a educação moral.	Sampaio (2007)	Teórico
8	O auto-respeito na escola.	Souza e Placco (2008)	Teórico
9	A educação para valores e as políticas educacionais.	Pradel e Dáu (2009)	Teórico
10	Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola.	Oliveira, Caminha e Freitas (2010)	Teórico/Revisão de literatura
11	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre a justiça na escola.	Müller e Alencar (2012)	Empírico
12	Os fins e meios da educação moral nas escolas brasileiras: representações de educadores.	Menin *et al*. (2014)	Empírico
13	Educação moral no ensino fundamental: prática docente de ensino da justiça.	Couto e Alencar (2015)	Empírico
14	Análise da produção científica acerca da educação moral na escola.	Koga e Rosso (2016)	Teórico/Revisão de literatura
15	Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo.	Maia Filho, Chaves e Seixas (2018)	Teórico
16	A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da psicologia.	Lepre (2019)	Teórico/Revisão de literatura

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os estudos empíricos debruçaram-se sobre os temas: injustiça na escola (CARBONE; MENIN, 2004), solidariedade na escola (TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006), indisciplina (BACHERT; OLIVEIRA, 2007), autorrespeito (SOUZA; PLACCO, 2008), fins e meios da educação moral (MENIN *et al*., 2014) e prática

docente no ensino da justiça (MÜLLER; ALENCAR, 2012; COUTO; ALENCAR, 2015).

Nas sete publicações encontramos temas que permeiam o espaço escolar e que causam inquietações em seus atores. Apesar de não tratarem do mesmo assunto, esses estudos apresentam o mesmo aporte teórico: a teoria do desenvolvimento moral proposta por Piaget (1932/1994) e seus seguidores.

Estas publicações, de maneira geral, nos apresentam recortes da realidade educacional brasileira que carece de programas de educação moral ou em valores que correspondam às necessidades de cada contexto, promovendo não apenas a formação moral dos educandos, mas também, de todos os agentes educacionais que atuam no espaço escolar, com o intuito de romper com os paradigmas de que a educação moral é responsabilidade das famílias, de que o ensino verbal e transmissivo é o único e o mais adequado para se educar moralmente e de que é necessária a criação de uma disciplina específica para que essa formação ocorra nas instituições escolares.

Nesse sentido, Carbone e Menin (2004) realizaram um estudo com base nos resultados de duas pesquisas em que buscaram investigar como os estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares representam as situações de injustiça na escola, seus agentes e os tipos de ações que cometem.

A partir da comparação das duas pesquisas as pesquisadoras concluíram que a escola não aparece como uma “comunidade justa” para nenhuma das séries, pois há predominância de casos de injustiça retributiva e legal. Os principais agentes de injustiça segundo os participantes são os professores perante os estudantes e os estudantes com seus companheiros (CARBONE; MENIN, 2004).

Por meio deste estudo é possível perceber o quanto as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar encontram-se fragilizadas, uma vez que a escola deveria ser um ambiente de exercício da democracia, da justiça, da solidariedade, do respeito mútuo e da cooperação.

Prosseguindo na discussão sobre o tema da justiça e da injustiça na escola, Müller e Alencar (2012) produziram um estudo em que se buscou investigar como aprenderam as professoras que ensinam e como ensinam as professoras que aprenderam o valor moral da justiça, a partir da identificação da forma como elas julgam ter aprendido sobre a justiça durante sua trajetória escolar e como julgam que ensinam esse valor em suas práticas pedagógicas e da verificação se houveram

ou não mudanças nas práticas mencionadas, analisando as possíveis transformações. Para este fim foram realizadas entrevistas com 20 professoras do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas particulares diferentes.

Os resultados encontrados revelam que a maioria das professoras afirma que aprenderam sobre o valor moral justiça por meio de procedimentos impositivos por encontrar-se em um contexto coercitivo, no qual os procedimentos impositivos eram a principal forma de educação moral, constituindo um método eficaz e adequado àquela época (MÜLLER; ALENCAR, 2012).

As professoras julgam ensinar da mesma forma como aprenderam, apesar de estarem em um contexto sócio-histórico diferente e por incluírem a conversa em suas práticas pedagógicas como um meio de se educar moralmente. Justificam essa forma de ensinar como correta por ser eficaz e por promover o vínculo com situações práticas (MÜLLER; ALENCAR, 2012).

Os dados encontrados a partir desta investigação contribuem para a intervenção na prática pedagógica e para o aprimoramento de sua formação, com vistas a romper com a tradição de aprender e ensinar por meio de procedimentos orais e impositivos. Ademais, este estudo revela que existem áreas a serem investigadas no contexto brasileiro, como as propostas de educação moral e o enfoque envolvendo os professores de forma direta.

Nesta mesma perspectiva, Couto e Alencar (2015) realizaram uma investigação em que se buscou compreender a prática docente no ensino da justiça por meio dos juízos de docentes do 1º e do 5º ano do Ensino Fundamental e da observação de suas práticas com o intuito de verificar se estas sofrem mudanças em razão do ano escolar para o qual lecionam.

As pesquisadoras constataram que a maioria das práticas relatadas se fundamenta em ações impositivas e que as docentes do 5º ano fazem uso desse tipo de procedimento com mais frequência que as professoras do 1º ano. Verificou-se que os procedimentos adotados por essas professoras não favorecem a efetivação das finalidades do ensino por elas almejadas (COUTO; ALENCAR, 2015).

A partir deste estudo, podemos compreender uma das razões pela qual a escola não é percebida como uma “comunidade justa”, pois os procedimentos da educação moral adotados pelos agentes educacionais estão inadequados, necessitando de transformação que é possibilitada por ações de formação.

Com o intuito de analisar as representações de educadores sobre os motivos e os métodos para se desenvolver programas de educação moral nas escolas brasileiras, Menin *et al*., 2014, realizaram um estudo abrangente em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de diferentes regiões do Brasil a partir de experiências consideradas pelos participantes como bem-sucedidas. Esta análise emergiu de 1.033 questionários, em que se consideraram apenas as duas primeiras questões deste trabalho.

Com base nesta análise os pesquisadores encontraram que o principal motivo apontado pelos educadores para se desenvolver programas de educação moral nas escolas deve-se à crise de valores instaurada na sociedade e na família contemporânea. Para que a educação moral se realize os educadores indicaram uma diversidade de métodos como disciplinas específicas, experiências no cotidiano escolar e temas transversais (MENIN *ET AL*., 2014).

Segundo este estudo, podemos ver que a crise de valores aparece como uma preocupação, não se limitando às instâncias psicológicas e sociais, mas permeando também a instância educacional. Observa-se outra vez o aparecimento de um aspecto frágil da prática pedagógica em educação moral: o método, pois vemos emergir um misto de procedimentos que oscilam entre métodos tradicionais e ativos (MENIN *ET AL*., 2014).

Jean Piaget publicou no ano de 1930 o texto *"Os procedimentos da educação moral"* que vem ao encontro de nossa discussão sobre os métodos considerados mais adequados para se educar moralmente.

Piaget (1930/1996) inaugura este texto afirmando que os procedimentos da educação moral podem ser classificados sob diferentes perspectivas: a) os fins da educação; b) as técnicas empregadas na ação educativa e c) os domínios morais (intelectuais e afetivos).

Parece evidente que os métodos se diferenciarão em função da finalidade educativa, pois, se há a pretensão de se formar personalidades livres serão adotados procedimentos que favoreçam a autonomia da consciência, mas se há a pretensão de se formar um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a qual pertence serão adotados procedimentos que conduzem à heteronomia (PIAGET, 1930/1996).

Apoiando-se nos estudos apresentados nesta dissertação não há dúvidas de que a educação moral pretende formar indivíduos autônomos, para alcançar este fim

qual tipo de ensinamento será mais profícuo: um ensino oral com base em “lições de moral” ou um ensino ativo que reúne diferentes técnicas?

De acordo com Piaget (1930/1996) os procedimentos verbais não trazem muitos benefícios para a educação devido a seu caráter impositivo, pois os educadores usam frequentemente as “lições de moral” como um meio de coagir os estudantes a fim de manter a ordem e o respeito unilateral.

Entretanto, o epistemólogo diz que o método oral mantém sua validade apenas nas situações em que as crianças pedem ou necessitam de explicações para determinadas situações que lhe causam desequilíbrio cognitivo. Nessa ocasião, o procedimento verbal pode conseguir tocar o espírito da criança, pois ela encontra-se disposta para a reflexão (PIAGET, 1930/1996).

Piaget (1930/1996) elege o método ativo como o mais adequado e efetivo para a educação moral, no qual a criança torna-se protagonista das experiências morais suscitadas pelo ambiente escolar, onde tem a possibilidade de se relacionar com seus companheiros e com os educadores de forma simétrica, de experimentar situações de trocas de ideias, perspectivas e papéis, situações cooperativas e de respeito mútuo, permeadas pelo diálogo.

Ademais, para Piaget (1930/1996) a educação moral não deve se constituir como uma disciplina específica no currículo, mas perfazer a totalidade do sistema educacional como um tema transversal, de modo que os estudantes não tenham aulas de educação moral, mas que vivenciem a moral em todos os aspectos e ambientes na escola.

Müller e Alencar (2012) no artigo “*Educação moral: o aprender e o ensinar sobre a justiça na escola”* nos apresentam outras possibilidades de procedimentos de educação moral para além dos procedimentos orais e ativos já explicitados por Jean Piaget (1930/1996).

Um dos procedimentos apontado pelas pesquisadoras é o das *relações interpessoais* em que a postura adotada pelos professores exerce influência fundamental no processo de desenvolvimento moral dos estudantes, especialmente se esta postura estiver baseada no respeito mútuo e que considere os limites como dimensão educacional (MÜLLER; ALENCAR, 2012).

Outro procedimento indicado é o da *explicitação de valores* em que o professor evidencia os valores que são transmitidos e que orientam as ações no contexto escolar a fim de que todas as pessoas envolvidas no processo educativo

possam conhecer essa informação e compreender o que está sendo proposto e executado (MÜLLER; ALENCAR, 2012).

Por fim, citam o procedimento *relações entre os valores abordados e as situações práticas* em que a ação pedagógica busca promover a interação entre o conteúdo moral discutido e a realidade da vida, para que deixe de ser mero constructo teórico e passe a ser um tema prático da vida diária (MÜLLER; ALENCAR, 2012).

A diversidade dos procedimentos de educação moral aqui apresentados fornece aos professores subsídios suficientes para transformarem ou ajustarem suas práticas pedagógicas com vistas a superar o modelo tradicional de ensino impositivo com base em procedimentos orais e punitivos. Uma vez que a educação moral tem como objetivo a formação de pessoas autônomas e, esta só ocorre, de forma inter-relacional, tanto de forma interpsíquica, no sentido de preexistência de valores no meio sociocultural, como de forma intrapsíquica, no sentido de uma participação crítica, responsável, autônoma e criativa de cada pessoa.

As pesquisas de Tognetta e Mantovani de Assis (2006), de Bachert e Oliveira (2007) e Souza e Placco (2008) nos trazem evidências, exemplos e propostas de procedimentos ativos que possibilitam a formação de uma consciência moral autônoma nos estudantes.

Tognetta e Mantovani de Assis (2006) desenvolveram um estudo em que investigaram a ação de ambientes escolares com base na postura adotada pelo professor na construção da solidariedade. Foram apresentados dilemas que envolviam esse valor a crianças de duas escolas diferentes e verificou-se que as respostas dos estudantes provenientes de um ambiente escolar cujas relações se baseavam na cooperação, foram mais propensas à solidariedade do que as respostas dos educandos de um ambiente escolar em que as relações se baseavam na coerção.

As pesquisadoras colheram evidências de que as experiências cooperativas com crianças com idades entre seis e sete anos aparecem como uma excelente estratégia para construir virtudes como a solidariedade. E que a postura do professor influencia no desenvolvimento moral da criança (TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006).

Bachert e Oliveira (2007) utilizaram a leitura e a discussão de textos de diferentes gêneros textuais como um recurso de orientação da conduta para

estudantes que apresentavam problemas disciplinares. Esse procedimento apareceu como uma alternativa eficaz às sanções tradicionais utilizadas na escola no intuito de transformar as atitudes de seus alunos.

Souza e Placco (2008) conduziram um estudo sobre o autorrespeito na escola em que procuraram identificar os valores presentes na mesma e verificar quais interações favorecem a construção de valores morais com enfoque no autorrespeito.

As pesquisadoras partiram da hipótese de que na escola existem interações que favorecem a existência, a persistência e a manutenção do desrespeito.

Para analisar as interações estabelecidas no ambiente escolar que revelariam a presença do autorrespeito na escola, foram realizadas observações e gravações em fita cassete que foram transformadas em cenas, com o intuito de situar o contexto em que os fatos se desenvolveram. Assim, foram selecionados os recortes que representavam situações que envolvem o respeito.

Como resultado, encontraram que na escola coexistem interações favoráveis e desfavoráveis para a construção de valores morais. As interações que favorecem a promoção do autorrespeito encontrada foram: investimento no e do outro, crença na capacidade *a priori*, acolhimento e cuidado e enfrentamento de conflitos. As interações não favorecedoras da construção do autorrespeito foram: a indiferença e o descomprometimento, provocações e afrontamento e culpar o outro (desresponsabilização) (SOUZA; PLACCO, 2008).

O conjunto de cenas analisadas neste estudo revelou que na escola são desenvolvidos bons trabalhos com compromisso ético que favorecem não apenas a construção de valores morais, mas também a formação ética e o exercício da cidadania. As pesquisadoras chamam a atenção para que as práticas não favorecedoras do desenvolvimento do autorrespeito se tornem objetos de reflexão por todos os atores escolares, a fim de que estes procedimentos sejam minimizados e quiçá extirpados do espaço escolar (SOUZA; PLACCO, 2008).

Os estudos teóricos encontrados sobre a *educação moral* foram reunidos em duas categorias de análise: a) contribuições teóricas para a execução de programas de educação moral e b) revisão de literatura sobre a educação moral.

As pesquisas que se enquadram na categoria *contribuições teóricas para execução de programas de educação moral* tratam dos temas autonomia e educação, psicologia e educação e políticas públicas e educação moral.

Sobre o tema *autonomia e educação,* Freitas (2002b) busca esclarecer o conceito de autonomia moral na teoria piagetiana a fim de que a ação educativa possibilite aos educandos a conquista desta autonomia, uma vez que este é um dos fins da educação. Maia Filho, Chaves e Seixas (2018) situam a formação para a autonomia a partir de um estudo exploratório na relação entre a formação de professores no Brasil e uma educação para a autonomia.

Gonçalves (2004) apresenta os limites e as possibilidades do desenvolvimento e da formação moral com base na teoria de Jürgen Habermas. Sua discussão tem como finalidade auxiliar o professor a enfrentar os conflitos que surgem no espaço escolar de forma a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade moral autônoma.

De acordo com Gonçalves (2004) a escola enfrenta uma crise no âmbito da interação social e os professores, na maioria das vezes, não se sentem suficientemente preparados para enfrentar esses problemas que são de ordem prático-moral e que se encontram diretamente ligados à formação da identidade pessoal e social das pessoas.

Sabe-se que a escola constitui uma das instituições sociais responsáveis pela formação humana e por essa razão é o espaço por excelência onde as crianças e os jovens teriam a possibilidade de vivenciar de modo intencional e sistemático formas construtivas de interação social, adquirindo saberes éticos que lhe propiciem as condições para o exercício da cidadania (GONÇALVES, 2004).

A educação transformadora tem assim como objetivo primordial a formação da consciência moral que capacite o estudante a interagir com base no respeito mútuo e no reconhecimento do outro como um ser social com direitos e deveres, uma consciência moral capaz de incorporar, criticar e transformar as normas implícitas presentes em seu grupo social e cultural (GONÇALVES, 2004).

Para que o professor esteja preparado para desenvolver essa educação transformadora, coloca-se como imperativo o conhecimento das teorias sobre o desenvolvimento da consciência moral e da formação da identidade, pois essas contribuem para fundamentar as ações educativas que sejam adequadas (GONÇALVES, 2004).

Isso porque os conhecimentos provenientes das teorias resultam de amplos estudos e pesquisas interdisciplinares que possibilitam ao professor ter pontos de referências que o auxiliam a compreender os estudantes em seu processo de

desenvolvimento, com suas limitações e possibilidades, e, assim, poder organizar ações educativas adequadas, considerando também, a relação dialética das condições especificas do desenvolvimento pessoal com a realidade sociocultural (GONÇALVES, 2004).

Nesse sentido, a pesquisadora propõe uma discussão com base na teoria de Habermas por acreditar que sua teoria contribui para a ação pedagógica dos professores com vistas a ajudar os estudantes a enfrentar os problemas prático-morais suscitados pelo meio de forma autônoma. Uma vez que, para Habermas (1990 apud GONÇALVES, 2004), a identidade indica uma organização simbólica do Eu que integra processos formativos em geral e que possibilita o alcance de soluções adequadas para os problemas de interação social existentes nas diferentes culturas mediados pela linguagem e os procedimentos da consciência moral.

A respeito do tema *psicologia e educação moral,* Nucci (2000) apresenta sugestões para a elaboração de programas educacionais que levem em conta as complexas interações entre os valores morais, incentivando os estudantes a empregar seu conhecimento moral na avaliação de situações sociais e a guiar seu comportamento a partir de uma perspectiva crítica.

Sampaio (2007) apresenta as principais teorias psicológicas sobre o desenvolvimento moral e a aplicação dessas teorias em programas de intervenção no âmbito educacional.

Pradel e Dáu (2009) realizaram uma investigação sobre *políticas públicas e educação moral* em que buscaram compreender a forma como a educação para valores está sendo vivida no espaço escolar e oferece caminhos que permitam a elaboração de um currículo que conduza ao desenvolvimento da cidadania.

As pesquisas que se enquadram na categoria *revisão de literatura sobre a educação moral* trazem revisões sobre: a) a relação entre a convivência, à apropriação de valores e a compreensão da noção de justiça no espaço escolar (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010); e b) a educação moral nas escolas brasileiras e alternativas de intervenções pedagógicas que podem compor programas de educação moral (KOGA; ROSSO, 2016; LEPRE, 2019).

O estudo conduzido por Oliveira, Caminha e Freitas (2010) se propôs a realizar uma revisão de literatura em torno do domínio da moralidade no contexto escolar, buscando estabelecer a relação entre o saber conviver, a apropriação de valores e a compreensão da noção de justiça no espaço escolar.

Assim, os pesquisadores realizaram uma revisão sistemática da literatura em que foram selecionados 21 artigos que versam sobre a moralidade na escola, publicados em forma de texto completo entre o período de janeiro de 2000 e maio de 2009.

