

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUANA CRISTINE FRANZINI DE CONTI

**PRÁTICA E CONSCIÊNCIA DAS REGRAS NO JOGO DE “BOLA QUEIMADA”:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**



Marília – SP

2015

LUANA CRISTINE FRANZINI DE CONTI

**PRÁTICA E CONSCIÊNCIA DAS REGRAS NO JOGO DE “BOLA QUEIMADA”:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya

**MARÍLIA - SP
2015**

Conti, Luana Cristine Franzini de
C762p Prática e consciência das regras no jogo de "Bola
Queimada": contribuições para a educação física / Luana
Cristine Franzini de Conti. – Marília, 2015
208 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.
Bibliografia: f. 194-204
Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya.

1. Ensino fundamental. 2. Educação física. 3. Jogos. 4.
Ética. I. Título.

CDD 796

LUANA CRISTINE FRANZINI DE CONTI

**PRÁTICA E CONSCIÊNCIA DAS REGRAS NO JOGO DE “BOLA QUEIMADA”:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação, Comunicação e Artes.

Prof. Dr. Nelson Pedro Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Assis

Prof^a. Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Marília, 25 de maio de 2015

AGRADECIMENTOS

Se “todo esforço verdadeiro para compreender os outros leva necessariamente a aproximar-se deles” (Piaget [1930], 1998, p.36), então há muitas pessoas das quais eu me aproximei, pessoas que se aproximaram de mim, participaram de minha trajetória acadêmica e da minha vida pessoal. Com elas construí relacionamentos e amizades, as quais tenho muito a agradecer.

Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya. Pelos momentos de orientações, pelas indicações de leituras, por sua humildade como pessoa que sempre me ensinou a respeito de valores, pela paciência na construção dos conhecimentos e na tomada de consciência sobre o percurso desenvolvido no trabalho.

Ao meu esposo Renan. Aprendo a cada dia o significado do companheirismo, da ação de compartilhar, amar, do respeito mútuo e da reciprocidade contigo. Sua ajuda e compreensão neste período foram essenciais. Suas palavras de incentivo e quando necessário, apenas seu silêncio, me demonstravam seu grande carinho, amor e a necessária descentração para construir e manter um relacionamento.

À minha Família. Meus Pais, pessoas singulares que me cercam de cuidado e atenção. Gestos simples e ações corriqueiras me “falam” constantemente de seu grande amor por mim. Obrigado por sempre me incentivarem. Meus irmãos. Nossas histórias de infância nos marcam e nos unem de forma especial. Amo vocês.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, professor Dr. Marcos Neira, pelos apontamentos e indagações feitas que nos auxiliaram na retomada de leituras, promovendo novas reflexões. À Professora Dr^a. Patrícia Bataglia, pelo acolhimento e pela ajuda prestada diante dos desafios encontrados no processo de finalização deste percurso, pelas considerações feitas que nos permitiram delinear melhor o trabalho.

Aos professores convidados para compor a banca, prof. Dr. Nelson Pedro Silva pela preocupação e prontidão em nos ajudar, pelos auxílios prestados no desfecho deste percurso demonstrando-nos o valor da generosidade. Serei sempre grata. À professora Dr^a. Francismara Neves de Oliveira, que gentilmente nos atendeu e que agora também faz parte deste processo acadêmico.

Aos professores amigos e também padrinhos Ângela P. T. V. Palma e José Augusto Palma. Por sempre me incentivarem desde a graduação, porque me inspiram como pessoas na construção de valores morais, sendo exemplos concretos de respeito mútuo e solidariedade. Certamente vocês fazem parte do meu percurso acadêmico de forma muito especial.

À querida Ana Claudia Saladini, por sua amizade, pelo carinho e força que fizeram muita diferença ao deparar-me com certos percalços que foram contornados. Que bom que, junto com eles vieram palavras “sábias e renovadoras”.

Ao Wesley Bergamin, pela sua amizade, pelo seu incentivo e palavras de “ânimo” que sempre fizeram muita diferença (embora não pareça).

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília e aos funcionários da Seção de Pós-Graduação pelas informações e orientações prestadas. Agradeço também à representante discente Cinthia Falchi pelo apoio prestado.

Aos amigos e amigas de Londrina, que sempre me incentivaram além de me acompanharem no dia-dia. Felizmente, por serem muitos, fica inviável nomear a todos!

Aos colegas participantes do Grupo Gepege. Em especial à Amanda de Mattos Pereira Mano, por me acolher na sua casa e dispensar atenção especial. Carla Andressa Plácido Ribeiro de França, Sabrina Sacoman Campos pelo carinho, amizade e ajuda sempre que precisei. À querida Eliane Paganini da Silva, companheira em todo o tempo, nas aulas da pós-graduação, nas discussões, dúvidas e reflexões, por todo auxílio e força.

À escola que colaborou conosco, aos alunos participantes da pesquisa que nos auxiliaram na concretização da mesma.

POR QUÊ?

Por que tem coisas que eu não posso entender?
Será que quando eu crescer e puder compreender
Ainda vou querer saber?