As relações estabelecidas entre os textos selecionados partiram do questionamento: “Em que medida a educação moral tem sido considerada no processo educacional do educando na escola?”, de modo que os pesquisadores identificaram uma preocupação nos estudos quanto à urgência em problematizar a educação moral no espaço escolar, enfocando a importância de se efetivar práticas com os atores envolvidos nesse espaço que tenham como finalidade a formação de sujeitos morais autônomos, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante, justo e democrático (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Isso porque o ambiente escolar aparece como um espaço de convivência e de trocas com o outro o que possibilita a construção de valores morais nos sujeitos que têm a possibilidade de formarem personalidades éticas e solidárias a partir das intervenções problematizadoras (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

A partir dessa investigação os pesquisadores encontraram resultados bastante interessantes: a maioria dos estudos encontrados foi realizada na região Sudeste do território brasileiro (66,7%) enquanto que não foi encontrada nenhuma publicação de estudos sobre o tema em questão na região Norte do país. Esse dado revela uma grande disparidade na produção científica nas regiões brasileiras (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Outro resultado bem interessante encontrado pelos pesquisadores neste estudo consiste na predominância de estudos teóricos (57,2%) sobre a educação moral o que demonstra que este tema ainda necessita ser incorporado nos espaços escolares com maior expressividade quanto à efetivação de práticas pedagógicas democráticas que promovam a vivência em torno de valores morais e de discussões problematizadoras que permitam o diálogo e a reflexão sobre esses valores, o que possibilitará a execução de estudos de campo que sustentem e complementem a construção teórica no que diz respeito à educação moral (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Os pesquisadores enfatizam a necessidade de a escola desenvolver projetos que tenham a educação moral como foco tendo como fundamento procedimentos construtivos que priorizem a vivência, a reflexão e o diálogo. Afastando-se de

procedimentos tradicionais que se apoiam na internalização mecânica e irrefletida das regras e valores (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Para que esses projetos permeiem os espaços escolares faz-se necessário preocupar-se com a formação inicial e continuada de todos os atores educacionais que carecem de fundamentos epistemológicos que nutrem a educação moral bem como de exemplos de projetos dessa área ou em valores exequíveis que possam subsidiar o planejamento e o trabalho em educação moral que integre o contexto vivido pelos educandos e que possibilitem vivências protagonizadas permeadas pelo diálogo e pela problematização (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

O estudo conduzido por Koga e Rosso (2016) apresenta uma análise crítica e sistemática da revisão de literatura de publicações científicas composta por teses, dissertações e artigos que tratam da relação entre a educação moral e a escola. Os dados foram coletados em bases eletrônicas, nas quais foram selecionadas 85 produções.

Como resultado desse estudo os pesquisadores encontraram maior número de investigações procedentes da região Sudeste do território brasileiro (67%) e nenhuma produção na região Norte, esse resultado apoia a discussão de Oliveira, Caminha e Freitas (2010) a respeito da desproporcionalidade de estudos sobre a educação moral distribuído entre as regiões do território brasileiro (KOGA; ROSSO, 2016).

A maior parte das produções analisadas é de natureza empírica o que demonstra que no período correspondente aos anos de 2010 e 2014 houve um aumento significativo em se investigar a educação moral nos espaços escolares, pois de acordo com os resultados de Oliveira, Caminha e Freitas (2010) na primeira década do século XXI houve uma maior incidência de estudos teóricos.

Esse aumento nas investigações empíricas pode estar relacionado à crescente preocupação dos atores escolares em se promover ações educativas que contribuam para a formação de cidadãos éticos que escolham para si valores universalmente desejáveis a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e solidária. Tendo em vista o atual contexto social de desestabilização de valores morais universais que tem gerado uma crescente crise de valores já anunciada por diferentes estudiosos (BAUMAN, 1998; GEORGEN, 2001; JARES, 2005; LA TAILLE, 2009 apud KOGA; ROSSO, 2016) que reverbera nos espaços escolares onde são frequentes as queixas dos profissionais

sobre as atitudes de crianças e adolescentes que demonstram cada vez mais intolerância, violência, ausência de limites, indisciplina, desrespeito e desinteresse pelos estudos.

Em um ambiente como esse também é comum encontrarmos profissionais e estudantes que encontram a base de suas relações interpessoais moralmente abaladas e acabam conduzindo à adoção de atitudes autoritárias e impositivas como uma forma de solucionar tais problemas. No entanto, ao agirem assim, estão contribuindo para a formação de sujeitos moralmente heterônomos e pode ser que alguns até se tornem imorais, de modo que poucos conquistam a tão almejada autonomia moral (KOGA; ROSSO, 2016).

Os pesquisadores agruparam os resultados em quatro classes distintas: na classe 1, denominada “Educação moral” está concentrado mais de 70% dos conteúdos analisados com predomínio de estudos teóricos. Essa classe apareceu como a mais significativa e indicou a necessidade de as escolas construírem espaços para a formação ética dos alunos (KOGA; ROSSO, 2016).

Esse resultado corrobora também com os encontrados por Oliveira, Caminha e Freitas (2010) em que foi discutida a premente necessidade de a escola desenvolver projetos de educação moral permanente fundamentado em uma metodologia ativa, problematizadora e dialógica.

A classe 2 foi denominada “Ambientes de pesquisa” e teve maior contribuição de estudos de natureza empírica, que utilizaram como principal referencial teórico Jean Piaget (1932/1994) e que tiveram como sujeitos de pesquisa os alunos.

A partir dos resultados encontrados nessa classe, foi possível observar que os problemas relacionados à moralidade permeiam tanto a escola pública como a escola particular, revelando que não existe uma particularidade daquelas escolas que atendem alunos de classes sociais econômicas desfavorecidas. Ademais, Koga e Rosso (2016) ressaltam que dentre os locais de pesquisa não aparecem os segmentos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que revela a necessidade de se conduzir estudos sobre a educação moral nesses contextos.

A classe 3, por sua vez, trata de conflitos no âmbito da sala de aula considerados como um processo de difícil resolução, os pesquisadores atribuem essa dificuldade à falta de uma formação adequada dos professores para abordar as questões morais. De acordo com Piaget (1930/1996) aprender moral implica ter

experiências morais e, nesse sentido, a resolução de conflitos interpessoais coloca-se como de extrema importância para o desenvolvimento moral dos estudantes (KOGA; ROSSO, 2016).

A classe 4 denominada “Aspectos metodológicos” desdobrou-se em analisar os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas para o processo de coleta e análise dos dados. Destacaram-se os estudos com abordagem qualitativa que tem como instrumentos de coleta a observação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas (KOGA; ROSSO, 2016).

A partir dos resultados encontrados Koga e Rosso (2016) observaram que as pesquisas que tratam da educação moral na escola não abordam a relação entre a educação moral e o processo de ensino e aprendizagem da mesma forma que não apontam as implicações do desenvolvimento moral nesse processo. Os pesquisadores ressaltam ainda que é indispensável que haja uma relação entre a educação moral e escola para que se possa ter uma educação básica de qualidade, pautada em princípios éticos, que contribua para a formação de sujeitos moralmente autônomos e que haja uma equidade nas sanções aplicadas no ambiente escolar bem como uma distribuição igualitária entre os direitos e deveres de todos os atores escolares.

O estudo de Lepre (2019) apresenta uma revisão da Educação Moral na escola brasileira a partir de documentos oficiais, propondo alternativas para a práxis docente nesta área do conhecimento, fundamentadas nos estudos da Psicologia e da Epistemologia Genética.

Nesse sentido, foi realizada uma revisão analítica a respeito da Educação Moral no Brasil e da necessidade de resgatar esse tema no contexto educacional contemporâneo sob a perspectiva piagetiana a respeito da construção de valores morais.

À vista disto, Lepre (2019) apresenta, analisa e discute o percurso histórico da Educação Moral no Brasil que se inicia no ano de 1969 com a criação das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas brasileiros por meio do Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, durante a ditadura militar, no governo de Garrastazu Médici.

Essas disciplinas se converteram em disciplinas doutrinárias nas quais eram ensinados valores e modelos pré-definidos por um determinado grupo e que

deveriam ser seguidos e repetidos como dogmas, demonstrando seu caráter civilizatório e autoritário (LEPRE, 2019).

Lepre (2019) ao analisar o Decreto-Lei n. 869 afirma que em nenhum trecho do documento fica explícito quais foram os princípios que guiaram a sua elaboração, o que evidencia que a principal finalidade era a obediência e não o respeito a princípios democráticos. Mesmo quando há a menção do termo cooperação esse vem precedido de palavras autoritárias. Sendo assim, a Educação Moral era entendida como uma doutrina e, como tal, não passível de discussão.

A pesquisadora faz ainda um paralelismo entre o Decreto-Lei n. 869 e a teoria de Jean Piaget (1932/1994) em que pode concluir que este decreto-lei pode ser classificado como um programa anti-educação moral por, pelo menos, três razões: 1) a Educação Moral deve se constituir como uma transversalidade, envolvendo toda a escola, se configurando como um tema comum e coletivo e não como uma disciplina à parte; 2) a cooperação se constrói por meio de interações sociais e de forma ativa, não podendo ser convocada autoritariamente; 3) a Educação Moral deve ser entendida como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum, não podendo ser entendida como doutrina (LEPRE, 2019).

No ano de 1993, após o fim da ditadura militar, durante o governo de Itamar Franco, a disciplina Educação Moral e Cívica deixou de ser obrigatória nas escolas brasileiras, por meio da Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993. Esta lei previa que a carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e de Estudos dos Problemas Brasileiros, assim como seus objetivos, deveria ser incorporada às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais (LEPRE, 2019).

Dessa forma, tal disciplina foi desaparecendo das escolas brasileiras e levando com ela alguns traços da ditadura. Durante algum tempo se tornou inevitável à veiculação da Educação Moral com o contexto da ditadura militar brasileira, causando o enfraquecimento das discussões acerca da moral as pautas educacionais brasileiras (LEPRE, 2019).

De acordo com Lepre (2019), nesse cenário, a família passou a ser pensada como a única instituição social responsável pela formação moral das crianças, o que se mostrou insuficiente, uma vez que a família caracteriza-se por ser uma

organização privada, mas a moral deve valer para todos os espaços, tanto público como privado.

Assim, presenciamos crescentes manifestações de crises de valores nas instituições escolares brasileiras que se revelam nas formas de violência, indisciplina, desrespeito, intolerância e preconceito que tem levado estudiosos da Educação a questionarem sobre os valores que orientam crianças, jovens e adultos que participam do nosso sistema educacional.

Em 1997 após pesquisas e discussões de uma equipe formada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC –, apresentou-se aos educadores brasileiros os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Esse documento está fundamentado na proposta Construtivista da Educação e tem como finalidade a construção da autonomia do educando, visando o pleno exercício da cidadania. Ademais, essa nova proposta buscou auxiliar os professores em suas ações pedagógicas, instrumentalizando-os para oferecerem aos estudantes os conhecimentos que eles necessitam para crescerem como cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade (LEPRE, 2019).

A grande novidade apresentada pelos PCNs foi de que ao lado das disciplinas curriculares clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.), foram inseridos conteúdos transversais, tais como Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Ética (Educação Moral).

Cabe ressaltar que esses temas não se configuram como disciplinas curriculares, mas como conteúdos que devem ser inseridos de forma transversal nas disciplinas curriculares já existentes. Esses temas foram escolhidos em razão dos critérios: urgência social, abrangência social, possibilidade de ensino e aprendizagem, favorecimento de compreensão da realidade e participação, portanto, não se deu ao acaso (LEPRE, 2019).

Entretanto, a proposta dos PCNs recebeu algumas críticas, tais como “reformismo novidadeiro” (LOMBARDI, 2005 apud LEPRE, 2019) e reflexões sobre a pressa que conduziu sua elaboração que culminou na desconsideração de boas experiências desenvolvidas no território educacional nacional, além da questão da “importação” do modelo defendido e implementado na Espanha, que possui uma contextualização educacional bastante diversa da encontrado no Brasil.

Após a publicação dos PCNs o MEC propôs outros documentos para toda a Educação Básica o que demonstra uma determinada preocupação com o tema do desenvolvimento moral e a formação ética de crianças e jovens.

Nesse sentido, no ano de 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apresenta uma proposta de formação ética, mas exclusiva para a etapa educativa do Ensino Médio. Essa proposta revela que apesar do tema ética e moral terem retornado às pautas educacionais, elas não contemplam todas as etapas da Educação Básica (LEPRE, 2019).

A proposta de formação ética evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica aparece, sobretudo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que tem como finalidade a promoção de uma educação para a mudança e a transformação social, fundamentada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e da valoração das diferenças e das diversidades, da laicidade do estado, da democracia na educação, da transversalidade, da vivência e da globalidade e da sustentabilidade socioambiental (LEPRE, 2019).

O documento normativo mais recente promulgado pelo MEC é a BNCC que denominou de aprendizagens essenciais tudo aquilo que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre as dez competências gerais definidas pela BNCC, de acordo com Lepre (2019), apenas duas (competências gerais nove e dez) se referem a temas que dialogam com a questão ética, ainda que ao longo do documento, não fique claro as formas de desenvolver tais competências.

Ademais a BNCC apresenta na proposta de Ensino Religioso como objeto de conhecimento para o nono ano do Ensino Fundamental o tema “Princípios e valores Éticos”. De acordo com Lepre (2019, p. 10), coloca-se como imprescindível que “professores, gestores, pais e pesquisadores acompanhem o desenvolvimento de tais ações pedagógicas para que possam ser avaliadas enquanto espaços realmente multiculturais e não doutrinários”. Uma vez que se acredita que este não seja o espaço mais adequado para se realizar um trabalho de construção e desenvolvimento moral dos educando na escola.

A pesquisadora chama a atenção para a necessidade de se considerar os determinantes históricos e ideológicos e sua influência a construção da moralidade humana, pois como se sabe, “não existe neutralidade pedagógica e a atividade

docente voltada a este fim, passará, sem dúvida, pelo crivo da formação político-social do educador" (LEPRE, 2019, p. 10).

Esta observação da pesquisadora corrobora com os resultados encontrados no estudo conduzido por Couto e Alencar (2015) intitulado "*Educação moral no ensino fundamental: prática docente de ensino da justiça*" em que constataram a influência da formação político-social do educador com base nos exemplos obtidos ao longo de sua trajetória biográfica em suas práticas educacionais sobre o valor moral justiça, sendo essas metodologias predominantemente impositivas, desfavorecendo a efetivação da construção de cidadãos autônomos e conscientes.

Lepre (2019) apresenta e discute as propostas de Educação Moral nas obras de Jean Piaget (1930/1996; 1931; 1932/1994; 1945) que propõe uma abordagem ativa, construtiva, dialógica, cooperativa, transversal, significativa, problematizadora e com base nas experiências vividas pelas crianças e jovens.

A pesquisadora disserta de forma sucinta sobre uma experiência de educação moral ou em valores orientada por ela e conduzida por Ferreira (2018) denominada "*A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola*".

Esta investigação parte do contexto histórico e social brasileiro que se encontra imerso em recorrentes episódios de corrupção e desonestidade. Assim, foi realizada uma pesquisa-intervenção no período de 2017 e 2018 em que se buscou discutir as razões que levam as pessoas a agir de forma desonesta e as possíveis formas de amenizar essa conduta, construindo desde a mais tenra idade as virtudes e os valores morais em práticas pedagógicas no contexto educacional.

A pesquisa foi realizada com uma turma de crianças matriculadas no terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do problema: "Como a Educação Moral pode ser trabalhada em sala de aula, com educandos do 3º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no valor humano da honestidade, contribuindo para o desenvolvimento da moralidade?".

Essa investigação corresponde a uma das necessidades apontadas por Koga e Rosso (2016) de se realizar estudos e propostas de educação moral em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados da investigação de Ferreira (2018) permitiram observar que após o programa de intervenção que contou com métodos ativos de educação moral, a totalidade dos participantes julgou a desonestidade como algo reprovável e

associou suas concepções a vários aspectos imorais já conhecidos, como o roubo, a trapaça e a mentira.

Assim, concluiu-se que a honestidade constitui um valor moral que precisa ser construído e que a escola e os professores podem e devem fazer parte desta construção, com o intuito de contribuir para construção de uma sociedade mais honesta, decente e justa.

Pode-se dizer que os resultados encontrados por Lepre (2019) a partir dessa investigação demonstram a iminência de se retomar a questão da educação em valores nas pautas educacionais e comprovam a importância do diálogo interdisciplinar entre a Psicologia e a Educação voltado a este fim.

Nas investigações apresentadas nesta seção foi possível notar a preocupação com a educação moral nos espaços escolares compreendendo toda a Educação Básica e a formação de professores.

Os estudos, de um modo geral, buscaram compreender as razões pelas quais a educação moral tem aparecido como uma necessidade premente das escolas, revelando que a principal motivação para que sejam elaboradas e executadas propostas de educação moral está relacionada à crise de valores presente na família e na sociedade, colocando-se como imperativo uma educação que construa personalidades morais autônomas e comprometidas com a promoção do bem-estar coletivo, por meio da cooperação, da compreensão, do respeito mútuo, da justiça e da paz.

Para além da crise de valores a educação moral aparece como uma dimensão educacional que merece atenção por constituir um processo complexo que inclui diversos níveis de formação, desde que a aquisição dos guias culturais de valor até à formação e atuação dos procedimentos da consciência moral que é veiculado por meio das diferentes estratégias de ensino que impulsionam o desenvolvimento pessoal e transmissão social dos conteúdos morais (PUIG, 1998a).

Por essa razão muitas das pesquisas direcionaram-se a conhecer os procedimentos de educação moral mobilizados na ação pedagógica e sua relação com a formação humana, de modo que foi possível observar que nas escolas são mobilizados diferentes tipos de procedimentos de educação moral, ora se aproximando mais dos métodos coercitivos e ora apresentando uma tendência mais ativa. No entanto, há o predomínio de procedimentos impositivos, baseados no ensino oral, transmissivo e punitivo.

A partir dessas pesquisas verificou-se a influência da conduta dos professores na formação moral dos estudantes, de modo que àqueles que convivem em um ambiente educacional coercitivo apresentam uma grande tendência em terem formadas personalidades heterônomas que buscam satisfazer seus próprios interesses de forma que ao perceberem a oportunidade de transgredir as normas sem serem descobertos, assim o fazem, pois não compreendem que as relações estabelecidas em um ambiente de tal forma possibilitam a construção de uma comunidade justa.

O oposto é possibilitado em um ambiente cooperativo, uma vez que neste ambiente, todos são percebidos e tratados como iguais, onde todos têm a oportunidade de expor suas ideias e discuti-las conjuntamente, de participar ativamente dos processos decisórios e de cooperarem entre si, possibilitando, nesse processo, o conhecimento de si e dos outros.

Outro aspecto levantado nessas pesquisas diz respeito à formação de professores, uma vez que os procedimentos utilizados pelos professores se apoiam em referências formativas construídas ao longo de seu trajeto biográfico, ademais, os currículos de formação de professores pouco ou nada contemplam sobre a dimensão ética e moral da educação, o desenvolvimento moral e as propostas de educação em valores. O que faz com que exista uma lacuna na formação de educadores e consequentemente na formação de nossas crianças e jovens.

Ademais, percebeu-se uma incongruência entre os modelos de educação moral realizados nas escolas e os documentos oficiais que orientam a construção de currículos e as práticas sobre a ética, a moral e os valores, devido à incompreensão das propostas somadas às dificuldades contextuais de cada escola.

Puig (1998a) afirma que a educação moral deve transmitir aqueles recursos morais que possam ser de utilidade na resolução de conflitos de valores, auxiliando no desenvolvimento das capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar de forma crítica e criativa tais conflitos. Quando a educação moral é assim compreendida há a possibilidade de efetivá-la nas escolas de modo que ela corresponda às necessidades contextuais

Notou-se também que muitas pesquisas em educação moral preocuparam-se em apresentar propostas e alternativas para que projetos de educação em valores sejam construídos, praticados e aperfeiçoados de forma coletiva, comprometida e

em respostas às necessidades de cada instituição escolar de modo a promover a autonomia, a cooperação, o respeito mútuo, a justiça e a paz.