Uma coisa que eu quero saber é se meu irmão mais velho
Vai sempre ser sempre mais velho do que eu ou será que se eu correr
Se eu me apressar vai dar pra alcançar?
Será que não daria pra alguém me ajudar e tentar fazer meu irmão parar?
Ou será que por mais que eu tente ele vai ser o meu irmão mais velho sempre?

Por que tem coisas que só vou compreender quando crescer?

Por que a meninas são mais choronas do que eu?
Será que elas são mais tristes ou só não precisam engolir o choro como eu?
Será que daria pra quem inventou que homem não chora
Dar uma explicação por que é feio um menino ser chorão?
E podia também explicar como é que a gente faz
pra não ficar engasgado com o choro não chorado?

Será que quando eu crescer e puder compreender
Ainda vou querer saber?

Por que será que tem coisas que a gente faz
Que não dá para voltar para atrás?
Devia ser como na escola...
Lá quando a gente erra pode passar a limpo a lição
E o que não estava certo fica sendo o borrão
Seria muito bom se as coisas que a gente faz e não fica contente
Pudessem ser feitas de novo de um jeito diferente

Quanto vou ter que crescer para poder entender?

Também fico pensando porque só os mais velhos sabem
Quando a gente faz certo ou quando está errado
Quem será que ensinou para as pessoas grandes
O que é certo e o que é errado?
Será que foram pessoas mais grandes
Do que gente grande os que ensinaram?
E será que quem ensinou estas pessoas mais grandes
Aprender a mostrar o jeito de não errar?

E se as pessoas mais grandes tiverem se atrapalhado
E ensinaram o certo como errado?
Se a gente pudesse entender como é que se descobre
O que é certo e o que é errado
Daria até para ver se alguém está enganado

Quando chegar o dia de eu poder compreender
Será que as pessoas vão lembrar de me dizer
E será que aí ainda vou querer saber!

RESUMO

A disciplina de Educação Física foi tradicionalmente concebida como espaço de formação moral, ainda que tal formação tenha assumido diversas conotações na história desta disciplina. Os valores por ela propagados mudaram de acordo com as transformações gerais da sociedade. Na atualidade, ao educar, desejamos favorecer a construção da moral autônoma. Sendo assim, diante do referencial teórico adotado, o da Epistemologia e Psicologia Genéticas, entendemos a necessidade de primeiramente compreender como se constroem os juízos morais. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo investigar e analisar as relações entre a prática e a consciência das regras no jogo infantil denominado de “bola queimada”. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo. Como instrumento utilizamos entrevistas baseadas no Método Clínico, com dois tipos de roteiro. O primeiro abordou os relatos acerca da prática do jogo de “bola queimada”, uma vez que o conjunto de indagações e respostas possibilitaram aferir como as crianças utilizavam as regras do jogo. O segundo roteiro investigou a consciência das regras, como elas interpretavam o caráter obrigatório das mesmas. A pesquisa empírica foi realizada com crianças pertencentes a quatro faixas etárias. Foram entrevistadas dez crianças por grupo, pertencentes a uma escola pública municipal do Ensino Fundamental I da cidade de Londrina-Pr. A hipótese de nosso trabalho indica que há vínculos ou relações entre a prática e a consciência das regras, que o juízo moral está enraizado na prática, mas se atrasa em relação à ela. Os resultados acerca dos relatos emitidos sobre a prática foram categorizados de acordo com a classificação proposta pela teoria piagetiana: (1) regra motora; (2) regra egocêntrica; (3) cooperação nascente; (4) codificação das regras, sendo que nosso estudo abarcou apenas os três últimos estágios. Para cada estágio construímos critérios indicadores relacionados ao jogo estudado. Os resultados acerca da prática indicaram mudanças significativas na forma como as crianças aplicam as regras do jogo conforme a faixa etária. Já em relação à consciência das regras os dados demonstraram esta mesma progressão sendo que a consciência autônoma foi apresentada somente pelas crianças mais velhas. Ao relacionar os dados encontramos que, tanto as crianças mais novas que se situavam no estágio da prática egocêntrica e grande parte daquelas que indicavam a prática de cooperação nascente revelaram uma consciência heterônoma das regras, indicando que a consciência mantém relações com a ação, progride dela, mas se atrasa em relação à ela. Já as crianças que situavam-se na codificação das regras apresentaram-se em construção de uma consciência autônoma. Assim, nosso estudo corrobora com a hipótese piagetiana de que há vínculos entre prática e juízo moral, de forma que o juízo moral está apoiada na prática, mas se encontra atrasado em relação à ela.

Palavras-chave: Prática das regras. Consciência das regras. Moralidade. Educação Física.

ABSTRACT

Physical Education has traditionally been conceived as a space for moral education, although this space has taken several connotations in the history of this discipline. The values propagated by it have changed according to the general changes in society. Currently, as we educate, we wish to encourage the construction of an autonomous morality. Thus, considering the theoretical framework adopted, the genetic epistemology and psychology, we found the need to first understand how moral judgments are built. In this sense, the present study aimed to investigate and analyze the relationships between the practice and the awareness of the rules in the children's game called "bola queimada". In order to achieve this aim, an empirical research, of a qualitative character, was conducted. Interviews based on the Clinical Method were used as tools, with two types of script. The first addressed the reports about the practice of playing "bola queimada", since the set of questions and answers made possible to assess how children used the rules of the game. The second script investigated the awareness of the rules, how they interpreted the mandatory nature of the same. The empirical research was conducted with children from four different age groups. Ten children from each age group, belonging to a public elementary school in the city of Londrina-PR, were interviewed. The hypothesis of our study indicates that there are links or relationships between the practice and the awareness of the rules; that the moral judgment is rooted in the practice, but is delayed in relation to it. The results from the issued reports on the practice were categorized according to the classification proposed by Piaget's theory: (1) motor rule; (2) egocentric rule; (3) nascent cooperation; (4) codification of rules. Our study encompassed only the last three stages and for each stage, indicator criteria were created in relation to the game studied. The reports on the practice indicated significant changes in the way that the children apply the rules according to the age groups. Yet, regarding the awareness of the rules, the data indicated this same progression with autonomous consciousness being presented only by older children. By relating the data, we found that both younger children that belonged to the stage of egocentric practice and those that indicated the practice of nascent cooperation revealed a heteronomous awareness of the rules, indicating that the awareness has a relationship with the action; that it progresses from it. Yet, the children that belonged to the codification of rules presented themselves in the construction of an autonomous consciousness. Therefore, our study corroborates Piaget's hypothesis that there are links between practice and moral judgment, in a way that the moral judgment is supported in the practice, but is delayed in relation to it.

Keywords: Practice of rules. Awareness of rules. Morality. Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

GEPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EPT	Esporte para Todos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Representação do campo do jogo de “bola queimada”	115
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de indagações sobre a prática das regras (roteiro1)	106
Quadro 2 – Relação de indagações acerca da consciência das regras (roteiro 2).....	107
Quadro 3 – Estágios da prática das regras, segundo Piaget.....	110
Quadro 4 – Critérios Indicadores: Prática Egocêntrica	111
Quadro 5 – Critérios Indicadores: Cooperação nascente.....	112
Quadro 6 – Critérios Indicadores da Codificação das regras	112
Quadro 7 – Estágios da Consciência das regras, segundo Piaget.....	113
Quadro 8 – Resultados Gerais acerca da Prática das regras	145
Quadro 9 – Resultados Gerais sobre a Consciência das Regras.....	161
Quadro 10 – Correspondências entre a Prática e a Consciência das Regras	163

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: O DISCURSO DA FORMAÇÃO MORAL	19
2.1 A Educação Física e a moral	36
2.2 A Educação Moral defendida hoje.....	39
2.3 O cenário de pesquisas atuais: Educação Física e os valores em destaque	46
2.3.1 Pesquisas envolvendo a Educação Física e o jogo de regras.....	51
3. A PASSAGEM DA AÇÃO AO CONCEITO NA TEORIA DE PIAGET	58
3.1 A inteligência sensório motora.....	58
3.2 A inteligência representativa: da ação à operação.....	65
4. AÇÃO MORAL E O JUÍZO MORAL NA OBRA DE PIAGET	76
4.1 Estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral	77
4.2 A prática e a consciência moral.....	86
5. OBJETIVOS DA PESQUISA	100
5.1 Objetivo geral	100
5.2 Objetivos específicos.....	100
6. ASPECTOS METODOLÓGICOS	101
6.1 Considerações iniciais	101
6.2 Sujeitos	103
6.3 Caracterização da escola.....	104
6.4 Os instrumentos de pesquisa.....	105
6.5 Procedimento geral para a coleta das informações.....	109
6.6 Procedimento geral para a análise das informações (dados)	110
6.7 Considerações sobre a aplicação dos roteiros.....	113
6.8 Considerações sobre o jogo pesquisado “bola queimada”	114
7. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	118
7.1 Resultados dos relatos acerca da prática da regras	118
7.2 Resultados da consciência da regras.....	147
7.3 Relações entre a prática e a consciência das regras.....	163
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
APÊNDICES.....	194
Apêndice A- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	195

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a temática da moralidade é decorrente de algumas experiências de vida e de indagações que permearam minha trajetória acadêmica, as quais culminaram na reflexão e na elaboração do presente trabalho. Portanto, como aspecto introdutório do mesmo, torna-se importante descrever, ainda que resumidamente, tais experiências.

Em meu percurso acadêmico, enquanto ainda era aluna do curso de “Licenciatura em Educação Física” tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF), vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (PR), liderado pelos professores doutores José Augusto Palma e Ângela Palma, docentes da referida universidade.