Estes estudos corroboram com o entendimento de Puig (1998a) sobre a educação moral compreendida como um processo de construção de si que dá forma à personalidade dos sujeitos mediante um trabalho realizado de forma compartilhada e mediado pela dialogicidade, pela reflexão e pela ação, impulsionado pelos valores e elementos culturais que são mobilizados diante das circunstâncias que os sujeitos encontram diariamente.

Essas pesquisas demonstram ainda a importância das práticas procedimentais e substantivas para que a educação moral alcance sua finalidade de construir personalidades morais aptas à autonomia de modo que se coloca como necessário que o ambiente escolar e os procedimentos adotados pelos professores contribuam para que os educandos possam conduzir-se de maneira progressivamente autônoma, dotados de ferramentas de reflexividade e atuação e de diretrizes culturais de valor (PUIG, 1998a).

4.1.3 Personalidade moral

Na categoria *personalidade moral* foram encontrados dois artigos, um teórico e um empírico.

Tabela 3 – Identificação dos estudos selecionados na categoria personalidade moral.

N	Título	Referência	Natureza do artigo
1	Moral e ética: uma leitura psicológica.	La Taille (2010)	Teórico
2	Avaliação do desenvolvimento da personalidade moral.	Lins e Souza (2018)	Empírico

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A respeito do estudo teórico sobre a personalidade moral, encontramos o trabalho de La Taille (2010) a respeito da personalidade ética. Segundo este psicólogo, muitos estudiosos como Piaget (1932/1994), Freud (1968), Blasi (1995), Colby e Damon (1993) e Puig (1998a), defendem a tese de que ao longo do desenvolvimento moral há uma gradual integração da moral à personalidade da pessoa. Admitindo-se, assim, que no período do despertar do senso moral na

criança, elementos intelectuais e afetivos da moral permanecem isolados entre si e superficiais em relação à sua organização psíquica, mas no decorrer de seu desenvolvimento moral, esses elementos vão se coordenando entre si, coordenação essa decorrente de sua integração à personalidade (LA TAILLE, 2006a).

A partir dessas teorias sobre desenvolvimento moral assimilado à personalidade, La Taille (2006a, 2010) propõe sua tese em que defende as relações entre os planos morais e éticos na construção da personalidade. Isso porque, no final do século XX houve certo esgotamento do modelo teórico da Psicologia Moral sob a perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1932/1994), não porque este modelo teórico estivesse equivocado, mas porque deixou de oferecer uma amplitude de perspectivas para novos e relevantes achados empíricos e teóricos, por privilegiar os aspectos racionais da moralidade, afastando de seus estudos os aspectos das motivações humanas para se agir moralmente.

Assim, La Taille (2006a, 2010) apresenta sua tese em que relaciona o plano moral e o plano ético por acreditar que é preciso conhecer a perspectiva ética que as pessoas adotam para que seja possível compreender seus comportamentos morais. Nesse sentido, La Taille (2006a, 2010) diferencia os planos morais e os planos éticos, ou seja, separa o conteúdo da forma.

O plano moral (conteúdo) diz respeito ao sentimento de obrigatoriedade ou dever experimentado por uma pessoa para com outrem e para consigo mesma, ao buscar responder à questão “O que devo fazer?”. Todavia, este sentimento de obrigatoriedade não corresponde sempre à necessidade de uma exigibilidade social, como é o caso da justiça, pois pode ser experimentado sem que haja esta exigibilidade social, como é o caso de uma pessoa benevolente que toma para si como dever ser generosa, mesmo vivendo em uma sociedade em que não obrigue a todos a fazerem “dom de si”. O plano ético (forma) relaciona-se à busca de uma “vida boa” e busca responder à questão “Como viver?” (LA TAILLE, 2006a; 2010).

Segundo La Taille (2010) diversos sistemas que evocam, de uma maneira ou de outra, a questão da “vida boa” apresentam conteúdos morais sob a forma de virtudes, mas não o tratam como obrigatória, mas sim como desejáveis.

Como dito anteriormente, o plano moral implica o sentimento de obrigatoriedade, no entanto carece de uma articulação com o plano ético, ou seja, é preciso buscar a conexão da felicidade com o dever.

La Taille (2006a) apresenta-nos esta articulação argumentando que a energética do sentimento de obrigatoriedade ou dever, necessita ser procurada no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo e que o sentimento que une esses dois planos é o autorrespeito, pois, por um lado é expressão de si próprio (elemento da “vida boa”) e, por outro, a motivação para a ação moral (elemento do dever).

Portanto, para La Taille (2006a) o desenvolvimento moral e o fortalecimento de obrigatoriedade que o inspira devem ser explicados pela construção de uma personalidade ética.

La Taille (2006a) substitui a expressão “personalidade moral” por “personalidade ética” por compreendê-la como o emprego mais correto porque articula os planos morais e éticos, uma vez que compreende que a questão ética é mais ampla que a questão moral, mas isso não significa, necessariamente, que a ética determina a moral, mas sim que a ética engloba a moral, a expansão de si e o sentimento de obrigatoriedade.

A expansão de si próprio, de acordo com La Taille (2010, p. 112), constitui a tendência de superação de si mesmo, o vetor do desenvolvimento e o núcleo da motivação para a ação. Por isso, o psicólogo assume a “hipótese de que a vida somente pode fazer sentido para quem experimenta o sentimento de nela autoafirmar-se, expandir-se, em uma palavra, atribuir-se valor”.

A busca de representações de si com valor positivo constitui a lei fundamental da vida, uma vez que, o insucesso nessa busca gera o sentimento de vergonha que conforme La Taille (2006a) é o sentimento experimentado tanto no plano ético como no plano moral e que, portanto, passa a ser responsável pelo autorrespeito.

O sentimento de vergonha pode incidir sobre valores morais, amorais ou imorais, mas nos interessa nesta discussão reservar nossa atenção à vergonha moral que é aquela experimentada quando o não cumprimento de um dever está, de fato ou virtualmente, colocado (LA TAILLE, 2006a).

Como o plano ético encontra-se diretamente relacionado à dimensão do Eu entendido como um conjunto de representações de si coloca-se como impossível pensar a ética sem contemplar a dimensão da identidade, e esta sem a busca de atribuição pessoal e coletiva de valor (LA TAILLE, 2006a; 2010).

De acordo com La Taille (2010, p. 113 grifo do autor), “A busca de uma vida boa implica a busca de uma vida com sentindo, e uma vida que faça sentido deve,

necessariamente, contemplar a ‘expansão de si próprio’ que se traduz pela busca e manutenção de representações de si com valor positivo”. Assim, a busca de sentindo que engloba a expansão de si próprio, constitui uma condição humana necessária, mas não suficiente, das buscas existenciais no plano ético, constituindo-se, portanto, uma motivação incontornável de todas as ações, incluindo àquelas inspiradas pelo sentimento de obrigatoriedade, isto é, as ações morais.

Entretanto, existe um conflito pessoal interno no momento de se escolher por agir moralmente em determinadas situações, uma vez que, para algumas pessoas, sob determinadas circunstâncias, o sentimento de obrigatoriedade sofre uma espécie de “eclipse”, ou seja, a pessoa age de forma contrária aos deveres que, em outras situações, inspiram suas ações. Este fenômeno pode ser explicado pela hierarquia de valores associados às representações de si. Com o intuito de esclarecer essa hierarquia de valores Colby e Damon (1993) fazem uso de metáforas espaciais, de modo que definem como *valores periféricos* aqueles que apresentam intensidade motivacional fraca e *valores centrais* aqueles que apresentam intensidade motivacional forte (LA TAILLE, 2010).

Assim, quando os valores morais presentes encontram-se no centro das representações de si, pode-se dizer que é o caso mais favorável ao agir e pensar morais, mas quando os valores morais presentes se encontram na periferia do Eu, a situação é menos favorável ao agir e pensar morais, porque há valores preponderantes sobre eles (LA TAILLE, 2010).

Essa forma de pensar rompe com a concepção binária que classifica as pessoas entre morais e imorais. Constitui, por isso, opções no plano ético que influenciarão de forma decisiva sobre a intensidade do sentido de obrigatoriedade.

La Taille (2006a, 2010) encontra, portanto, na teoria da personalidade ética um conjunto de dados e conceitos que sustentam de forma coerente a relação entre o plano ético e o plano moral e a prevalência da dimensão ética sobre a moral, na dimensão psicológica.

Lins e Souza (2018) desenvolveram um instrumento para avaliação do desenvolvimento da personalidade moral de crianças com sete anos de idade com base na teoria de Carl Jung (1972), Aristóteles (1991), Jean Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1992).

As pesquisadoras elaboraram o material pedagógico *"Ethos: vivendo as virtudes"* com o objetivo de possibilitar às crianças terem experiências com as virtudes desde a mais tenra idade.

O material é composto por um conjunto de oito pranchas contendo cenas de conflitos morais em forma de dilemas que apresentam personagens que não agiram virtuosamente, uma coleção de fantoches que representam dez personagens arquetípicos e mitológicos e dois conjuntos de fichas: a) fichas investigativas de virtudes, que contém perguntas clarificadoras que incentivam as crianças a pensarem sobre as virtudes e as atitudes em que o professor medeia o processo de reflexão sobre o conflito moral apresentado; e b) fichas de cenas conflitivas, em que as crianças se deparam com a cena final da história e tem de decidir qual será o melhor desfecho: manter o mesmo final ou modificá-lo, ressignificando-o (LINS; SOUZA, 2018).

Por meio deste material, as crianças participaram de discussões em torno das atitudes dos personagens e debateram as possibilidades de diferentes desfechos se estes personagens tivessem agido conforme as virtudes amizade, temperança, perseverança e justiça (LINS; SOUZA, 2018).

As pesquisadoras concluíram que este instrumento oferece elementos importantes para os professores a respeito do desenvolvimento da personalidade moral das crianças. Essa pesquisa evidenciou, também, a importância do papel desempenhado pelos educadores no processo de construção de personalidades morais, uma vez que é a partir da mediação dos professores que é possível que o desequilíbrio cognitivo aconteça nos estudantes. Ademais, Lins e Souza (2018) afirmam que para que haja a formação de personalidades autônomas no final da adolescência é imprescindível que esta formação se inicie na infância.

Sobre a personalidade moral encontramos uma escassez de trabalhos que versassem explicitamente sobre o tema. Os estudos que encontramos apresentam uma proposição teórica que visa preencher as lacunas deixadas pelas propostas alinhadas ao modelo teórico da Psicologia Moral sob a perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1932/1994) que tem o autorrespeito como o elo dos planos ético e moral e uma proposta de material didático para avaliação do desenvolvimento da personalidade moral direcionado às crianças em fase de alfabetização que articula às virtudes ao juízo moral.

Construir personalidades morais implica em um processo educativo que articula as práticas procedimentais e substantivas onde são entrelaçadas as linhas naturais e culturais de desenvolvimento concedendo espaço para que os sujeitos em formação conheçam os guias de valor e as formas de vida valiosas que são apreciadas na comunidade da qual faz parte com a possibilidade de apreciá-los, desejá-los, valorizá-los e torná-los seus, como também de proporcionar aberturas para a criatividade moral, onde os sujeitos em formação participam de forma crítica e protagonizada nas situações cotidianas em que há controvérsias morais a partir da mobilização dos procedimentos da consciência moral, construídos ao longo do processo educativo que faz uso de diferentes estratégias para formá-los nos sujeitos (PUIG, 1998a,1998b, 2004).

4.1.4 Jogo e moralidade

Na categoria *jogo e moralidade* foram encontrados sete trabalhos que em sua maioria (n=6) se referem a estudos empíricos e apenas um a estudo teórico.

Tabela 4 – Identificação dos estudos selecionados na categoria jogo e moralidade.

(continua)

N	Título	Referência	Natureza do artigo ou capítulo
1	O lúdico e a educação escolarizada da criança.	Alves (2009)	Empírico
2	Princípios para o uso de jogos na intervenção psicopedagógica: um estudo realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental (1ª fase do ciclo básico).	Camargo (2009)	Empírico
3	Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência.	Campolina e Oliveira (2009)	Empírico
4	Mundo virtual dos games: implicações sobre o desenvolvimento moral.	Ramos (2009)	Empírico
5	Adolescentes em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal.	Kobayashi e Zane (2010)	Empírico

Tabela 4 – Identificação dos estudos selecionados na categoria jogo e moralidade.

(conclusão)

N	Título	Referência	Natureza do artigo ou capítulo
6	O jogo nas aulas de educação física e suas implicações no desenvolvimento moral.	Caetano (2014)	Empírico
7	Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral.	Fernandes *et al*. (2017)	Teórico/Revisão de literatura

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os estudos diferem quanto ao referencial teórico adotado. Os estudos de Camargo (2009), Ramos (2009), Kobayashi e Zane (2010), Caetano (2014) e Fernandes *et al*. (2017) fundamentam-se na perspectiva teórica de Jean Piaget (1932/1994). A investigação de Alves (2009) parte da perspectiva de Freud (1968). A pesquisa de Campolina e Oliveira (2009) está embasada na teoria de Vygotsky (1998).

O capítulo de livro redigido por Camargo (2009) parte de sua experiência enquanto estagiário na Educação Básica quando cursara o magistério onde realizou intervenções com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem, apesar de terem acesso a todos os recursos que, combinados, garantiriam o aprendizado dos conteúdos escolares, ou seja:

> Essas crianças estavam regularmente matriculadas, frequentavam a escola com assiduidade, dispunham de bens culturais como jornais e revista, conviviam cotidianamente com pais e familiares letrados e cultos, recebendo todo tipo de incentivo para estudar, inclusive dispondo de aulas particulares (CAMARGO, 2009, p. 121).

Um dos elementos metodológicos utilizados em suas intervenções com as crianças era o jogo. Por essa razão, passou a adquirir, confeccionar e garantir a presença de jogos para cada conteúdo trabalhado individualmente com os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

No decorrer desses atendimentos o pesquisador reapresentava a cada criança os conteúdos que os professores já haviam ministrado na sala de aula e tentava garantir a atenção do estudante, uma vez que se tratava de um atendimento

individual e que contava com os jogos, um elemento de interesse da criança (CAMARGO, 2009).

Entretanto, para surpresa do pesquisador, apesar de utilizar uma metodologia diferenciada e atendendo individualmente cada criança, elas não demonstravam avanços nos conteúdos apresentados pelos professores e reapresentados pelo pesquisador (CAMARGO, 2009).

Diante do fracasso das diferentes estratégias utilizadas nos atendimentos Camargo (2009) passou a buscar compreender a razão pela qual algumas crianças que não apresentam necessidades educacionais especiais e que possuem todos os recursos externos para aprender, e que desejam honestamente aprender não dominarem os conteúdos essenciais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao refletir sobre essas questões, Camargo (2009) percebeu que o jogo também havia ganhado o estatuto de técnica para resultados e não de desafio. Uma vez que o mesmo recurso utilizado pela criança para chegar às respostas das operações apresentadas pelos professores era observado na situação lúdica. A única diferença encontrava-se no material: o professor da classe regular utilizava papéis para escrever e realizar as lições e o pesquisador os jogos.

Ao compreender o conceito piagetiano de que diante da apresentação de um raciocínio o professor pode favorecer a atividade reflexiva da criança ou simplesmente indicar os passos utilizados para o resultado sem que isto mobilize o seu pensamento, o pesquisador passou a refletir sobre o jogo e percebeu que ele em si não poderia assegurar a atividade cognitiva da mesma forma que outros materiais e técnicas mais tradicionais pouco favorecem o pensamento (CAMARGO, 2009).

Considerando esse princípio, Camargo (2009) passou a se dedicar ao estudo das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e ao espaço do jogo na intervenção com essas crianças o que permitiu observar que o método clínico de Piaget (1932/1994) para avaliar o pensamento da criança, oferece pistas sobre o como jogar com ela.

Para responder à questão: “Como utilizar o jogo para evitar o verbalismo sutilmente escondido na imagem?” Camargo (2009) apresenta cinco princípios que podem fornecer orientações importantes para a intervenção pedagógica ou psicopedagógica, assim a ação pedagógica deve: (1) favorecer a presença de abstrações reflexivas; (2) partir das construções já realizadas pelo sujeito; (3)

promover situações de conflito cognitivo; (4) promover a construção da autonomia; e (5) promover a interação social.

O primeiro princípio diz respeito à abstração reflexiva que é caracterizada por emergir de relações construídas pela criança em que esta estabelece as relações possíveis entre objetos, eventos, ações e resultados por meio das características observáveis e das relações construídas por ela que não se fundamentam apenas nos elementos observáveis, mas sim, em estruturas lógicas. Este princípio é perpassado pelo processo de tomada de consciência em que há a passagem da ação à compreensão (CAMARGO, 2009).

O segundo princípio consiste em um grande desafio que se coloca à ação pedagógica: considerar as construções já realizadas pelas crianças. Essa atitude requer que o(a) educador(a) se descentre de sua perspectiva para poder compreender os fundamentos das respostas da criança, ou seja, conhecer o pensamento da criança distinguindo as construções aparentes das genuínas (CAMARGO, 2009).

Sobre as possíveis fontes de resposta das crianças, Camargo (2009) indica as cinco categorias encontradas por Piaget (1926): (A) não importismo; (B) fabulação; (C) crença sugerida; (D) crença espontânea; e (E) crença desencadeada.

O não importismo é aquele tipo de resposta em que a criança ao ser questionada sobre algo pode simplesmente não oferecer uma resposta ou responder qualquer coisa e de qualquer forma. Esse tipo de resposta surge quando a criança perde o interesse por um jogo ou atividade que está realizando (CAMARGO, 2009).

A fabulação consiste no tipo de resposta em que a criança introduz uma história em sua resposta em que não acredita ou na qual crê por simples exercício verbal. De acordo com Camargo (2009, p. 137) na fabulação “[...] a fantasia prevalece sobre a reflexão e isso pode ocorrer dada a ausência de recursos cognitivos que permitiriam a reflexão”.

Na crença sugerida, a criança apresenta uma resposta que reproduz o pensamento e a perspectiva do outro, em geral um adulto, de modo que ela não expressa o seu pensamento genuíno, aquele que corresponde às suas crenças ou perspectivas, o que acaba por falsear o seu pensamento. Esse tipo de resposta é amiúde mencionado por crianças em idade escolar e é bastante valorizado no meio escolar, entretanto, ele não contribui para o desenvolvimento da criança, ao contrário, ele pode fortalecer a sua heteronomia (CAMARGO, 2009).

A criança que apresenta esse tipo de resposta quando é contra-argumentada demonstra a fragilidade de seu pensamento e resposta, isso porque não consegue sustentá-la com argumentos lógicos (CAMARGO, 2009).

A crença espontânea consiste naquele tipo de resposta em que é possível evidenciar as construções já realizadas pela criança, ou seja, a criança oferece uma resposta de forma imediata sem a necessidade de raciocinar para responder, pois já foi formulada anteriormente (CAMARGO, 2009).