Foi neste grupo que ocorreram os meus primeiros contatos com a obra de Jean Piaget. Ao estudá-lo aprendi a apreciar a singularidade de suas pesquisas como também constatar a dificuldade de ler e interpretar a sua obra. Naquele momento, estudávamos as teorias epistemológicas que explicam como o ser humano se desenvolve e aprende, repensando temas como ensino, aprendizagem, avaliação, objetivos, metodologias. Além disso, a nossa pretensão era a de articular tais temas ao ensino da Educação Física na escola.

Alguns anos mais tarde, ao atuar como professora concursada nas séries iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano) em uma escola caracterizada por atender alunos de baixo nível sócio-econômico, pude constatar que são vários os professores de Educação Física (também diretores e pedagogos) que justificam a presença desta disciplina na escola por sua contribuição na formação do “caráter” dos alunos, na formação moral. Como exemplo disso, alguns discursos são reproduzidos, tais como, “ao respeitar as regras do jogo durante as aulas as crianças estarão sendo disciplinadas moralmente”, ao praticar esportes “as crianças aprenderão a lidar com as conquistas e as derrotas, semelhante ao que terão que enfrentar ao longo da vida”.

Decorrentes destes discursos é comum presenciarmos o incentivo à execução de várias modalidades esportivas na escola (os projetos extracurriculares) com o intuito de diminuir a criminalidade, a violência e a falta de respeito, bem como promover a disciplina dos alunos.

Neste momentos, uma questão que sempre nos incomodava e trazia novos questionamentos era justamente a ideia consagrada de que na Educação Física se repassam valores morais, ou de que o exercício físico e o esporte promovem valores que possibilitam a

vida societária. O entendimento que geralmente se transmite com esta afirmação é de que a simples prática de jogos ou da Educação Física, tal como um “passe de mágica”, fosse capaz de introjetar valores como cooperação, respeito ao próximo, coragem, resistência à frustração diante do fracasso, saber ganhar, ser justo e solidário.

Percebíamos que pouco se questionava sobre as relações entre a prática de um jogo regado e a formação moral, qual a relação entre exercício físico, jogos, esportes e formação dos valores morais. Diante disso, as seguintes indagações foram levantadas: será verdade que a instrução do professor produz diferença significativa na vida dos alunos? Serão os discursos docentes sobre cidadania, sobre o “respeito” ao adversário, às regras do jogo, a necessidade de superar obstáculos e de disciplinar-se fisicamente os meios capazes e suficientes para a formação da moral?.

Neste rol de questionamentos, sentíamos necessidade de justificativas, explicações com rigores científicos, e também continuávamos a desejar que os alunos aprendessem valores para sua vida na escola e fora dela.

Nesta trajetória de ser professora, os constantes conflitos interpessoais, os atos de violência (físicas e verbais) entre os alunos durante as aulas conduziram-nos a várias dúvidas sobre quais atitudes tomar a fim de favorecer a construção da autonomia moral discente. Neste mesmo período tivemos a oportunidade de assistir uma palestra da professora Dra. Telma Vinha, (docente do curso de graduação e pós-graduação da Unicamp) sobre o processo de resolução de conflitos na escola, tendo por referência a obra de Jean Piaget ([1932],1994).

Assim, o desenvolvimento moral e os conflitos nas aulas de Educação Física foram objetos de estudo eleitos para o mestrado, e a teoria da Epistemologia e Psicologia Genéticas, o fundamento para a interpretação dos dados e reflexões.

A partir das leituras realizadas em psicologia moral para a realização do trabalho acadêmico de mestrado, constatamos que já há havia um vasto e consagrado campo de investigação e publicação sobre o tema da psicologia moral, organizados e apresentados em forma de monografias, teses, livros, artigos científicos e também consistindo temas de congressos, mesas redondas, palestras.

Por conta disso, é possível encontrar diversos estudos (tanto no âmbito da educação quanto da psicologia) que buscaram investigar os juízos morais de crianças, adolescentes e adultos. Apesar disso, são poucos os professores que estudaram ou estudam questões que referendam o agir moral na escola, embora lidem o tempo todo com a formação de valores, regras e princípios.

Neste sentido, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos sobre a moralidade a fim de colaborar com a construção de alunos moralmente autônomos. O ingresso no doutorado foi uma oportunidade ímpar de delinear melhor nossos questionamentos e repensarmos sobre a teoria piagetiana.

Como profissionais da educação, desejamos e ansiamos saber como “agir” nas aulas, “como” educar para que as crianças talvez sejam autônomas. Porém, ao refletirmos sobre esta temática e sobre a possível contribuição da disciplina de Educação Física para a formação moral, entendemos a necessidade de primeiramente compreender quais as relações entre a prática e a consciência moral, como se formam os juízos morais ditos autônomos. Rever com cautela o que a ciência psicológica tem a nos dizer tornou-se primordial - e a propósito - era um dos aspectos que o próprio Piaget sempre preconizou.

A partir dos estudos em moralidade tendo por referência a obra de Piaget (1994), algumas questões foram se destacando, tais como: O que é uma ação moral? O que é o juízo moral da criança? Quais são as relações entre ação moral (a prática) e juízo moral? O fato de compreender esta relação (entre ação e juízo) nos permite elucidar a construção da moral em si mesma?.