De acordo com Camargo (2009) a maior dificuldade na crença espontânea é precisar se esta corresponde a uma elaboração prévia da criança ou a uma elaboração do adulto sem a participação da criança. A única forma de sinalizar se a resposta da criança pertence a uma ou a outra categoria consiste no direcionamento das questões.

A crença desencadeada favorece as construções do sujeito. Apesar de se desejar conhecer as construções realizadas pelas próprias crianças, os questionamentos podem encaminhar o pensamento do sujeito, favorecendo novas construções (CAMARGO, 2009).

Segundo Piaget (1926) a crença desencadeada se realiza a partir do questionamento, pois a forma pela qual a pergunta é feita e apresentada à criança a leva a raciocinar em determinada direção e a sistematizar o seu conhecimento de certa forma. Assim, a crença desencadeada não é nem espontânea nem sugerida, mas sim, o produto do raciocínio feito sob comando com o recurso de materiais e de instrumentos lógicos originais (CAMARGO, 2009).

Segundo Camargo (2009) a ação pedagógica deve priorizar sua intervenção a partir do modelo da crença desencadeada, o que não significa que se desconsidere a presença de outros tipos de respostas nas crianças, pois se faz necessário conhecer a origem da sua resposta e o recurso que ela utilizou para responder. Por conseguinte, considerando a real construção da criança é que se torna possível propor situações ou questões que desencadeiam novas e mais elaboradas construções.

O terceiro princípio que consiste em promover situações de conflito cognitivo encontra-se amalgamado aos conceitos de adaptação e equilibração da teoria piagetiana. Segundo Piaget (1982) a adaptação se faz presente sempre que um organismo s-e transforma em função do meio e essa variação tem por efeito um

acréscimo de trocas entre o meio e ele, favoráveis à sua conservação (CAMARGO, 2009).

Nesse sentido, o processo de adaptação pressupõe mudanças estruturais na pessoa de tal forma que estas favorecem as trocas entre o sujeito e o meio, garantindo a sua conservação que pode estar relacionada à vida orgânica ou intelectual (CAMARGO, 2009).

Quando a criança participa de uma atividade que está habituada e se depara com uma situação nova onde não é suficiente valer-se dos esquemas geralmente utilizados ela precisa encontrar uma maneira nova para ter sucesso em seu empreendimento. Essa nova situação encontrada pela criança se impõe como conflito, suscitando mudanças nos esquemas já construídas e/ou gerando novos esquemas. Assim, as novidades tanto orgânicas como cognitivas são desencadeadas pelas perturbações ou conflitos experimentados pela pessoa (CAMARGO, 2009).

Em outros níveis de desenvolvimento encontra-se também esse mesmo movimento, uma vez que os esquemas assimiladores não conseguem resolver uma situação específica, estes tendem a transformar-se e a integrar novos esquemas (CAMARGO, 2009).

Assim, temos que um organismo encontra-se em equilíbrio quando sem dificuldades aplica os esquemas já disponíveis para alcançar o que se deseja. Este equilíbrio se rompe quando este não mais consegue realizar seu intento devido a uma peculiaridade, neste caso, surge à perturbação que provoca um desequilíbrio que produz a regulação. De modo que a perturbação provocou um desequilíbrio que gerou uma regulação e a regulação compensou a perturbação, produzindo nesta tentativa novas construções (CAMARGO, 2009).

De acordo com Piaget (1964/2017) para compensar as perturbações evidenciam-se três tipos de condutas: alfa, beta e gama. Na conduta alfa, a perturbação não altera o sistema cognitivo, isto é, novas construções não são produzidas, de modo que não há evolução cognitiva. Nesse tipo de conduta a pessoa pode ignorar ou simplesmente anular a perturbação (CAMARGO, 2009).

Na conduta beta, diferentemente da conduta alfa, o elemento perturbador não é desprezado, antes há modificação no sistema para poder integrar o elemento assimilado. A conduta gama, por sua vez, prevê antecipadamente as possíveis variações de integração e estas perdem seu caráter perturbador (CAMARGO, 2009).

Com base nas considerações de que as perturbações podem ao produzir compensações e novas construções, promovendo o desenvolvimento cognitivo, Camargo (2009) recomenda que a ação pedagógica precise valer-se destes pressupostos para estabelecer relações que promovam o conflito cognitivo, uma vez que essas situações são profícuas para a construção da operatoriedade.

O quarto princípio diz repeito à construção da autonomia moral e intelectual dos estudantes. A autonomia moral está relacionada a questões de “certo-errado”, já a autonomia intelectual relaciona-se a questões de “verdadeiro-falso” (CAMARGO, 2009).

A escola tem como fim formar cidadãos moral e intelectualmente autônomos que tenham o espírito crítico e que se respeitem mutuamente. Para isso, é necessário construir, no ambiente escolar, situações cooperativas permeadas pela dialogicidade e a reflexão.

O quinto princípio requer que o ambiente escolar seja organizado de forma que as crianças possam realizar atividades em conjunto, cooperativamente, explicando suas estratégias, trocando pontos de vista, questionando e sendo questionadas (CAMARGO, 2009).

Com base nestes cinco princípios básicos Camargo (2009) organizou a intervenção por meio de jogos apresentados neste estudo com uma turma de 28 estudantes do 1º ano de uma escola estadual, o que permitiu que estas construíssem relações mentais e sociais a partir do jogo, distanciando essa proposta de intervenção do verbalismo.

O principal objetivo da intervenção foi o de favorecer a construção das estruturas lógico-elementares, de modo que o pesquisador buscou privilegiar os momentos de interação social, uma vez que se considerou que as atividades realizadas em pequenos grupos poderiam facilitar estes interações (CAMARGO, 2009).

Em todas as atividades e jogos trabalhados com os estudantes, o pesquisador seguiu uma linha diretriz: considerar a hipótese da criança e propor situações em que esta pudesse perceber a contradição de seu pensamento e a fragilidade de suas ideias (CAMARGO, 2009).

Na intervenção o pesquisador precisou estar atento ao raciocínio presente na criança para elaborar questões que desencadeassem conflitos cognitivos. Nas diferentes situações de jogos e atividades buscou-se além da criação de situações

de conflitos cognitivos oferecer as condições necessárias para que a criança pudesse expressar livremente e sem constrangimento seu pensamento, ou seja, propiciar um ambiente livre de pressões onde a criança não se sentisse coagida a oferecer uma resposta que pudesse agradar o pesquisador, nisso consistiu o desafio (CAMARGO, 2009).

Dessa forma, durante a intervenção, Camargo (2009) encontrou os três tipos de condutas nas crianças (alfa, beta e gama), embora desejasse prioritariamente encontrar condutas do tipo beta que integram a perturbação e reorganizam o pensamento, o pesquisador teve o cuidado de respeitar o caminho da criança julgando que isto está relacionado a um objetivo maior: a construção da autonomia.

Os resultados encontrados mostraram-se bastante positivos tanto no desenvolvimento de interações sociais que possibilitassem o descentramento cognitivo e a reflexão cognitiva, como no desenvolvimento do aspecto lógico em que as crianças vivenciariam situações de conflitos cognitivos que poderiam mobilizá-las e direção a construções cada vez mais elaboradas (CAMARGO, 2009).

Ademais, concluiu-se que as situações pedagógicas fundamentadas no uso de jogos e atividades lúdicas podem contribuir para a interação social das crianças e também para a construção de seu pensamento (CAMARGO, 2009).

Nesse sentido, Camargo (2009) recomenda aos professores que uso de jogos e atividades em sala de aula precisa, além de atender aos interesses das crianças pelo lúdico, responder aos objetivos da educação que tem por fim o desenvolvimento pleno do sujeito com vistas à autonomia intelectual e moral.

O estudo exploratório conduzido por Ramos (2009) investigou como as vivências em jogos virtuais podem influenciar na construção da moralidade e da subjetividade, partindo da hipótese de que nesses espaços a moral e o superego ficam suspensas, uma vez que essa captura pode variar de pessoa para pessoa e que a forma como isso acontece pode ser diferente.

O foco da pesquisadora nos *games* justifica-se por sua inserção na infância e o crescimento acelerado de sua disseminação que, em muitos casos, acaba substituindo os jogos tradicionais, o que tem preocupado pais, professores e pesquisadores. Essa rápida expansão e a consolidação de um mercado rentável envolvem aspectos econômicos e o fascínio que este tipo de jogo exerce sobre as crianças e jovens.

A pesquisa se desenvolveu em uma *Lan House* onde de observou e entrevistou crianças, pré-adolescentes e adolescentes com idades entre 10 e 14 anos, jogadores de *games*.

Como instrumento de pesquisas foram utilizados um questionário para a caracterização da amostra pesquisada e dilemas hipotéticos fundamentos no método *Moral Judgment Interview* (MJI) proposto e utilizado por Kohlberg.

A partir dos dados encontrados foi possível levantar a hipótese de que para a amostra pesquisada a interação com os *games*, que amiúde tem temas relacionados à velocidade e a violência não interferem no julgamento moral.

A totalidade dos participantes afirmou haver diferença entre as situações vivenciadas no real e no virtual, de modo que estas não se confundem uma vez que há coisas que só podem ser feitas no virtual, como voar ou matar.

Esse estudo sinaliza para a não influência da interação com os games e a vivência em espaços virtuais, nos quais os valores e as regras são diferenciados do real, no desenvolvimento da competência do juízo moral. Os *games* constituem, portanto, um entre tantos espaços de interação social e aprendizagem.

O estudo de Kobayashi e Zane (2010) teve por objetivo identificar o estágio do desenvolvimento moral de adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, foram estudados 30 adolescentes, entre 15 e 18 anos de idade, do gênero masculino, inseridos em um Centro de Atendimento Socioeducativo.

De acordo com as pesquisadoras, adolescentes e jovens com trajetória de vida construída na falta de valores éticos e morais apresentam dificuldades para estabelecer o que é certo e o que podem ou não realizar moralmente. Isso os torna mais vulneráveis à prática de atos infracionais, e caso isso ocorra, sua condição torna-se adolescente em conflito com a lei.

Nesse sentido, Kobayashi e Zane (2010) acreditam que o reconhecimento da noção de regras, dos adolescentes em conflito com a lei, no jogo de futsal, possibilitará práticas educativas mais eficientes na promoção de questionamentos para ajudá-los no desenvolvimento da aquisição de valores direcionados para o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade. Assim, a ressocialização e a diminuição da reincidência desses adolescentes, em medida socioeducativa da internação poderão ser favorecidas, uma vez que o jogo de regras e a ação lúdica tem importância significativa para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social dos indivíduos.

As pesquisadoras ressaltam que para Piaget (1964/2017) os jogos de competição e cooperação fundamentam o trabalho com lúdico direcionado a crianças e adolescentes, pois a regra garante a posição de cada um, no grupo, e favorece a discussão e interlocução dos indivíduos, na obtenção dos resultados, pois, há implícito, no jogo, um dever e uma tarefa moral. Isso porque o jogo de regras pode viabilizar a formação de cidadãos éticos, conscientes e comprometidos com a cultura e os valores, e assim, favorecer a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

Para a coleta de dados às pesquisadoras utilizaram a entrevista clínica estruturada composta por 15 perguntas formuladas para o estudo, em que seis perguntas referenciam-se às regras do futsal e nove sobre situações de jogo, envolvendo dilemas morais.

Além da entrevista foram realizadas observações da prática do futsal entre os adolescentes sem a presença da figura de autoridade, o juiz, tendo como foco as ações e regras aplicadas por eles durante o jogo. Esse procedimento permitiu conhecer o modo de jogo e quais as regras aplicadas por eles, uma vez que regras e ações nos jogos, infantis e juvenis, variam de grupo para grupo.

A partir da análise dos dados as pesquisadoras notaram que o grupo apresentou características somente do estágio da heteronomia, não havendo nenhum adolescente com características da autonomia.

Segundo Kobayashi e Zane (2010) os participantes da pesquisa consideram as regras como leis que devem ser mantidas e respeitadas por consentimento mútuo e pela lealdade ao grupo, correspondendo ao estágio da heteronomia proposto por Piaget (1932/1994).

No entanto, ao observarem a prática o futsal, as pesquisadoras perceberam que a situação mostra-se incompatível com os dados coletados na entrevista. Uma vez que quando os adolescentes e jovens praticam o jogo, sem a figura de autoridade, o juiz, que lhes impõem regras e os direcionam para a prática correta do esporte, não conseguem respeitar e nem se esforçam para obedecer às regras ditadas pelo esporte. Também não se respeitam, mutuamente, uma vez que a lei maior para eles, durante a partida de futsal, é levar vantagem da situação, através da desobediência das regras e ganhar o jogo de qualquer maneira. Ademais, apresentam uma postura individualista durante o jogo, em que buscam fazer as

jogadas sem contar com a cooperação dos demais integrantes do time (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

A partir da observação da situação de jogo e da análise das entrevistas as pesquisadoras verificaram diferenças entre a prática e consciência das regras, principalmente, nas questões sobre obediência, respeito mútuo, medo de punições e repreensões. Essa constatação levou Kobayashi e Zane (2010) a levantarem a hipótese de que essa característica de desobedecer às regras do jogo de futsal, e impor a lei que acreditam trazer gratificações e benefícios, também, permeie a atitude do adolescente para infringir a lei e, assim, cometer atos infracionais.

Segundo as pesquisadoras, o adolescente desacata as regras sociais por acreditar que não será castigado e nem punido pelo ato infracional cometido, e isto, infelizmente, favorece a prática de outros atos infracionais até que seja descoberto, apreendido e punido (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

Por essa razão, Kobayashi e Zane (2010) acreditam que pesquisas direcionadas a analisar o ambiente familiar e social possam contribuir para a elaboração de projetos preventivos com o objetivo de diminuir a incidência de adolescentes na criminalidade e promover, portanto, seu desenvolvimento moral.

Neste estudo, nenhum adolescente foi identificado com características de autonomia caracterizada pelo princípio de igualdade, respeito mútuo e relações de cooperação. Para que adolescentes em medida socioeducativa tenham a oportunidade de alcançar a autonomia moral, as pesquisadoras recomendam a promoção de situações questionadoras para que possam refletir e rever suas atitudes e posturas (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

A partir da análise e discussão dos dados as pesquisadoras sugerem que outras investigações sejam feitas para buscar respostas a dois questionamentos que surgiram a partir deste estudo: O comportamento do adolescente, em situação de reeducação, seria diferente quando reintegrado à sociedade? Qual garantia se tem de que os comportamentos heteronômicos apresentados neste estudo estariam restritos à situação do jogo de futsal? (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

Kobayashi e Zane (2010) consideram imprescindível a construção e execução de projetos direcionados ao desenvolvimento sociomoral direcionados às crianças e adolescentes, de modo a favorecer o desenvolvimento da moralidade. Uma vez que acreditam que a implantação dessas propostas implicaria na diminuição da participação de adolescentes, em situação de risco, na criminalidade, e,

preventivamente, na diminuição da inserção, desta população, em medidas socioeducativas, principalmente a de caráter mais severa, como é a internação.

Nesse sentido, as pesquisadoras acreditam que os resultados deste estudo contribuem para orientar os educadores a criarem situações tanto preventivas como interventivas, para o desenvolvimento sociomoral, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos capazes de optarem pelo caminho da solidariedade, da cooperação e da justiça (KOBAYASHI; ZANE, 2010).

O trabalho de Caetano (2014) investigou o desenvolvimento do jogo nas aulas de Educação Física em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Estado de São Paulo e suas contribuições para o desenvolvimento da moralidade nos alunos.

Nesse sentido, foram realizadas observações de seis aulas de três professoras que se voltaram à forma como são tratadas as regras dos jogos durante as aulas, o enfoque dado ao jogo pelo professor e a forma de resolução de conflitos durante os jogos por parte deste profissional.

A partir das observações a pesquisadora constatou que o jogo foi trabalhado com diferentes enfoques. As professoras relacionavam-se com as regras de forma mais ou menos diretiva e a sua exposição com pouca ou nenhuma abertura para os estudantes (CAETANO, 2014).

Apesar das intervenções realizadas pelas professoras, não houve aproveitamento das oportunidades para a promoção do desenvolvimento moral dos alunos. Considerou-se que mesmo o jogo sendo tratado nas aulas, as oportunidades oferecidas ao desenvolvimento moral dos alunos foram pouco aproveitadas (CAETANO, 2014).

De acordo com a pesquisadora, nas aulas de Educação Física os jogos não vêm sendo trabalhados pelos professores com o intuito de promover o desenvolvimento moral das crianças (CAETANO, 2014).

Os resultados obtidos nas observações realizadas foram organizados em quatro categorias. A primeira categoria, denominada “situações envolvendo habilidades dos alunos” refere-se à falta de habilidade das alunas durante a atividade proposta pela professora. Na situação observada, a educadora não realizou intervenções para amenizar o desconforto e proporcionar um entendimento da tarefa a ser cumprida no jogo, ademais, os meninos culparam as colegas pela

não obtenção de pontos, motivos que levaram algumas estudantes a desistirem da atividade (CAETANO, 2014).

A partir dessa situação a pesquisadora levantou as seguintes questões: Será que a busca da vitória deve superar o interesse pela participação do colega? Quais valores se apresentam ao privilegiar o ganho de um jogo com a exclusão de um companheiro? O jogo permite uma reflexão sobre o potencial de trabalho com esses valores morais (CAETANO, 2014).

Em situações como essas é imprescindível que o(a) professor(a) conduza os estudantes a partir de reflexões para que haja conscientização sobre as dificuldades. Uma vez que durante o ocorrido não houve processo de construção da regra com a turma, questionamento sobre as dificuldades do jogo ou argumentação sobre a importância daquelas regras, aspectos importantes para o desenvolvimento da autonomia. A falta de questionamentos sobre o que estava acontecendo no jogo impediu a possibilidade de a turma vivenciar momentos de construção da regra, verificar quais eram as suas necessidades e entender qual era o sentido da nova regra (CAETANO, 2014).

A segunda categoria levantada foi “situações envolvendo questões de gênero”, segundo Caetano (2014) a Educação Física Escolar tem uma história de separação entre os gêneros em suas aulas e por muito tempo isso foi comum, e acredita-se que em algumas escolas isso ainda permaneça. Por essa razão muitos professores que mantêm o grupo de alunos juntos, seguindo orientação da escola, fazem essa separação em suas aulas. A justificativa é, em geral, dada pela superioridade física dos meninos e situação de proteção das meninas, porém, a história é muito mais complexa.

Em nossa sociedade, as mulheres ainda lutam para conseguir os mesmos direitos que os homens e ainda são vistas por muitos como frágeis. De acordo com Caetano (2014) esta situação poderia ser aproveitada para o trabalho de valores como igualdade e respeito, embutidos em atitudes sociais.

A terceira categoria suscitada foi “regras: cumprimento x descumprimento”, na qual se reporta às regras, mas também aos momentos de interferências das professoras observadas. A partir das observações realizadas pela pesquisadora evidenciou-se que algumas ações aconteceram por meio do diálogo, onde a professora mostrou aos alunos o ato de descumprimento e retornou o combinado do

jogo com o grupo sem exaltar a falha individualmente, não constrangendo quem errou (CAETANO, 2014).

Para a promoção do desenvolvimento moral e dos valores é preciso que o grupo construa conjuntamente suas regras, e que estas façam sentido para ele. Além disso, é importante que o ambiente de ensino seja cooperativo, contribuindo no processo de formação moral do indivíduo e nas suas relações com seus os pares.

Uma vez que, seguindo os pressupostos piagetianos, se o grupo constrói as regras, compreende sua necessidade e consequentemente terá maiores condições de cumpri-las. O cumprimento das regras é a afirmação de que existem limites e eles são importantes na construção da vida moral dos sujeitos.

De acordo com Caetano (2014) é necessário que o aluno compreenda que as regras são construções coletivas e, caso não concorde, pode contribuir para que seja alterada, de acordo com o grupo.

A quarta categoria levantada foi “postura dos alunos” essa categoria fundamentou-se na forma como os alunos se relacionam, alterando o desenvolvimento da aula. Com base nos dados coletados a pesquisadora verificou que as propostas não incluíam reflexão sobre os pontos observados nas aulas, e quando aparecia algum tipo de situação que dificultava as ações ou motivava uma discussão havia certa omissão por parte da professora. Não havia troca e nem análise dos fatos envolvidos nas situações, não contribuindo assim para a construção da cooperação e autonomia dos alunos (CAETANO, 2014).

Sendo assim, o momento de reflexão não apareceu nas aulas, nem por parte da professora que podia mediar e auxiliar os alunos nos conflitos, e nem por parte dos alunos que seguiam da maneira que achavam melhor, sem se colocarem no lugar do outro (CAETANO, 2014).

Segundo Caetano (2014) as aulas, os jogos e as situações cotidianas propiciam momentos que permitem repensar e tomar providências para resolver os conflitos suscitados pelas relações estabelecidas. Nesse sentido, as aulas desafiadoras aparecem como um fator mobilizador para motivar os estudantes à vontade de buscar, conhecer e conseguir superar as dificuldades.

Para concretizar este intento, a pesquisadora recomenda que o(a) professor(a) deve oportunizar espaços para os estudantes elaborarem, criarem, construírem, discutirem as regras do jogo nas aulas, pois a partir do momento que as crianças perceberem suas possibilidades de criar e modificar as regras por meio

de um acordo mútuo, poderão transferir esses conceitos para a prática das regras sociais (CAETANO, 2014).

Com base nas categorias levantadas neste estudo Caetano (2014) notou que o jogo pode ser essencial para o desenvolvimento moral dos educandos, porque suas vivências permitem que os seus participantes discutam e reflitam suas regras, vivenciem todas as possibilidades de atividades, respeitem seus pares e as regras que regulam o jogo.

Para fazer cumprir o propósito de proporcionar o desenvolvimento moral dos estudantes por meio dos jogos é necessário que os professores criem um ambiente cooperativo, incentivando a reflexão e troca de ideias e pontos de vistas.

Caetano (2014) reafirma o pressuposto de Piaget (1932/1994) que coloca como imprescindível a participação das crianças na elaboração das regras e normas que envolvem as atividades das aulas e a convivência em grupo. Isso porque, é muito mais difícil exigir o cumprimento de algo que não se compreende o porquê de existir. Assim, a pesquisadora acredita que os alunos engajados no trabalho e na convivência em grupo também sofrerão mudanças de postura para, num futuro bem próximo, serem pessoas mais justas e tolerantes.

Encontramos também uma pesquisa bibliográfica realizada por Fernandes *et al*., (2017) em que os pesquisadores buscaram verificar se os jogos eletrônicos promovem a violência, interferindo no juízo moral de crianças e adolescentes.

Foram analisados estudos publicados entre os anos de 2010 e 2016 pertinentes aos temas jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral. A partir desta análise, os pesquisadores não encontraram indícios teóricos suficientes a respeito da influência dos jogos eletrônicos em promover a violência de modo a interferir no raciocínio moral de crianças e adolescentes.

Descobriu-se, entretanto, que o critério de escolha dos jogos utilizados por crianças e jovens se dá pelo grau de desafio e não por seu caráter agressivo. Verificou-se também que os jogos que priorizam decisões grupais promovem ações de respeito mútuo e cooperação entre pares (FERNANDES *ET AL*., 2017).

O capítulo de livro publicado por Alves (2009) intitulado “*O lúdico e a educação escolarizada da criança*” partiu do questionamento: “Como o lúdico tem sido acolhido na prática pedagógica?”. Sustentado por um referencial teórico psicanalítico, Alves (2009) buscou conhecer como o lúdico é acolhido pela escola de Educação Infantil brasileira no início do século XXI, investigando a prática

pedagógica de professoras que atuam em escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A fim de compreender as concepções e os modos de acolhimento do lúdico na Educação Infantil, foram realizadas três entrevistas individuais e abertas com cada uma das quatro professoras participantes com idades entre 20 e 29 anos. As entrevistas foram realizadas a partir de temas gerais relacionados ao lúdico: 1) infância e escolarização; 2) brincar (lúdico); 3) brincar (lúdico) e/na escola; 4) formação e atuação profissional.

A partir das entrevistas realizadas com as docentes foi possível perceber que o caráter recreativo atribuído ao lúdico é predominante na prática pedagógica cujo valor está nos aspectos divertido, gostoso, alegre, improdutivo e descompromissado, uma vez que seu compromisso é com o prazer, o espontâneo e o livre, não com o trabalho ou o estudo (ALVES, 2009).

Alves (2009) observou que nas rotinas escolares das professoras entrevistadas a vivência de jogos e brincadeiras recreativas tem espaço cativo na rotina escolar. O tempo disponível e a organização desse tempo para a vivência do “brincar livre” não é uniforme entre elas por se tratar de uma decisão pessoal para cada uma delas.

De acordo com Alves (2009) quando o lúdico é entendido como recreação, passa a assumir um valor pejorativo sob a perspectiva educativa, uma vez que a recreação preza pela liberdade da ação, ausência de seriedade e improdutividade tendo como objetivo o princípio do prazer. Sob esse ponto de vista, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração e de descanso, contrapondo-se à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas.

Seguindo esse raciocínio as professoras afirmam, de certa forma, que existe uma incompatibilidade entre o lúdico e a educação da criança, partindo do princípio de que a educação se refere e se limita ao aprendizado dos saberes escolares. Reafirmam assim, a ideia de que a educação exige uma sistematização e racionalidade que a tornam incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer (ALVES, 2009).

Essa forma de compreender a relação entre o lúdico e a educação parte de uma concepção de educação racionalista, que busca fazer da criança pura razão pelo desaparecimento do infantil, do irracional (ALVES, 2009).

Segundo essa perspectiva das educadoras entrevistadas o lúdico ocupa na escola o lugar de uma atividade prazerosa e divertida desarticulada das atividades pedagógicas, que proporcione às crianças um espaço para expressarem o que estão sentido e propício para a interação com seus pares (ALVES, 2009).

Outra questão que se coloca à inserção do lúdico na rotina escolar das professoras percebida por Alves (2009) está relacionada à presença de brincadeiras e jogos dirigidos. Nesses momentos, há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte da professora, seja com o propósito de ensinar às crianças “como” se brinca ou joga, seja com propósitos pedagógicos ou didáticos.

Esses momentos distinguem-se do “brincar livre” na medida em que sofrem intervenção para atender um objetivo predeterminado pela professora, principalmente quando o uso da brincadeira ou jogo tem fins pedagógicos. Busca-se assim propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa. No entanto, Kishimoto (1997, p. 37) aponta que essa relação lúdico/educação, apresenta na raiz um enodamento: “[...] o brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos”. É o que as professoras pesquisadas demonstram em sua prática pedagógica, ou seja, o distanciamento entre o lúdico e a educação escolarizada (ALVES, 2009).

Kishimoto (1997) sugere que uma forma de possibilitar a articulação entre o lúdico e a educação encontra-se no procedimento do professor que ao propor uma atividade lúdica às crianças com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem procure preservar as condições para expressão do lúdico, ou seja, a ação intencional da criança para brincar (ALVES, 2009).

Segundo Alves (2009) no ambiente escolar as crianças costumam brincar daquilo que o professor permite, geralmente esse brincar traz consigo algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que as professoras participantes afirmem que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, na alegria e na diversão, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o lúdico, imprimindo-lhe um objetivo pedagógico e didático.

Essa postura é compreensível uma vez que se mostra compatível com as concepções que fundam a escola e que parte do princípio de que o ensino eficiente está ligado ao pragmático, ao sério e ao sistematizado. Por essa razão, a expressão

do lúdico tornar-se indesejável ao ambiente escolar, por estar ligado ao prazer e à imaginação (ALVES, 2009).

Para Oliveira (2006a apud ALVES 2009), quando a escola privilegia a disciplina e a normalização das crianças, abandona o lúdico como ingrediente educativo. Por mais que aja nos professores algumas tentativas de sistematizar o lúdico como instrumento de ensino, este se baseia em uma visão tecnicista que associa a aplicação da atividade lúdica ao ensino-aprendizagem de conteúdos/conhecimentos, em uma relação direta e objetiva. O que favorece o distanciamento da consideração do lúdico como recurso efetivamente educativo, uma vez que carecem de vida imaginativa e fantasiosa da criança (ALVES, 2009).

Com base em suas experiências, Emerique (2003), observa a existência de três tipos de professores: (1) há aqueles que reprimem e inibem os estudantes, não permitindo a presença do lúdico em suas aulas, repetindo constantemente que “Aqui não é mais a pré-escola!” ou alertando “Vamos parar de brincar que a aula vai começar!”; (2) há aqueles que permitem, em algumas ocasiões, que os estudantes brinquem como passatempo, diversão, recreação ou competição, tornando esses momentos em um intervalo entre as atividades sérias; e (3) há aqueles que participam das situações lúdicas, mediando o processo de ensino e aprendizagem e tornando este momento como uma oportunidade para se aproximar, interagir, escutar e conhecer melhor os estudantes (ALVES, 2009).

De acordo com Alves (2009) essa categorização sustenta-se, em princípio, no modo como o professor compreende e trabalha com o lúdico, o que, de certa forma, representa o significado que lhe é atribuído na prática pedagógica. É possível nomear essas três categorias da seguinte maneira: Professor-Repressor, Professor-Recreador, Professor-Lúdico, respectivamente.

A partir dessas considerações, o pesquisador aponta que os relatos das professoras entrevistadas exemplificam a marginalização da fantasia no espaço escolar, uma vez que a presença do lúdico aparece como incompatível com a educação escolarizada, pois acreditam que pensar e aprender não combinam com o prazer nem com o lúdico (ALVES, 2009).

A partir da análise das entrevistas com as educadoras participantes dessa investigação foi possível conhecer algo que se encontra implícito às suas rotinas escolares e às suas práticas pedagógicas: a compreensão dos aspectos que norteiam o acolhimento do lúdico na escola de Educação Infantil. Nesse contexto, o

lúdico é assumido como recreação e/ou como instrumento pedagógico, confirmando a tese de que o lúdico é pouco valorizado na escola do ponto de vista educativo (ALVES, 2009).

Segundo Alves (2009) o caráter espontâneo do lúdico se incompatibiliza com o cenário austero, sério e pragmático da educação escolarizada. Trajando-o de uma roupagem burocrata, vislumbra-se no lúdico um instrumento com fins pedagógicos que pode facilitar o aprendizado da criança por ser divertido e prazeroso. Paradoxalmente, a espontaneidade e liberdade criativa próprias da ludicidade estão negadas.

Alves (2009) chama a atenção para a valorização do lúdico entendido não como um elemento restrito a um instrumento ou técnica de ensino e aprendizagem, mas sim, reconhecido como um espaço de experiência intermediária que liga realidade interna e externa, que mobiliza as potencialidades eróticas e agressivas que alimentam a aprendizagem.

Nesse sentido, o pesquisador reitera que a educação não se limita ao processo de ensino e aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, mas que se trata de um processo mais amplo que implica o ensino e a aprendizagem para a vida, implica ensinar a criança a aprender a viver, constituindo-se um processo civilizatório (ALVES, 2009).

O estudo de Campolina e Oliveira (2009) fundamentado na abordagem vigotskiana investiga a escola como contexto cultural e analisa as interações espontâneas ocorridas entre estudantes de 5ª e 6ª série durante o período de recreio, a fim de compreender como a escola contribui para circunscrever um processo de desenvolvimento particular: a transição da infância à adolescência.

Foram realizadas seções de observação de atividades cotidianas em sala de aula e no pátio de uma escola pública de Ensino Fundamental localizada em Brasília.

Este estudo analisa um episódio específico que revela a transgressão simbólica de normas escolares e as representações construídas coletivamente sobre a adolescência como seus temas centrais a partir da perspectiva socio-histórico-cultural em Psicologia e Educação.

As análises das pesquisadoras apontam duas linhas de reflexão sobre o significado da transição para a adolescência na escola: (1) o papel das normas escolares na regulação moral do corpo e da conduta dos estudantes; e (2) o papel

do jogo e da experiência adolescente na transformação da ordem disciplinar imposta pelo funcionamento das escolas.

Segundo Campolina e Oliveira (2009) a educação escolar constitui um sistema cultural com características próprias. Apoiadas em Vygotsky (1998) e Bruner (2001) concordam que a escola funciona como espaço cultural voltado para a troca de conhecimentos e experiências e simultaneamente constitui um contexto de socialização das gerações mais jovens, um sistema de atividade no qual as trocas são mediadas por valores, crenças e signos sociais próprios, que mantém com os valores sociais mais amplos ora como um vínculo de continuidade, ora como de tensão.

Por essa razão a escola assume uma função identitária, ou seja, de contribuir para a promoção do desenvolvimento psicológico de cada um de seus atores, à medida que ele passa a se reconhecer como parte de um grupo, uma geração, um contexto institucional cujos significados compartilhados afetam a identidade pessoal (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

As pesquisadoras realizaram sessões de observação do cotidiano escolar e entrevistas individuais a fim de compreender os significados institucionais em torno da infância e da adolescência, assim como apreender práticas que visam promover a passagem de um a outro ciclo de desenvolvimento.

Analisaram o episódio de jogo espontâneo extraído de uma das sessões de observação que ocorreu durante o período de recreio vespertino, com a participação de 12 meninos e meninas, estudantes de 5ª e 6ª séries.

De acordo com as pesquisadoras este episódio mostrou-se particularmente elucidativo a respeito da forma como os sujeitos incorporam às atividades cotidianas (brincadeiras), concepções, significado e valores em torno da transição da infância à adolescência, que permeiam a cultura escolar, posicionando-se frente aos outros e ao enredo da brincadeira de modo coerente com tais significados (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

> A brincadeira consistia em que os meninos, um de cada vez, trespassassem o portão correndo muito rápido e, no menor tempo, voltassem para dentro do pátio externo da escola, após tocarem a mureta que delimitava o parque infantil. Enquanto isso, os outros meninos permaneciam no pátio da escola, controlando o tempo gasto no percurso por cada um dos participantes. As meninas presentes permaneceram mais atrás, torcendo por um ou outro colega, rindo e acompanhando o movimento deles sem participar diretamente da competição. Meninos e meninas monitoravam constantemente com o olhar a área interna da escola, de onde poderiam vir

> o diretor, vice-diretor ou algum funcionário (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 374).

Campolina e Oliveira (2009) identificaram no episódio de jogo analisado a presença histórica de práticas sociais relacionadas à infância e à adolescência que evidencia a forma pela qual os dispositivos morais ajudaram e continuam a ajudar a delinear o conceito moderno de infância e as representações no campo social de criança e adolescente na organização da rotina escolar de modo que essas forças exercem um papel importante sobre as experiências subjetivas da infância e da adolescência.

Nesse sentido, a rotina e as normas escolares são organizadas a partir de valores, conceitos e pressupostos culturalmente construídos em torno da infância e da adolescência. Em um contexto como este as crianças podem ser compreendidas como teimosas e necessitando de correção, como inocentes e precisando ser protegidas, ou como egocêntricas necessitando de socialização. Da mesma forma os adolescentes podem ser caracterizados como imaturos e carentes ou como rebeldes e em crise. Essas concepções impactam diretamente as atividades cotidianas da escola (BRUNER, 2001 apud CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

De acordo com as pesquisadoras no episódio, o jogo criado pelos estudantes para extrapolar os limites espaciais da escola, num tempo destinado à alimentação e à distração como é o recreio, convida-nos a refletir sobre os dispositivos morais que a escola utiliza para manter a ordem e cumprir seu papel socialmente conferido (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

A função pedagógica da escola se realiza por meio das práticas sociais e morais e pela via das ações propriamente pedagógicas que fornecem aos estudantes referências e significações sobre como podem dar sentido às suas experiências singulares no contexto coletivo.

As ações dos estudantes na situação lúdica vivenciada no recreio se manifestam em contraposição à regra impeditiva de se deixar a escola durante o tempo de aula. Para eles, ultrapassar o limite espacial da escola em horário acadêmico pareceu significar uma experiência de negação das regras originalmente definidas (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

A brincadeira de grupo criada pelos alunos pode ser entendida como um processo que expressa à oposição entre a norma formal e as disposições e

motivações daquelas crianças e adolescentes para o jogo (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

As pesquisadoras destacam no episódio a presença da intervenção virtual do dispositivo da vigilância. Ainda que ali não houvesse a presença física de qualquer representante da ordem moral e disciplinar da escola, os alunos consideraram o risco da delação ou a retaliação ao se referirem à advertência. Ao mesmo tempo, estavam motivados a desafiar a autoridade por meio de suas ações lúdicas (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

Apesar disso, os estudantes permaneceram o tempo todo olhando para a porta de onde poderiam sair um dos agentes de disciplina. Esse comportamento parece revelar que a vigilância é incorporada às práticas informais das próprias crianças e adolescentes no tempo de permanência na escola (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

O jogo criado pelos estudantes mescla regras inerentes à situação concreta e as regras simbólicas de não sair da escola em horário acadêmico. O jogo se torna um desafio à medida que gera uma competição entre aqueles que correm e vão mais longe dos limites simbólico-espaciais da escola (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

Segundo Campolina e Oliveira (2009) o significado atribuído a esse jogo só pode ser compreendido situando-o nas práticas sociais que tornaram essa ação possível. A experiência concreta do grupo, associada aos discursos e símbolos da cultura escolar, permite enfocar a influência da instituição na constituição e legitimação das práticas de socialização da infância e da adolescência na atualidade.

Assim, e escola assume um papel social importante ao produzir, na consciência subjetiva, significações da vida social e cultural dominantes e ao estabelecer limites que definem as ações concretas dos sujeitos (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

Os resultados encontrados nessa investigação revelam que o jogo do grupo de estudantes é significativo e inovador pelo seu caráter reconstrutivo do sistema de regras da escola. Esse grupo vivenciou no recreio um momento lúdico em que regras simbólicas do sistema escolar foram rompidas, reelaboradas e renegociadas (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido as pesquisadoras enfatizam a necessidade de construir espaços relacionais que valorizem as trocas intersubjetivas dentro da escola, oportunizando aos professores e aos estudantes o aprofundamento na compreensão mútua das práticas e dos discursos, valorizando-se simultaneamente como sujeitos de alteridade e dotados de histórias.