Sabemos que ao estudar a moral cientificamente Piaget (1994) foi singular e inovador em seu método: utilizou os jogos infantis para estudar a gênese do respeito à regra. Para o citado pesquisador suíço, o encontro de jogadores numa sociedade infantil representa uma verdadeira instituição social. As regras que regem este encontro de jogadores “mirins” não são menos sociais do que as regras ditas “morais”, mas sim regras às quais a comunidade de jogadores livremente se propõe a submeter e que a honestidade no jogo é essencial. Quanto às regras, são transmitidas pela geração adulta assim como ocorre em relação às regras morais. Há ainda o respeito que fundamenta uma partida, e como este respeito nasce, é vivido e concebido é a “chave” para entendermos a moral. Assim, Piaget investigou a prática e a consciência das regras.

O estudo acerca da prática das regras realizado pelo referido autor incidiu sobre “a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente”. (PIAGET, 1994, p. 24). Em outras palavras, Piaget jogou com elas para saber como era a utilização das regras pelas crianças, como elas jogavam na realidade e como se adaptavam paulatinamente às regras que eram repassadas pelos amigos, irmãos, entre outros. No tocante ao estudo da consciência das regras o interrogatório piagetiano versava sobre o tipo de respeito implícito, investigando como tais regras eram interpretadas pelo jogadores, ou seja, “a maneira pela qual

às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente às regras do jogo”. (PIAGET, 1994, p. 24).

Percebemos então que, em nossos estudos sobre a moral, deveríamos também partir para o estudo dos jogos infantis, e, semelhantemente à maneira de Piaget, abordarmos a prática e a consciência das regras, a fim de compreender melhor as relações entre a ação moral e juízo moral. Isto porque os estudos legados por Piaget ([1932],1994) demonstraram que as mudanças nas formas de aplicar as regras (prática) eram seguidas de alterações nas formas de compreendê-las. Assim, as mudanças realizadas na prática (ações) que conduziram as mudanças nas concepções e não o contrário. Logo, os estudos piagetianos a respeito da “vida moral” concebem e demonstram que as noções morais estão enraizadas na prática, nas ações concretas, bem como todo o pensamento.

Ao termos como objetivo estudar a prática e a consciência das regras em um jogo infantil, uma das “tarefas” a cumprir foi proceder à escolha do jogo. Dentre os vários jogos infantis, reconhecemos que alguns são mais conhecidos, nomeados e praticados pelas crianças. Optamos, então, por um jogo tradicional conhecido no Paraná por “bola queimada”. Além disso, optamos por este jogo por ele ser conhecido por crianças de ambos os sexos, de diferentes faixas etárias, por ser praticado por elas nas ruas e escolas e por ser composto e regras não simplificadas.

Desse modo, na intenção de compreender a formação dos juízos morais autônomos nos jogos regrados, e, ao considerarmos que os relatos acerca do jogo emitidos pelas crianças em diferentes faixas etárias estão enraizados na prática, veiculam de forma implícita as obrigações morais conhecidas, problematizamos: Existem correspondências entre os relatos acerca da prática do jogo e a consciência das regras?. Diante de tal questão orientadora, o objetivo geral do trabalho foi investigar e analisar as relações entre os relatos sobre a prática e a consciência das regras no jogo infantil de “bola queimada”.

De maneira análoga ao estudo piagetiano, a fim de investigar a prática das regras partimos de uma situação concreta, em que, diante de um espaço amplo e livre para a realização de um jogo de “queimada” as crianças pesquisadas eram dirigidas e relatavam “passo a passo” as regras que utilizavam em uma partida, indicando-nos as obrigações morais conhecidas por elas, ou seja, os deveres restritivos subjacentes ao jogo em questão. Assim, partimos de um “contexto” essencialmente prático, uma vez que os investigados demonstravam os procedimentos utilizados para se construir o campo, colocando (riscando no chão) então os limites restritivos necessários em uma partida, apontando quais eram os locais (linhas) que não poderiam ser ultrapassados, indicaram onde ficariam os jogadores, os

reservas, os locais para os quais se dirigiam os jogadores já “queimados”, os procedimentos para se iniciar uma partida, demonstravam com a bola como era a ação de “queimar” alguém. Em função das respostas das crianças, realizávamos um conjunto de indagações elaborados para averiguar detalhadamente como era a aplicação das regras pelas mesmas em cada ocasião mencionada, de maneira que a obrigação moral presente em uma partida fosse evidenciada.

Para estudar a consciência das regras também partimos de um conjunto de indagações, semelhantes àquelas utilizadas por Piaget em seus estudos sobre a moral, a fim de investigar se o caráter obrigatório das regras eram explicadas devido ao valor da tradição (heteronomia) ou se eram devido ao mútuo consentimento (autonomia).

Portanto, nossa pesquisa fundamentou-se na Epistemologia e Psicologia Genéticas para explicar o desenvolvimento do juízo moral. A nossa hipótese é de que a consciência das regras mantêm vínculos com a prática, progride da ação, mas se atrasa em relação à ela.