Os estudos que versaram sobre a relação jogo e moralidade, apesar de apresentarem diferentes referenciais teóricos, contribuíram para a compreensão da presença do jogo nas instituições escolares e para a elucidação da importância dos jogos na formação da personalidade moral dos estudantes da Educação Básica, apresentando estratégias que tornam possível a educação escolar atingir uma de suas finalidades que é a formação de cidadãos éticos.

Nos estudos encontrados tivemos a oportunidade de compreender que nas instituições escolares o lúdico é compreendido e oportunizado aos estudantes como recreação e como uma ferramenta pedagógica, revelando que quando o jogo é utilizado como um momento de recreação ele aparece completamente desvinculado dos conteúdos curriculares e quando este é utilizado como uma técnica de ensino ele perde seu caráter desafiador e promotor do desenvolvimento intelectual e afetivo dos estudantes.

Para que esta realidade seja transformada é preciso investir na formação continuada dos profissionais da educação a fim que haja uma melhor compreensão da multiplicidade de possibilidades de incorporar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Vimos também que nas aulas de Educação Física os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental apesar de terem o lúdico como um elemento fundamental em suas aulas, não aproveitam as situações moralmente conflituosas vivenciadas pelos estudantes nas situações de jogo para realizar ações formativas que promovam o diálogo, a reflexão, a problematização e cooperação, contribuindo para a formação de personalidades morais autônomas.

Estes estudos possibilitaram também a reflexão a respeito da interferência das normas institucionais de ambientes educativos na construção da personalidade moral dos estudantes e revelam ainda a importância do jogo como um meio dos estudantes simbolizarem a compreensão e a transgressão dessas normas na situação lúdica.

As normas das instituições educativas não são construídas coletivamente, o que acaba por dificultar a compreensão e a adesão da mesma pelas crianças e adolescentes, uma vez que estas não ganham sentido ou significado para eles, além disso, elas são frequentemente utilizadas como instrumentos de vigilância e punição, reforçando o desenvolvimento da heteronomia.

Os estudos sobre os jogos virtuais contribuíram para desmitificar uma ideia bastante divulgada no senso comum de que os conteúdos dos jogos virtuais levam as crianças e adolescentes a reproduzirem atitudes agressivas em situações cotidianas moralmente conflituosas, considerando esse público com uma fragilidade em suas capacidades psíquicas e cognitivas que possibilitem a ação crítica e reflexiva.

Nesse sentido, vemos com frequência, profissionais da educação que veem com maus olhos a participação de crianças e adolescentes em jogos virtuais, argumentando que esta modalidade de ação lúdica compromete o desenvolvimento de suas interações sociais. Entretanto, podemos levantar a hipótese de que se na escola o lúdico ocupa um espaço restrito onde a maioria dos professores apresenta uma postura repressora ou recreativa, os espaços de jogos virtuais que possibilitam a ação em grupos torna-se um meio mais profícuo para a formação de personalidades aptas à cooperação e ao respeito mútuo do que no ambiente escolar.

A partir dos estudos sobre a relação jogo e moralidade apresentados nessa dissertação e de nossa experiência nas instituições escolares, vemos com bastante frequência a presença de professores repressores e recreativos o que demonstra o comprometimento da formação de personalidades morais autônomas dos estudantes que têm suas formas de se expressar reprimidas ou condicionadas devido ao caráter sério que se revestem as atividades escolares. Da mesma forma que revela a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores que não são mobilizados a desconstruir concepções de educação e ensino tradicionais. Entretanto, as investigações aqui analisadas contribuem para a ressignificação da presença da ação lúdica nos ambientes educacionais e contribuem para a formação dos professores.

4.2 Jogos de regras e educação em valores: o processo construtivo das SDs

A crença de que a afetividade e a cognição são dois aspectos distintos dos seres humanos tem permeado a esfera educativa há séculos, influenciando a elaboração de currículos que priorizam os conteúdos clássicos, uma vez que “desenvolver o conhecimento no campo afetivo e no das relações interpessoais não é considerado particularmente inteligente pelo sistema estabelecido, o que faz com que estes ensinamentos possíveis não figurem no currículo” (SASTRE; MORENO, 2002, p. 33).

No entanto, esta escolha tem causado um desequilíbrio cada vez mais perceptível entre o nível de desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, que tem contribuído para a construção de uma sociedade preparada para avançar no campo tecnológico, mas que deixa esta tecnologia sob os cuidados de pessoas que têm grandes dificuldades em conhecer e organizar suas emoções e em resolver conflitos de maneira não violenta (SASTRE; MORENO, 2002).

Nesse sentido, concordamos com Sastre e Moreno (2002) quando afirmam que capacitar o ser humano para alcançar um alto nível de desenvolvimento tecnológico que permita produzir inúmeros bens materiais, não lhes promovendo o autoconhecimento, o conhecimento sobre os outros e o ensino de recursos necessários para alcançar um maior bem-estar individual e coletivo, parece ser uma ideia pouco feliz.

Na contemporaneidade, tem-se notado o interesse em construir uma práxis docente que contemple as questões éticas e morais nos currículos educacionais. No Brasil, essa preocupação foi expressa por meio dos PCNs (BRASIL, 1997) que propôs uma abordagem de ensino transversal das questões éticas e a mais recente expressão desta preocupação encontra-se na BNCC (BRASIL, 2017) que coloca as questões éticas e morais como competências fundamentais a serem desenvolvidas nas escolas, mas conforme assinalado por Lepre (2019) este documento não apresenta uma proposta para desenvolver tais competências.

No intento de contribuir para a efetivação da educação em valores na escola que possibilitem a construção de personalidades morais aptas à autonomia, esta investigação se propôs a elaborar uma proposta de educação moral no formato de Sequência Didática, direcionadas às crianças a partir dos oito anos de idade matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo o jogo de regras como

um elemento desencadeador de experiências morais que mobilizam a utilização dos procedimentos da consciência moral e que suscita a problematização moral a partir de atividades cooperativas, dialogadas, reflexivas e ativas.

A partir dos jogos de regras selecionados foram construídas três SDs organizadas em função dos núcleos temáticos valorativos: justiça, generosidade e honestidade e em função das práticas procedimentais e substantivas de deliberação, reflexividade, valores e normas que unem os procedimentos da consciência moral e os guias de valores.

Elegemos esses valores morais como eixos temáticos das SDs por eles corresponderem à possibilidade de transformar a crise de valores instaurada em nossa sociedade que permeia todos os espaços e relações nela estabelecidas, uma vez que convivemos em uma sociedade marcada pelas mais diversas formas de injustiças e da busca obstinada pelos próprios interesses que leva muitas pessoas a agirem de maneira intencionalmente enganosa a fim de obter benefícios em relação aos demais. Nesse contexto, as relações humanas estão sendo transpassadas pela desconfiança, pela violência, pela instabilidade, pela intolerância, pelo egoísmo e pela corrupção (DELLAZZANA-ZANON *et al*., 2013; MENIN *et al*., 2014; RAVA, 2014).

A proposta de educação em valores construída segue a estrutura da SD que se organiza em: apresentação da situação, produção inicial, oficinas e produção final.

Assim, a apresentação da situação que tem como objetivo despertar o interesse dos educandos para os temas morais, corresponde à explanação do professor ou da professora sobre o jogo de regra a ser vivenciado pelas crianças, explicando suas regras, construindo de forma coletiva aquelas regras que não estão claras para o funcionamento do jogo e/ou que possibilitem um jogo justo e explicitando os objetivos das atividades propostas.

A produção inicial realiza-se na vivência lúdica em que o jogo suscita o aparecimento de situações conflituosas, exigindo do grupo, de forma pessoal e coletiva, a coordenação de diferentes pontos de vistas, o estabelecimento de acordos mútuos com base na cooperação, na justiça, na generosidade e na honestidade e na mobilização dos procedimentos da consciência moral e dos guias de valores.

A partir das informações adquiridas na produção inicial propõem-se as oficinas com a finalidade de problematizar a experiência lúdica com vistas a desenvolver a formação dos procedimentos da consciência moral. Neste momento, o professor ou a professora desempenha um papel fundamental ao suscitar a reflexão, a compreensão crítica, a tomada de consciência e o autoconhecimento.

Ao término dos trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas, os estudantes são convidados a participar novamente da situação lúdica a fim de colocarem em prática os recursos aprendidos para enfrentar experiências morais, o que possibilita aos professores e as próprias crianças realizarem uma avaliação dos progressos conquistados.

As oficinas das SD foram planejadas a partir de metodologias ativas que têm como finalidade a educação moral ou em valores; a construção de personalidades morais aptas à autonomia; a percepção, o entendimento e o controle dos sentimentos e emoções e o desenvolvimento de competências dialógicas fundamentadas nas obras de Jean Piaget (1930/1996), Josep Maria Puig (1998b, 2004) e de Glória Pérez Serrano (2002).

Para fundamentar teoricamente as oficinas das SD que se direcionam a ensinar os valores, os contravalores, os sentimentos e as emoções de forma explícita foram utilizados as redações científicas encontradas em nosso levantamento bibliográfico que se relacionam aos conteúdos morais abordados.

Dessa forma, utilizamos os artigos publicados por Carbone e Menin (2004), Oliveira, Caminha e Freitas (2010), Müller e Alencar (2012) e Couto e Alencar (2015) para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem do valor moral justiça e do contravalor injustiça. Os estudos de La Taille (2006b) e de Vale e Alencar (2008a, 2008b) foram utilizados para embasar o processo de ensino e aprendizagem do valor moral generosidade. Da mesma forma que a investigação de Pessotti; Ortega e Alencar (2011) contribuíram para subsidiar a proposta de ensino do contravalor trapaça.

A fim de ampliar e complementar a fundamentação teórica das ações educativas propostas nas oficinas das SD utilizaram-se outras obras e produções científicas, assim, utilizou-se a obra de Araújo, Puig e Arantes (2007) para esclarecer o que são contravalores nas oficinas dedicadas à clarificação de valores, as obras de La Taille (2006b) e Comte-Sponville (2009) para elucidar os valores morais justiça, generosidade e honestidade, a obra de Piaget (1932/1994) para

fundamentar o valor justiça e os contravalores injustiça e trapaça, o artigo e a obra de La Taille (2002, 2006a) sobre o sentimento de vergonha, a dissertação de Pessotti (2010) para fundamentar o contravalor trapaça e a dissertação de Ferreira (2018) para aprofundar o valor honestidade.

Com base nesse processo construtivo elaboramos a proposta de educação em valores intitulada “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro” que tem como finalidade a construção de personalidades morais com disposições para o alcance da autonomia por meio de jogos de regras direcionada a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo possível de ser aplicada nos contextos de ensino. Este material constitui um volume à parte desta dissertação.

A compreensão crítica permeia toda a proposta a partir da constância em propiciar momentos de diálogos que incentivam o desenvolvimento de aptidões dialógicas de toda a turma ao envolvê-la em um problema moral, despertando o compromisso em uma troca de razões argumentativas que se aproxime a uma compreensão recíproca na busca de acordos justos e racionalmente motivados.

Dessa forma, a primeira SD denominada “A construção da identidade moral” trabalha com a formação e utilização do procedimento da consciência moral de conhecimento dedicando momentos para desenvolver o autoconhecimento a partir da clarificação de valores associada à escolha valorativa do personagem que a criança mais se identifica para participar do jogo “Quem sou eu?” e o conhecimento dos outros por meio do diálogo estabelecido com o professor ou a professora e os colegas da turma, onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de conhecer as razões e os valores alheios sem confundir-se com eles.

Ao se propor um trabalho com foco na clarificação de valores não se está fazendo uso de um conjunto de estratégias fundamentadas em valores absolutos, mas sim, de estratégias que facilitem o desenvolvimento de processos pessoais de valoração, em que os estudantes participam de forma ativa e protagonizada do processo de escolha ou da construção pessoal dos valores que desejam tornar seus.

Por essa razão, as oficinas dedicadas à clarificação de valores buscam auxiliar os estudantes a conhecer o que cada um valoriza, minimizando a confusão de valores e apoiando a adoção de um conjunto consistente de valores que possam guiar as suas vidas. Nessas oficinas a ação do(a) professor(a) se direciona ao incentivo do processo de valoração de seus educandos por meio de uma atitude

reflexiva que permita que estes cheguem à tomada de consciência de quais são realmente os seus valores para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com eles (PUIG, 1998b).

A respeito da postura do docente ou da docente ao orientar o processo de tomada de consciência dos estudantes quanto à escolha do conjunto de valores que os torna seu, Puig (1998b, p. 38) adverte que este não deve ser entendido como rígido e fixo, e sim o oposto disso em que esses valores “estão submetidos a sucessivas modificações provocadas pelas distintas experiências que vive cada pessoa e pela relação que estabelece com seu meio sociocultural”.

Dessa forma, a clarificação de valores é permeada pelo processo de valoração em que o essencial não são os valores por si mesmos, mas a capacidade da pessoa em perceber, adquirir e idealizar valores que lhe proporcionem o autoconhecimento e o aperfeiçoamento de suas relações com os outros, tornando-as mais positivas e satisfatórias (PUIG, 1998b).

Em outras oficinas são desenvolvidas as ferramentas para a autorregulação a partir de atividades que permitem a análise reflexiva dos valores eleitos e das atitudes durante a experiência lúdica, de modo que as crianças são desafiadas a planejar estratégias para transformar os aspectos de suas condutas que necessitam ser modificados para torná-la coerente. Esse planejamento se inicia com a identificação do tipo de problema que se pretende solucionar, prosseguindo para a avaliação e formulação de alternativas inteligíveis e concretas com base no compromisso constante de auto-observação e autoavaliação de sua atuação em situações moralmente conflituosas presentes no cotidiano.

Essas atividades exigem da criança o uso das tecnologias do eu que são mobilizadas a partir de práticas reflexivas e autorreflexivas realizadas por meio de conversas formativas entres seus pares e o(a) professor(a), de um exame de consciência e da observação da própria conduta que contribuem para a formação da autorregulação, possibilitando à criança o alcance de uma transformação de si mesma que sinaliza uma forma de ser e viver coerentes (PUIG, 1998a).

Nesta SD há momentos de aprendizagem de valores em que os educadores e educadoras dedicam-se a ensinar de forma explícita o conceito do valor justiça onde os estudantes alcançam o domínio conceitual do valor a partir de uma tarefa construtiva que parte de suas ideias morais prévias e culmina nos conceitos e teorias éticas que descrevem e projetam a moralidade humana, de modo que as

crianças aprendem a nomeá-lo, generalizá-lo, evocá-lo. Imaginá-lo e desejá-lo, convertendo-o em um critério de avaliação e direção moral (PUIG, 2004).

O valor justiça aparece como imprescindível para a convivência humana por ser considerado o objeto por excelência da moralidade, correspondendo ao binômio direitos/deveres, além de ser o mais completo e racional de todos os valores por ser completamente bom, por conter todos os valores e por ser a lei de equilíbrio das relações sociais (COMTE-SPONVILLE, 2009; LA TAILLE, 2006a; PIAGET, 1932/1994).

Ademais, de acordo com Piaget (1932/1994) a noção de justiça evolui ao longo do desenvolvimento da criança que parte de uma noção de justiça subordinada à autoridade adulta, transformando-se na noção de igualitarismo até alcançar à compreensão de equidade. A possibilidade de poder desenvolver no ambiente escolar noções mais sofisticadas de justiça revela-se como uma oportunidade ímpar para a construção de personalidades morais justas, solidárias e compreensivas que podem agir no mundo de forma transformadora.

Por se tratar de uma proposta de educação em valores problematizadora algumas oficinas desta SD são dedicadas ao contravalor injustiça que buscam mobilizar nos estudantes a prática do conjunto de valores adotados como seus e as elaborações construídas nas oficinas anteriores.

Para enriquecer esse processo de ensino e aprendizagem de valores morais são propostas atividades que exigem a atuação do juízo moral a partir de situações hipotéticas fundamentadas nas experiências cotidianas e sociocultural das crianças em forma de dilema, incentivando-as a apresentarem suas razões para justificar a correção ou a incorreção das opiniões e condutas morais relacionadas à situação de conflito em questão, levando-as a preferir uma postura em detrimento da outra, aproximando-se de juízos justos, solidários e cuidadosos em relação aos demais (PUIG, 1998a).

A proposição de atividades que evocam a expressão de juízos morais respeita o período de desenvolvimento do juízo moral no qual as crianças se encontram: a heteronomia. A partir da postura problematizadora exercida pelo educador abre-se a possibilidade de a criança elaborar progressivamente critérios mais aperfeiçoados de raciocínio, capacitando-a a aplicá-los com mais facilidade e coerência em situações cotidianas variadas. Dessa forma o processo educativo

dialógico e problematizador possibilita à criança uma maior aproximação à autonomia moral (PUIG, 1998a).

Nesta SD alinhamos os procedimentos da consciência moral com os guias de valor baseados nas pautas normativas em que as crianças passam a conhecer, interpretar e compreender os critérios valiosos que orientam e organizam as relações humanas ao redor do mundo e em nosso país como a DUDH, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No intento de mobilizar as crianças a valorizarem e desejarem tomar como seus os raciocínio e comportamentos éticos fundamentados na justiça em uma das oficinas desta SD apresentam-se modelos morais que representam de forma totalmente encarnada e concreta uma maneira de realizar valores por meio de biografias públicas como a de Mahatma Gandhi, Malala Yousafzai, Martin Luther King Junior, Nelson Mandela e Rosa Parks, disponíveis em obras literárias direcionadas ao público infanto-juvenil e em curtas-metragens.

A segunda SD que compõe o material, intitulada “A construção da sensibilidade moral” tem como foco desenvolver a sensibilidade moral das crianças, capacitando-as para perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com clareza, como em uma situação de jogo, por exemplo.

O valor generosidade condiz com o propósito desta SD uma vez que este valor volta-se para as necessidades singulares das pessoas o que pressupõe a capacidade de interpretar os motivos de alegria e de sofrimento de outrem, ou seja, requer o desenvolvimento da sensibilidade moral.

No intento de despertar nas crianças a capacidade de perceber questões morais relacionadas à generosidade em situações cotidianas nas quais elas não aparecem com clareza essa SD é composta por oficinas dedicadas ao desenvolvimento da sensibilidade moral.

Para alcançar esse fim, fundamentamos as oficinas no método dos enfoques socioafetivos elaborado por Puig (1998b) que têm como objetivo “o desenvolvimento da sensibilidade para reconhecer situações moralmente relevantes e para sentir-se pessoalmente afetado por elas” (PUIG, 1998b, p. 117). Assim, propõem-se um trabalho sobre os sentimentos e as emoções dos estudantes permeado pela reflexão sobre questões que os fazem sentir de diferentes formas e que possibilite a adoção

de atitudes e compromissos pessoais que coincidam com os sentimentos experimentados e as opiniões formuladas.

De acordo com Puig (1998b), o procedimento mais adequado para abordar a sensibilidade moral consiste na simulação, onde os professores e professoras oferecem aos estudantes oportunidades de vivenciar experiências moralmente significativas sobre situações reais dificilmente acessíveis de outro modo. Nesse contexto, os enfoques socioafetivos partem das vivências que cada pessoa experimenta ao participar das situações propostas, como o jogo de regras “Pega-pega vela”, a reflexão sobre a sua participação e a participação de outras pessoas que compõem o seu círculo íntimo, os dilemas morais e as atividades de dramatização (*role playing*).

Ao unir a experiência simulada à reflexão este método torna possível a reconstrução de ideias e valores e o conhecimento de si mesmo e dos demais. Para isso, é preciso que o professor crie um clima positivo na classe, apresente e desenvolva a(s) experiência(s) simulada(s) que permita vivenciar determinadas situações reais, reserve um momento para a análise e a reflexão da(s) experiência(s), dos sentimentos provocados e a realidade que pretende mostrar, permitindo a transposição de aquisições para outros contextos (PUIG, 1998b).

Por essa razão, nesta SD foram planejadas atividades que possibilitam às crianças a participação em situações e experiências morais que mobilizam a manifestação de sua sensibilidade e emoção, direcionando-as para reconhecimento dos conflitos morais e para sentir-se afetado por eles, tornando a realidade mais perceptível e motivando um agir coerente aos valores universalmente desejáveis, contribuindo para a construção da personalidade moral e para a convivência coletiva.

Com o objetivo de mobilizar nas crianças o início de uma construção simbólica acerca da sensibilidade moral apresentam-se exemplos do princípio e do comportamento ético fundamentado na generosidade a partir de uma narrativa literária e da exibição de curtas-metragens que exemplificam atos generosos em diferentes contextos e protagonizados por pessoas de diferentes gêneros e idades.

Essa abordagem baseada em modelos é mediada por diálogos problematizadores conduzidos pelo educador ou pela educadora, proporcionando espaços de reflexividade entre os educandos que e a partir dos questionamentos e das razões e argumentos defendidos têm a oportunidade de realizarem uma

autoavaliação sobre si mesmo e sobre o cuidado despendido sobre si mesmo e sobre os demais (PUIG, 1998a).

Nesta SD também há momentos de aprendizagem de valores em que os educadores e educadoras dedicam-se a ensinar de forma explícita o conceito do valor generosidade de modo que os estudantes alcançam o domínio conceitual do valor a partir de uma tarefa construtiva que parte de suas ideias morais prévias e culmina nos conceitos e teorias éticas que descrevem e projetam a moralidade humana, de modo que as crianças aprendem a nomeá-lo, generalizá-lo, evocá-lo. Imaginá-lo e desejá-lo, convertendo-o em um critério de avaliação e direção moral (PUIG, 2004).

Como forma de aprimorar o ensino e aprendizagem do valor generosidade são propostas atividades que exigem a atuação do juízo moral a partir de dilemas hipotéticos baseados em situações cotidianas vividas pelos estudantes em que questões morais se fazem presente, mas que nem sempre são identificadas com clareza.

Como dito anteriormente a proposição de atividades que evocam a expressão de juízos morais respeita o período de desenvolvimento do juízo moral no qual as crianças se encontram, concedendo espaço para que se aproximem cada vez mais à autonomia moral.

Nesta SD são propostas atividades de dramatização (*role playing*) em que as crianças são desafiadas a participar de situações que requeiram um desfecho em que a generosidade esteja presente. Essa proposta exige da criança o processo de descentração cognitiva por meio da troca de papéis e da coordenação de diferentes pontos de vista (PUIG, 1998b).

O trabalho com o valor generosidade busca complementar e enriquecer as construções realizadas em torno do valor justiça, uma vez que a generosidade se dirige às necessidades singulares das pessoas, criando as disposições necessárias para a compreensão da noção de equidade.

Apesar de complementar a justiça, a generosidade se diferencia desta por corresponder ao dever positivo, ou seja, constitui um dever admirado, esperado, desejado, mas não exigido por uma norma social. Por esta razão a generosidade é o valor altruísta, pois favorece quem é por ela contemplada, consistindo na inteira dedicação a outrem o que exige sacrifícios e privação da pessoa generosa, que tem

em si o sentimento pessoal de dever, afastando-se de seu egoísmo e sendo conduzida de forma livre a suprir aquilo que falta a outrem.

As pesquisas brasileiras analisadas nesta dissertação (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012; DELLAZZANA-ZANON *et al*., 2013; RAVA, 2014) revelaram que a comunidade contemporânea vive um momento em que o autointeresse tem regulado as relações humanas e que a supervalorização da busca pelo bem estar próprio que desconsidera a coletividade se manifesta nas crianças mesmo que essas já tenham superado o período egocêntrico do desenvolvimento e apresentem capacidades cognitivas e afetivas de coordenarem diferentes pontos de vistas e de realizarem trocas de papéis.

Ademais, durante a pandemia da COVID-19 o valor mais almejado e aclamado por toda a sociedade foi a generosidade, isso porque vivemos em uma comunidade planetária marcada pela desigualdade em que muitos dos que detêm o poder e as riquezas pouco ou nada fizeram para ajudar os mais necessitados. Entretanto, esta prática vigora em nossa sociedade há muito tempo e o contexto pandêmico a evidenciou de forma mais contundente.

A este respeito, o pontífice argentino exaltou a generosidade como um valor moral que “apoia os fracos” e que constitui “a condição de uma vida totalmente humana”, repudiando todas as ações de indiferença e cinismo de todos aqueles que têm condições de conceder ajuda, mas que preferem agir em benefício próprio em detrimento da miséria de muitos (PAPA [...], 2020).

Por conseguinte, a generosidade se revela como um valor moral bastante oportuno e necessário a ser desenvolvido na escola não apenas em um momento pandêmico e pós-pandêmico, mas sim, como um valor que deve permear todos os momentos e contextos socio-históricos de nossa sociedade.

A terceira SD denominada “Reconhecendo-se como uma pessoa de valor” trabalha com o “Jogo do som” e tem como finalidade aprimorar o desenvolvimento da autorregulação, buscando conciliar os juízos e as ações morais das crianças que foram construídas nas SDs anteriores e que prosseguem em construção nesta SD.

Devido às características do jogo selecionado para esta Sequência Didática é possível realizar intervenções direcionadas ao valor honestidade, ao contravalor trapaça e à vergonha moral e não moral que enriquecem ainda mais o processo de construção da personalidade dos estudantes.

Assim, foram propostas atividades em que as crianças são desafiadas a reconhecer as emoções relacionadas a situações cotidianas, mobilizando a manifestação da sensibilidade moral de modo a tornar a realidade mais perceptível e compreensível.

Tal qual nas SDs anteriores, nesta há momentos de aprendizagem de valores em que os educadores e as educadoras dedicam-se a ensinar de forma explícita o conceito do valor honestidade, do sentimento de vergonha e do contravalor trapaça.

Neste processo de ensino e aprendizagem de valores os estudantes alcançam o domínio conceitual dos valores e contravalores a partir de uma tarefa construtiva que parte de suas ideias morais prévias e culmina nos conceitos e teorias éticas que descrevem e projetam a moralidade humana, de modo que as crianças aprendem a nomeá-lo, generalizá-lo, evocá-lo. Imaginá-lo e desejá-lo, convertendo-o em um critério de avaliação e direção moral (PUIG, 2004).

Para auxiliar as crianças a compreenderem os valores e contravalores abordados nesta SD apresentam-se exemplos do princípio e do comportamento ético fundamentado na honestidade e na vergonha moral a partir de uma narrativa literária que apresenta situações em que a honestidade, a vergonha e a trapaça permeiam o processo de decisão do protagonista.

Após a leitura da narrativa literária o professor ou a professora conduz um momento dialógico problematizador em que os estudantes têm a oportunidade de realizarem uma reflexão conjunta sobre si mesmos e sobre as suas relações com os demais.

O trabalho com a honestidade parte do pressuposto de que são muito comuns situações de trapaça em situações lúdicas, principalmente aquelas que são competitivas, onde as crianças a praticam por desejarem obter o título de vencedora para si, pois valorizam o fato de serem vistas pelos companheiros como vencedoras do jogo, mas ao atingir seu objetivo de forma fraudulenta, a criança desrespeita a si própria e a seus companheiros, pois duvida de sua capacidade de vencer o jogo seguindo as regras e sabe que se for descoberta terá a quebra do laço social estabelecido (PESSOTTI; 2010; PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011).

Fora do espaço lúdico e do contexto infantil, a desonestidade tem se revelado como uma prática bastante corriqueira em nossa sociedade e tem ganhado cada vez mais repercussões nos meios de comunicação de massa e conquistado a atenção de toda a população para este assunto (FERREIRA, 2018).

Construir propostas de educação em valores que tenham a honestidade como um valor moral tem relevância nos processos de construção da personalidade moral dos sujeitos e de suas relações estabelecidas com os demais, pois possibilita acompanhar o desenvolvimento do juízo moral das crianças e oportuniza a investigação e a problematização de outros aspectos do desenvolvimento moral como a trapaça, a mentira, o roubo, a vergonha, a justiça, as sanções e etc. (PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011).

Em nossa proposta de educação moral a escola aparece como uma instituição social que busca orientar e garantir à atividade humana alcançar objetivos valiosos de vida, tornando seu sentido compreensível aos estudantes e transmitindo simultaneamente as práticas que exigem a partir da transmissão e construção de significados e destrezas que possibilitam formas de se conduzir, de conviver e de se realizar como pessoa (PUIG, 1998a).

As SDs contidas nessa proposta contribuem para a construção de personalidades morais aptas à autonomia das crianças a partir de uma abordagem lúdica que propicia a ação e a reflexão, a fim de que elas desenvolvam o autoconhecimento, aprendendo a saber ser e a saber conviver por meio da construção de disposições da consciência moral enquanto capacidade para se autorregular, da aquisição de critérios de juízo que guiem a ação em situações controvérsias que implicam conflito de valores, da sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções morais, sabendo usá-los enquanto componentes de procedimentos da consciência moral e do reconhecimento e assimilação dos valores morais universalmente desejáveis (GARCÍA; PUIG, 2010).

4.2.1 Avaliação do produto educacional

De acordo com a avaliação realizada pelas professoras verificou-se que todas consideraram o material adequado para crianças a partir dos oito anos de idade. As atividades são apresentadas de forma clara e objetiva, tornando possível a compreensão das propostas sem a presença de dúvidas no momento da aplicação com as crianças.

A totalidade das professoras que avaliou o material considerou-o viável de ser realizado na escola, classificando como excelentes as SDs que o compõe. Nesse

sentido, todas as professoras julgaram a proposta como eficiente para que a educação moral em valores se realize na escola.

Algumas sugestões também foram apontadas pelas professoras com vistas a enriquecer o material. Utilizaremos a letra “P” seguida pelo número correspondente à ordem de resposta enviada à plataforma de formulários digitais para se referir à sugestão apontada pelas juízas externas.

A sugestão levantada pela P9 refere-se à inclusão de notícias atuais encontradas em jornais e revistas sobre os temas abordados nas SDs, abrindo um espaço para a discussão, reflexão e vivência de situações reais.

Outra sugestão indicada relaciona-se à oficina quatro da SD “A construção da identidade moral” em que a P8 recomenda a distribuição de fichas às crianças com algumas das palavras associadas ao significado de justiça, de modo que estimularia a leitura e o uso do raciocínio para selecionar aquela que melhor se encaixa no significado.

P10 sugeriu a inclusão de fábulas e contos de artimanhas que tratam do contravalor trapaça, sendo possível realizar um trabalho reflexivo com esses gêneros textuais sobre a linha tênue que separa a esperteza da trapaça.

Todas essas sugestões revelaram-se pertinentes para as possibilidades de ampliação, aprofundamento e execução do material no contexto educacional brasileiro e coincidem com o percurso metodológico delineado pelas SDs que compõem o material, concedendo espaço para a criatividade, flexibilidade e a liberdade que o educador e a educadora necessitam para adequar a proposta à sua realidade, de modo que é possível acrescentar ou suprimir algumas das estratégias e recursos, alterar os jogos de regras, trabalhar outros valores e tornar essa proposta um método de ensino transversal.

Isso porque os passos didáticos propostos no material “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro” não aparecem como uma sequência necessariamente fixa, mas sim como um direcionamento da organização do processo de ensino e aprendizagem que conduz à construção da personalidade moral. A decisão por qual jogo de regra, quais estratégias e recursos e quais valores aparecem como mais adequados para integrar as oficinas, fica a critério do professor e da professora com base nas características do grupo de estudantes, dos recursos didáticos disponíveis e das informações obtidas na produção inicial (LIBÂNEO, 1994).

Assim, esse material revela-se como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem interessado em construir personalidades morais aptas à autonomia que concede espaço para a criatividade, flexibilidade e liberdade dos professores e professoras para redirecionar o percurso com vistas a responder às situações didáticas específicas de seu contexto.

O parecer das professoras em relação ao material elaborado por meio dessa dissertação demonstrou que ele aponta um caminho para os docentes realizarem ações formativas com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenham a construção da personalidade moral como fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi tecida de vários fios que permitiram a realização de uma discussão teórica sobre uma proposta de educação moral voltada para a construção da personalidade moral dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental permeada pelo aspecto lúdico tão requerido neste nível de ensino.

Partimos da hipótese de que a experiência proporcionada pelos jogos de regras contribui para a construção da personalidade moral, uma vez que esta vivência lúdica requer a mobilização dos procedimentos da consciência de reflexão e ação para encontrar soluções coerentes ao enfrentar situações controvertidas, envolvendo valores morais.

Essa hipótese pode ser corroborada com base nas contribuições do referencial teórico que fundamenta este trabalho e nos estudos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica que apresentaram os elementos fundamentais para a construção da personalidade moral (procedimentos da consciência moral e os guias de valor) bem como os procedimentos mais adequados (procedimentos verbais e ativos) adotados pelos professores para tornar a participação nos jogos de regras interessante para a criança, concedendo um espaço oportuno para a aprendizagem moral de forma protagonizada, contextualizada, reflexiva e dialógica mediada pelos valores morais. Isso porque nos jogos de regras está implícito o dever e uma tarefa moral que viabiliza ações educativas direcionadas à formação de personalidades morais aptas à autonomia.

A mediação docente no processo de construção da personalidade moral aparece como fundamental, uma vez que é o professor o responsável por conduzir a ação formativa amparada na vivência do jogo de regras que promove a interação social entre as crianças e as coloca em situações de conflito cognitivo. Levando em conta das construções já realizadas pelos estudantes o professor favorece a presença de abstrações reflexivas e a construção progressiva da autonomia moral por meio da adoção de uma postura problematizadora.

Assim, para que a construção da personalidade moral das crianças se realize por meio dos jogos de regras exige-se do educador uma postura de professor-lúdico que é aquele que participa do jogo, mediando o processo de ensino e aprendizagem, tornando este momento em uma oportunidade tanto para construir

personalidades morais quanto para se aproximar, interagir, escutar e conhecer melhor os estudantes (EMERIQUE, 2003).

A partir das contribuições de diferentes pesquisadores voltados às áreas da Psicologia do Desenvolvimento Moral (PIAGET, 1932/1994; KOHLBERG, 1992; GILLIGAN, 1982), da Educação Moral (PIAGET, 1930/1996; PUIG, 1998a; 1998b; 2004) e da Antropologia, Filosofia, História e Psicologia sobre dimensão lúdica da cultura e da educação (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2014, PIAGET, 1964/2017) foi possível estabelecer um diálogo coeso com as pesquisas realizadas no contexto educacional brasileiro durante as duas primeiras décadas do século XXI em que esses temas apareceram em discussão, possibilitando a compreensão mais precisa a respeito da realidade da educação moral ou em valores no ambiente escolar brasileiro.

Por meio das discussões estabelecidas entre esses trabalhos revelou-se a necessidade premente de se elaborar propostas de educação direcionadas à construção da personalidade moral devido à escassez de trabalhos que versem sobre o tema, à identificação de uma crise de valores que permeia todas as esferas sociais e à complexidade de se pensar e executar propostas de educação moral ou em valores que tenham como finalidade a formação de personalidades morais aptas à autonomia e que correspondam às necessidades socioculturais de cada realidade educacional brasileira.

Diante dos resultados encontrados a partir da pesquisa bibliográfica e do embasamento teórico foi possível reunir os elementos essenciais que tornam o jogo de regras um meio facilitador para a construção da personalidade moral. Isso porque o trabalho com a construção da personalidade moral decorre de procedimentos variados dos quais a vivência lúdica mobiliza, atuando como potencializadora desse processo no qual a construção da personalidade moral se realiza por meio das disposições do ambiente e dos participantes requerendo a mediação para o alcance dos níveis mais autônomos.

Dessa forma, elaboramos o material didático “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro” que constitui um volume à parte desta dissertação. Esse material mobiliza os elementos fundamentais para a construção da personalidade moral por meio da vivência lúdica em que são propostas oficinas que se utilizam dos procedimentos verbais nas situações que requerem a aprendizagem explícita dos valores morais transmitidos que orientam as ações das crianças, de modo que elas

possam conhecer esses valores e compreender o que está sendo proposto e executado, e dos procedimentos ativos no qual a criança torna-se protagonista das experiências morais suscitadas pelo ambiente escolar, onde têm a possibilidade de se relacionar com seus companheiros e com os educadores de forma simétrica, de experimentar situações de trocas de ideias, perspectivas e papéis, situações cooperativas e de respeito mútuo, permeadas pelo diálogo (PIAGET, 1930/1996; MÜLLER; ALENCAR, 2012).

Nesse sentido, os jogos de regras aparecem como um meio que promove a interação entre o conteúdo moral discutido e a realidade da vida, deixando de ser mero constructo teórico para se tornar um tema prático da vida diária, de modo que os estudantes estabeleçam relações entre os valores abordados e as situações práticas (PUIG, 2004; MÜLLER; ALENCAR, 2012).

Ao ser submetido à avaliação de profissionais da educação, o produto educacional construído a partir desta investigação revelou-se como um material adequado, coerente e viável de ser desenvolvido nas escolas, aparecendo como uma possibilidade de construir personalidades morais aptas à autonomia, onde os professores e professoras têm a liberdade de reorganizar ou reelaborar as SDs de acordo com as especificidades do contexto educacional em que se encontram.

Esta dissertação e o produto educacional que dela procede nos convocam à aplicação deste material na escola e a uma análise qualitativa de seus resultados assim que for possível e seguro realizar atividades que exijam a interação social e o contato físico com o outro.

Em decorrência do momento sócio-histórico que estamos vivendo seria interessante pensar na transposição do material elaborado para um processo de ensino e aprendizagem que inclui a construção da personalidade moral nos moldes do ensino virtual ou remoto. Trata-se de uma tarefa desafiadora tendo em vista as disparidades existentes entre os recursos disponibilizados pelos sistemas de ensino e pelas famílias das escolas públicas e privadas, mas que não deixa de ser uma incumbência política que deve estar comprometida com a manutenção da equidade alinhada às normas sociais vigentes reveladas nas DUDH (ONU, 1948), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959), na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Por fim, este trabalho amplia a discussão sobre a importância de realizar e ações formativas voltadas à construção da personalidade moral dos estudantes em todos os níveis da Educação Básica, entrelaçando-as ao currículo de forma transversal e à prática da vida diária.

Os jogos de regras aparecem como uma estratégia adequada para a construção da personalidade em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental por constituírem um meio propício para que elas comecem a aprender a enfrentar os problemas morais de maneira adequada como também de se transmitir de modo contextualizado os guias culturais de valor, ensinando-as a usar os procedimentos da consciência moral.