Piaget ([1932],1994) levantou hipóteses sobre a passagem da prática à consciência da regra, porém não chegou a aprofundar e sistematizar o assunto. Somente mais tarde se dedica ao estudo detalhado de como ocorre a estruturação do mundo pelo sujeito desde que nasce (PIAGET,[1936],1982), explicando-nos a passagem da inteligência prática à representativa ([1945],1975), tendo o processo de tomada de consciência como subjacente a esta estruturação de mundo. Além dos estudos citados, Piaget (1977,1978) realizou estudos específicos sobre a tomada de consciência no campo intelectual (o do conhecimento lógico-matemático).

Desse modo, aprofundar os conhecimentos sobre a passagem da ação à operação foi fundamental para compreendermos os vínculos existentes entre a prática e a consciência da regra, e a passagem da prática moral ao juízo moral, uma vez que tais processos são análogos.

Logo, na sistematização de nossos estudos, construímos quatro capítulos. No primeiro foi necessário apresentar a problemática do discurso moral que se produziu historicamente no campo da Educação Física, pois foram justamente as concepções arraigadas nesta área e traduzidas nas ações docentes que nos inquietaram e conduziram aos estudos sobre o desenvolvimento moral.

Neste primeiro capítulo, demonstramos a influência das instituições médicas e militares na construção do caráter higiênico, eugênico e moral assumido pela Educação Física em sua inserção na escola. Destacamos a influência que a Educação Física tinha sob o governo ditatorial na disciplinarização dos brasileiros, fortalecendo o sentimento de nacionalidade, devendo alinhar-se aos objetivos que visavam o controle social e a manutenção da ordem e do progresso. Outro momento histórico abordado corresponde à tendência

esportivista assumida na área, sob influência da tecnização na educação. Perpassamos pelo Movimento Renovador, quando houve uma crise de identidade na área, culminando na proposição de tendências pedagógicas diversas. Evidenciamos também o avanço na legislação, quando a Educação Física adquire o “status” de disciplina escolar, assumindo objetivos educacionais comuns às demais áreas do conhecimento (português, matemática, ciências, entre outros), além de assumir objetivos próprios à sua especificidade.

Ao destacarmos, por um lado, o entendimento de formação moral praticado e assumido pela área ao longo dos anos, evidenciando características autoritárias e destituídas de reflexões, as quais visavam ao adestramento de ações e pensamentos, por outro lado, sentimos a necessidade de explicitar o entendimento de formação moral a ser exercida nos dias atuais, considerando a função assumida pela escola na atualidade. Abordamos também os estudos da psicologia moral para discutir a formação moral a ser realizada na escola no contexto atual.

Como último subtópico a ser abordado, dedicamo-nos a apresentar estudos e pesquisas atuais que envolvem o tema da formação moral (valores) nas aulas de Educação Física. Destacamos pesquisas que dão enfoque aos jogos, tratando-os em sua relação com a formação de valores. Este apanhado geral foi importante para conhecer o que tem sido pesquisado e servido como referência bibliográfica e diretrizes aos professores em suas reflexões e ações pedagógicas.

No segundo capítulo explicitamos como a criança passa da forma prática de conhecer e atuar no mundo até a construção dos conceitos, deixando-se entrever a questão da tomada de consciência. Estes estudos permitiram elucidar as relações existentes entre a prática e a consciência das regras, a passagem da ação moral ao juízo moral.

No terceiro capítulo apresentamos os estudos de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento moral, descrevendo as pesquisas que ele realizou acerca dos jogos infantis. Tratamos da problemática da “ação moral”, “juízo moral” destacando alguns isomorfismos que há entre o processo percorrido pelo sujeito na construção dos conceitos e a construção dos juízos morais, tendo por referência os estudos piagetianos abordados no segundo capítulo.

No quarto capítulo descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, relatando e justificando os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados. No quinto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, seguidos da sua análise. Por fim, apresentamos as considerações finais

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: “O DISCURSO DA FORMAÇÃO MORAL”

A atuação como professora de Educação Física no Ensino Fundamental I nos permitiu constatar que vários professores (também pedagogos e diretores) justificam suas práticas e a presença da disciplina na escola por sua contribuição na formação da moral dos alunos.

É comum ouvirmos professores utilizando em seu discurso a afirmação de que, nas aulas, ao praticar os jogos e os esportes obedecendo suas regras, as crianças serão disciplinadas moralmente, isto é, aprenderão a respeitar normas, as regras da escola, as autoridades, generalizando tal aprendizagem para outros contextos.

Ou seja, a nosso ver, existe hoje a ideia fortemente presente de que a prática de exercícios físicos, de esportes e jogos regrados, ou, de maneira geral, a “prática” da Educação Física “imprime” no sujeito certas qualidades morais, capaz de “repassar” ao ser humano valores como o respeito ao outro, a justiça, a cooperação, o saber lidar com a derrota e a vitória, entre outras.

Esta visão também é encontrada na pesquisa de Freire (2012), que identificou em seu trabalho com estudantes de graduação a crença de que uma das principais atribuições da disciplina é a formação de valores morais.

Um pesquisador na área que vem comentar sobre a tendência de associar o exercício da formação moral à prática de Educação Física, afirmando que a mesma é ingênua e deve ser superada, é Bracht (1997). Para ele, é certo que a Educação Física contempla em seus objetivos as dimensões psíquicas (afetivas, cognição e moral). No entanto, elas não são levadas em consideração nas intervenções docentes, pelo menos, de forma consciente e sistematizada. Ou seja, a maneira com que os professores organizam, planejam e atuam nas aulas demonstram a valorização das dimensões motoras, prevalecendo a ideia de que, atuando sobre as questões físicas, estamos automaticamente alcançando as outras. (BRACHT, 1997).

A superação desta visão deve ocorrer, a nosso ver, porque a educação moral perspectivada e elucidada por tais discursos revelam um entendimento de que os valores serão aprendidos via transmissão oral, por meio de cobranças, em relações coercitivas, pautadas no respeito unilateral.

Devido ao desconhecimento por grande parte de professores a respeito de como o ser humano constrói valores não há intervenções organizadas e conscientes por parte dos mesmos, que acabam por acreditar que quando se finaliza uma partida de futebol na aula, os

que perderam o “jogo” aprenderão a lidar com as frustrações da vida, ou ainda, quando o professor dita as regras das modalidades esportivas, e as crianças as seguem, é como se o respeito necessário à convivência estivesse garantido e servisse de “base” para as outras relações que irão se estabelecer na escola.

Ocorre que os alunos podem seguir as regras das diversas modalidades esportivas por honestidade e respeito mútuo aos demais jogadores, pela compreensão da necessidade de não burlar, ou porque o professor está olhando, pelo temor de ser excluído da aula, pelas ameaças que o cercam, para não perder a nota de “participação” na disciplina, para “agradar” o professor.

Embora se afirme que a Educação Física é campo de formação de valores, o estudo da prática de manifestações culturais durante as aulas geralmente não são seguidas de uma discussão e análise, e quando o professor traz o tema dos valores à tona, inferimos que ele se concretiza muito mais como “broncas” pela falta “de” respeito, “falta” de ordem, que inviabilizam uma boa aula, na visão do docente.

Diante deste cenário, nos questionamos/incomodamos acerca da reprodução desta idéia, a qual associa a prática do jogo e do esporte à formação de um ser humano mais respeitoso, virtuoso, que se orienta por regras morais, como se as atividades praticadas pudessem “imprimir” no ser humano os valores desejados.

Por um lado, concordamos com o pensamento de que nas aulas se formam valores. Não duvidamos da possibilidade do jogo, do esporte, ou de outra manifestação corporal, com ou sem caráter lúdico, servirem como estratégias viáveis para a formação de uma personalidade moral. Por outro lado, entendemos que devemos nos questionar da onde provém e como progride a consciência moral. A nossa posição será de refletir de forma sistemática sobre tais temas, rever os fundamentos epistemológicos e ontológicos que estão presentes nos discursos que defendem a educação do “caráter” moral nas aulas.

Neste sentido, nos perguntamos: qual a origem desta relação direta entre a Educação Física e a formação moral do educando?. A resposta a tal pergunta não se torna distante (dos professores de Educação Física) quando nos atentamos ao percurso histórico percorrido pela disciplina. Os argumentos “falados e escritos” para a sua integração nos currículos escolares sempre estiveram atrelados ao exercício da disciplina moral, o qual muitas vezes se tornou preponderante sobre os conteúdos e objetivos específicos da área (prática de ginástica, promoção da saúde, desenvolvimento de habilidades motoras e aptidão física, jogos, esportes, danças, entre outros).

Assim, consideramos que os discursos que justificam a presença da Educação Física como formadora dos valores morais contêm os resquícios de pensamentos e práticas historicamente constituídos e impostos, demonstrando o entendimento acerca do papel da Educação Física que foi influenciado e reforçado por um determinado contexto histórico, político e cultural.

Neste entendimento, a inserção e a organização da Educação Física no espaço escolar esteve inicialmente vinculada às instituições médicas e militares, as quais foram também responsáveis pela preparação dos primeiros professores (instrutores). Na sua gênese na escola, a disciplina foi configurada como prática de ginástica, fundamentada nas ciências biológicas, defendendo-se que os exercícios físicos não aprimoravam somente o físico, porém contribuíam para “aprimorar o caráter” e inculcar valores cívicos e patrióticos.

Para relatar brevemente o percurso da Educação Física brasileira nos fundamentaremos em Castelhani Filho (1988), Ghiraldelli Junior (1991) e Soares (1994), retomando quatro importantes tendências: a higienista, a militarista, a pedagógica e a competitivista.