Ademais, fazer uso dos jogos de regras nesse nível de ensino vai ao encontro da necessidade que os estudantes sentem de haver espaço para a vivência lúdica de forma em que as situações morais controvertidas que delas emergem não passam despercebidas, mas tornam-se eixos temáticos das ações formativas elaboradas pelos professores com vistas à construção de personalidades morais.

Acreditamos que esta dissertação e o produto educacional que dela procede podem incentivar os profissionais da educação e pesquisadores a incorporar, propor e aperfeiçoar práticas de educação moral ou em valores em suas rotinas e projetos de modo a suscitar mudanças qualitativamente positivas na construção da personalidade moral dos estudantes, conduzindo-os em direção à autonomia.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. L.; MOREIRA, P. L.; RIQUE, J. O pensamento moral do perdão em crianças. **Psicol. Argum.**, v. 29, n. 65, p. 249-258, abr./jun. 2011.

ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. *In:* OLIVEIRA, M. L. (org.). **(Im)pertinências da educação**: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 261-172, 2012.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 21-34, 2014a.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar um amigo, um inimigo e um desconhecido. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 529-548, dez. 2014b.

ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 137-133, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

ARAÚJO, U. F. **O sentimento de vergonha como regulador moral**. Orientador: Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de La Taille. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, U. F.; PUIG; J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2000.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BACHERT, C. M. D.; OLIVEIRA, M. H. M. A. A orientação da conduta por meio da leitura e discussão de textos. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 110-119, 2007.

BLASI, A. Moral understanding and the moral personality: the process moral reasoning. *In*: KURTINES, W.; GERWITX, J. (orgs.). **Moral development**: an introduction. Needham Hieghts, MA: Allyn & Bacon, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03/07/2018.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CAETANO, A. O jogo nas aulas de educação física e suas implicações no desenvolvimento moral. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 13, p. 783-799, jul./set. 2014.

CAMARGO, R. L. Princípios para o uso de jogos na intervenção psicopedagógica: um estudo realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental (1ª fase do ciclo básico). *In:* OLIVEIRA, M L. (org.). **(Im)pertinências da educação**: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CAMPOLINA, L. O.; OLIVEIRA; M. C. S. L. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369-380, mai/ago., 2009.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, 2004.

CASTRO, F. M. P. *et al*. Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 75-82, jan./abr. 2011.

COLOMBO, T. F. S.; DIAS, C. L. Desenvolvimento sociomoral no contexto escolar: uma experiência com crianças do ciclo I – ensino fundamental. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 3-14, 2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

COLBY, A.; DAMON, W. The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral. *In*: NOAM, G. G.; WREN, E. (orgs.), **The moral self**. Cambridge: MIT, 1993.

COUTO, L. L. M.; ALENCAR, H. M. Educação moral no ensino fundamental: prática docente de ensino da justiça. **Psicologia**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 90-100, jan./mar. 2015.

DAMON, W. **Greater expectations**. San Francisco: The Free Press, 1995.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. *et al*. Pesquisas sobre o desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psicologia**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 342-351, jul./set. 2013.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: um ambiente sócio-moral na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M,; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. São Paulo: Edipro, 2018.

EISENBERG, N. **Altruistic emotion, cognition and behavior**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FERNANDES, D. M. *et al*. Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 37, n. 92, p. 94-114, 2017.

FERREIRA, P. E. **A honestidade como valor moral**: uma construção possível e necessária na escola. Orientador: Rita Melissa Lepre. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2018.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002a.

FREITAS, L. B. L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p, 11-22, 2002b.

FREITAS, L. B. L.; MILESKI, A. Z.; TUDGE, J. R. H. O juízo moral das crianças sobre a ingratidão. **Altheia**, Canoas, n. 34, abr. 2011.

FREUD, S. **Obras completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1968. 3 v.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1959. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEgK-Vwf3tAhX1LLkGHckXAC8QFjABegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fbvsms.saude.gov.br%2Fbvs%2Fpublicacoes%2Fdeclaracao_universal_direitos_crianca.pdf&usg=AOvVaw0SXCRrg5PXvuJiP3DUC7ks. Acesso em: 2 dez. 2020.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GONÇALVES, M. A. S. Identidade do Eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: perspectivas para a educação. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 19, p. 73-89, jul./dez. 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 8. Ed., 2014.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KANT, I. **Crítica da razão pura e outros textos**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOBAYASHI, M. C. M.; ZANE, V. C. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. **Ver. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 195-204, abr./jun. 2010.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Análise da produção científica acerca da educação moral na escola. **Psicologia da Educação**, n. 43, 2016.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao Sapin: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. *In*: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, p.7-22, 1994.

LA TAILLE, Y. **As virtudes morais segundo as crianças**. São Paulo: IP-USP, 1998.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, jul./dez. 2000.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002b.

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. R. T.; REGO, T. C. (orgs.), **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002c.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006b.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da psicologia. **Revista educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. O. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, 2004.

LINS, M. J. S. C.; SOUZA, C. C. S. Avaliação do desenvolvimento da personalidade moral. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1004-1020, jul./set. 2018.

MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V.; SEIXAS, P. S. Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 46, p. 81-91, jan./jun. 2018.

MAPA do brincar. **Folha de S. Paulo**, 2011. Disponível em: https://mapadobrincar.folha.com.br/. Acesso em: 18 maio 2020.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. S. *et al*. Os fins e meios da educação moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 133-155, 2014.

MONTOYA, A. O D. Prática e teoria no desenvolvimento: questão de tomada de consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 235-244, maio/ago. 2017.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre a justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, G. M.; CAMINHA, I. O.; FREITAS, C. M. S. M. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 2 dez. 2020.

PAPA Francisco exalta generosidade durante e após pandemia. **Notícias Uol**, São Paulo, 13 jun. 2020, 8:34. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/06/13/papa-francisco-exalta-generosidade-durante-e-apos-pandemia.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

PESSOTTI, A. M. **Moralidade e trapaça**: um estudo com crianças de 5 e 10 anos. Orientador: Antonio Carlos Ortega. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

PESSOTTI, A. M.; ORTEGA, A. C.; ALENCAR, H. M. Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 167-185, 2011.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In:* MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964/2017.

PRADEL, C.; DÁU, J. A. T. A educação para valores e as políticas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 521-548, jul./set. 2009.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998b.

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M. *et al*. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A.. Método clínico piagetiano nos estudos sobre psicologia moral: o uso de dilemas. **Schème Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética**, Marília, SP, v.3, n. 5, p. 110-131, jan./jul. 2010.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão kantiana. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 69-75, 2009.

RAMOS, D. K. Mundo virtual dos games: implicações sobre o desenvolvimento moral. **Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 1-13, 2009.

RAVA, P. G. S. Gratidão na infância: algumas considerações teóricas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 376-389, 2014.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, 2007.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. M. Nuevas perspectivas sobre el razionamiento moral. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 123-135, jul./dez. 2000.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. M.; FERNANDEZ, T. **El derecho de ser y la autorenuncia**: sus modelos organizadores en la preadolescencia. Madrid: Educación y Sociedad, 1994.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2002.

SHWEDER, R. Culture and moral development. *In*: KAGAN, J.; LAMB, S. (orgs.). **The emergence of morality in young children**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

SILVA, N. P. **Entre o público e o privado**: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada. Orientador: Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de La Taille. 353 f. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 55, n. 123, p. 205-232, 2005.

SOUZA, V. L. T. O.; PLACCO, V. M. N. S. O auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 729-755, set./dez. 2008.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

TEPPAN, M. Language, culture and moral development: a vygotskyan perspective. **Developmental Review**, v. 17, p. 78-100, 1997.

TOGNETTA, L. R. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 46-66, jan./abr. 2006.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**: morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TRUSZ, R. A.; DELL'AGLIO, D. D. A prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 2, jul./dez. 2010.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. **Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 235-244, jul./dez. 2008a.

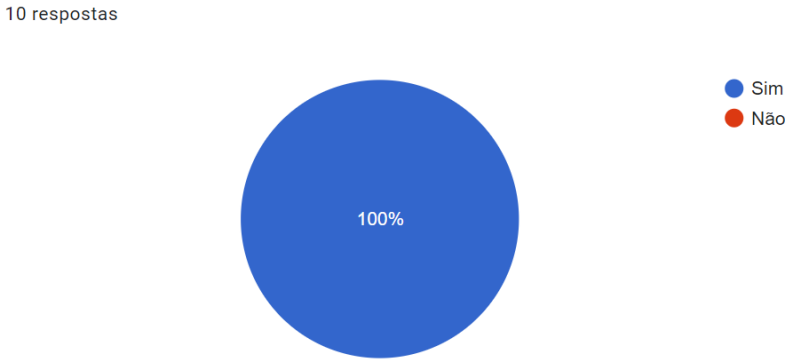
VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 423-431, out./dez. 2008b.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

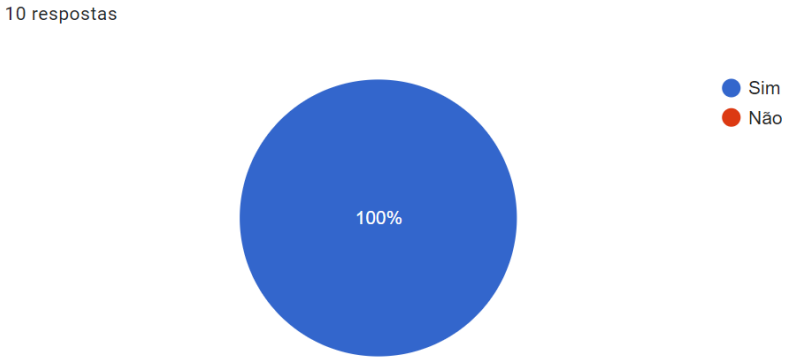
APÊNDICE A – Apresentação dos resultados da avaliação do material “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro” realizada pelos juízes externos.

Figura 1 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Em sua opinião, as Sequências Didáticas são apropriadas para crianças a partir dos 8 anos de idade?”.



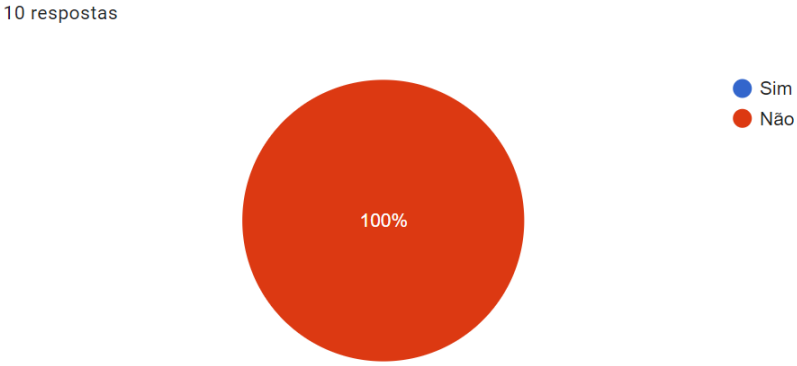
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 2 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Ao ler as Sequências Didáticas você conseguiu entender bem cada atividade?”.



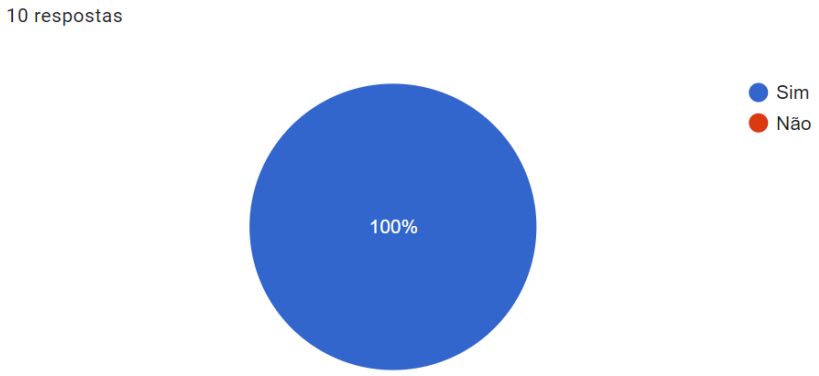
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 3 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Se você fosse aplicar as Sequências Didáticas ficaria com dúvidas?”.



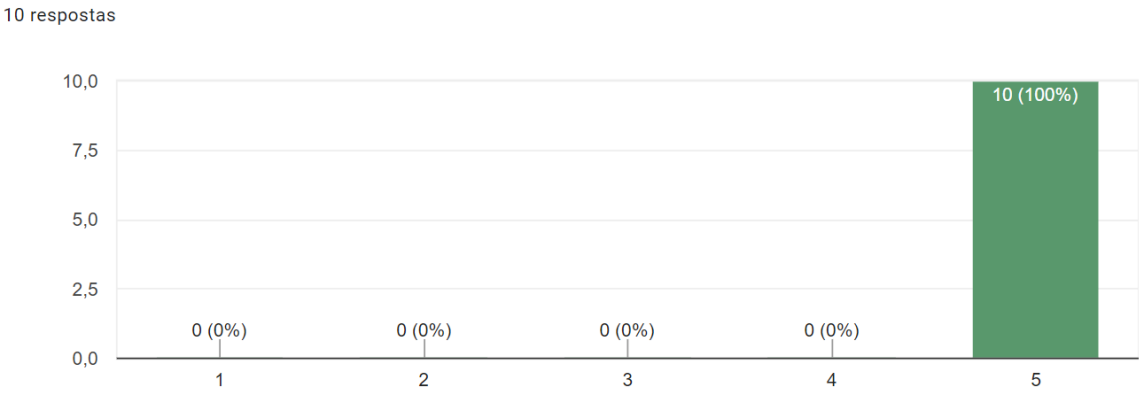
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 4 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Em sua opinião, as Sequências Didáticas são viáveis de serem realizadas na escola?”.



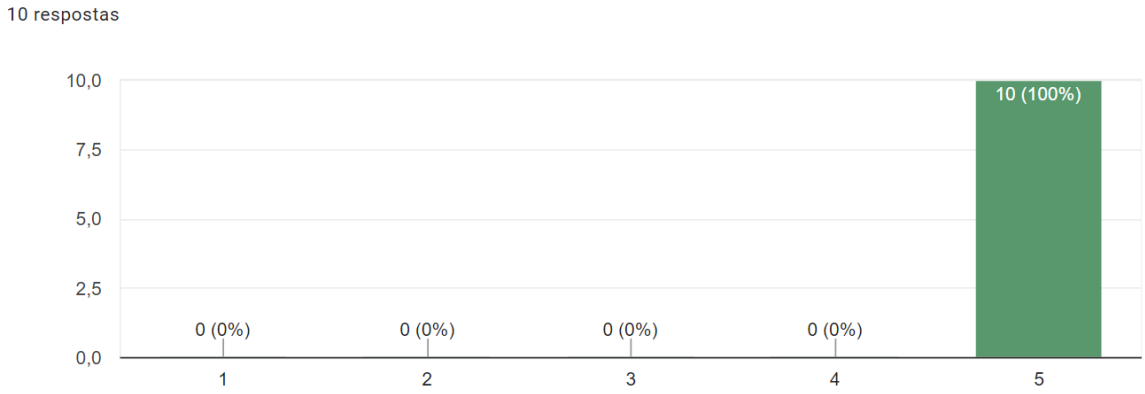
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 5 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à avaliação da Sequência Didática “Construção da identidade moral”.



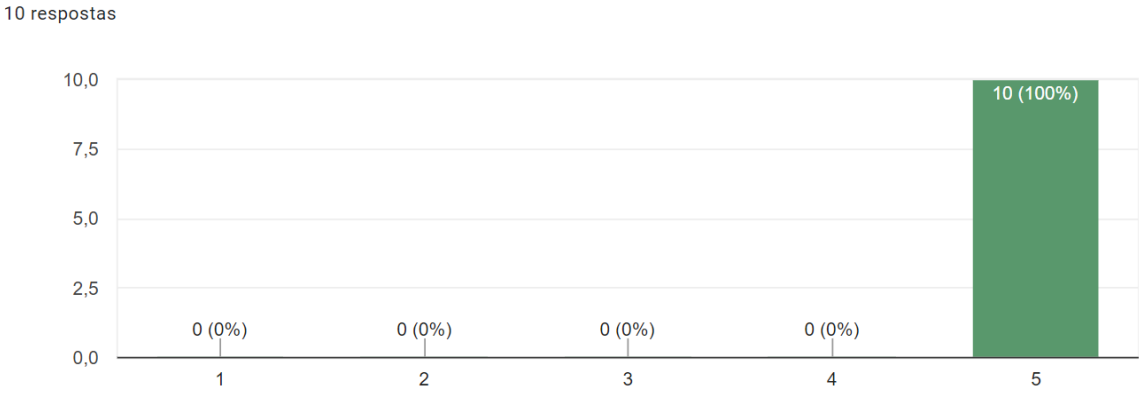
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 6 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à avaliação da Sequência Didática “Construção da sensibilidade moral”.



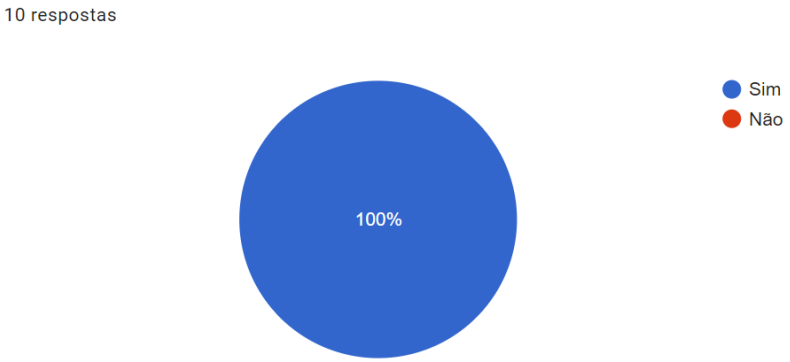
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 7 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à avaliação da Sequência Didática “Reconhecendo-se como uma pessoa de valor”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Figura 8 – Percentual de respostas dos juízes externos em relação à questão “Em sua opinião, as Sequências Didáticas seriam eficiente para realizar uma proposta de Educação Moral ou em Valores na escola?”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Tabela 5 – Sugestões de atividades ou materiais que poderiam fazer parte das Sequências Didáticas fornecidas pelos juízes externos.

(continua)

Participante	Sugestão
P1	A sequência didática está ótima. Não acrescentaria nada no momento.
P2	Uso de tecnologias.
P3	Material muito bem elaborado e completo!
P4	As atividades são excelentes, uma graça, nem necessitam de sugestões!
P5	Jogos.
P6	Sem sugestões. Está perfeito!

Tabela 5 – Sugestões de atividades ou materiais que poderiam fazer parte das Sequências Didáticas fornecidas pelos juízes externos.

(conclusão)

Participante	Sugestão
P7	Trabalho bem feito, no momento não tenho sugestões.
P8	Na oficina 4, penso que também poderia estimular a leitura, distribuindo aos alunos fichas, com algumas das palavras do significado de justiça, assim eles teriam que ler e selecionar a que melhor se encaixa no significado.
P9	Acrescentaria como recurso o uso de jornais ou revistas. As notícias atuais sobre os temas trabalhados poderiam gerar reflexão, discussão e vivência de situações reais.
P10	Algumas fábulas que também trazem valores e o contravalor trapaça, creio que seja possível fazer uma reflexão e complementação com esse gênero textual. Também contos de artimanha, em que muitos ultrapassam a "esperteza" e também podem ser vistos como trapaças.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.