Nos auxiliaram na compreensão dos valores e das identidades formadas em cada tendência da Educação Física, os estudos recentes realizados por Neira e Nunes (2006), Nunes e Rúbio (2008). Tendo por referência os estudos das teorias pós-críticas em currículo (SILVA, 1999; SÁCRISTAN, 2000; HALL, 1997, 1998, 1999, 2003), os autores analisaram os currículos da Educação Física na formação e projeção das identidades que concretizariam o modelo de sociedade priorizado pelo governo.

Iniciando nosso percurso histórico, veremos que a justificativa para a prática da ginástica/Educação Física mencionada pelos médicos higienistas foi a de aquisição e manutenção da saúde individual, período que perdurou até meados da década de 1930 e que Ghiraldelli (1991) denominou de Educação Física Higienista. O pensamento higienista visava o desenvolvimento de um corpo saudável, livre de doenças, com homens e mulheres fortes.

Devido ao desenvolvimento urbano e o aumento da produção de riquezas, a questão da saúde pública tornou-se um problema para o governo, visto que as recentes mudanças não foram acompanhadas de condições mínimas de saneamento básico. A fim de prevenir e afastar as doenças, garantindo-se um homem/trabalhador saudável que pudesse auxiliar na construção da sociedade capitalista que se constituía, surgiu o higienismo.

O higienismo foi então a política pública de saúde baseada no saneamento básico e nas mudanças dos hábitos de higiene da população, cabendo à Educação Física “disciplinar o hábito das pessoas, no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a

deteriorização da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva”. (GHIRALDELLI, 1991, p. 17).

Na explicação de Soares (1994), a vertente higienista instaurada no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, entendia a Educação Física como um valiosa atividade prática com forte caráter higiênico, eugênico e moral. Neste período, os padrões de conduta física, moral e intelectual dos brasileiros foram redefinidos pelos médicos higienistas. Com o objetivo de melhorar o estado de saúde das famílias eles propuseram mudanças nos hábitos a fim erradicar os “velhos” hábitos coloniais. Para cumprir com tais objetivos, novas funções foram designadas à Educação Física, tais como, a de estimular o asseio corporal e manter hábitos de higiene no intuito de prevenir e diminuir as doenças.

A defesa dos hábitos higiênicos, da superação do corpo frágil e suscetível a epidemias foi associada à ideia de progresso da nação brasileira. Prezava-se pela busca de um corpo saudável, capaz de ser o modelo da nação. Tal modelo seria representado por uma raça específica (a raça branca) e por uma certa classe social (a classe dominante burguesa). De acordo com Castellani Filho (1988):

[...] os médicos higienistas visavam a multiplicar os indivíduos brancos adeptos da ideologia nacionalista. A garantia da procriação e o conseqüente melhoramento da geração atual, por sua vez, seria conseguido pela **Educação Física** que, associada à educação sexual deveria, segundo os higienistas, transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras. (p. 60, grifo nosso).

Veremos então que as ideias eugenistas seriam integradas às concepções higienistas. A eugenia se traduzia pelo objetivo de alcançar uma raça superior aperfeiçoando a raça humana por meio da transmissão de caracteres hereditários, físicos, intelectuais e morais. A prática da Educação Física nesse contexto deveria tornar os indivíduos mais saudáveis, fortes, características que, uma vez adquiridas, seriam transmitidas aos demais membros da sociedade, contribuindo na formação de uma nação forte e vigorosa.

As mulheres, a esse propósito, tinham papel importante nesta vertente, visto que a participação delas nos exercícios corporais contribuiria para gerar crianças mais saudáveis. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual, associada à **Educação Física**, deveriam inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. (p.19 grifo nosso).

Embora a Educação Física, com seu caráter higiênico e eugênico tenha se tornado obrigatória nas escolas do município da Corte (Lei nº630/1851) por meio da reforma Couto Ferraz (1854), sua consolidação no cenário educacional deparava-se com resistências. Desde o período colonial (1500-1822) foi sendo construído um estigma em torno do trabalho físico, considerado como trabalho de escravos. Desde então, o exercício físico passou a ser desvalorizado quando comparado ao trabalho mental.

Neste contexto, o parecer de Rui Barbosa (1849-1923) designa um acontecimento importante para o reconhecimento da Educação Física. Ele defendeu a inclusão da ginástica nas escolas normais, tornando-a obrigatória tanto para os homens quanto para as mulheres. Nesta época, a justificativa para se praticar exercícios era respaldada pelo argumento de que ela promovia a saúde, dado que a atividade corporal servia para melhorar a atividade intelectual, consistindo em um reforço do dualismo (separação corpo-mente) presente na área.

A ginástica foi sendo, assim, incluída gradativamente nos currículos escolares dos estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. (BRASIL, 1997).

Desta maneira, o “currículo ginástico” desenvolvido nas aulas priorizava uma sociedade saudável e logo, a construção de identidades saudáveis, representantes da futura classe dirigente, que “deveria seguir os padrões europeus de retidão do corpo, afirmando certo ar de requinte, elegância e aspecto saudável”, em outros termos “as identidades projetadas deveriam ser docilizadas nas atitudes, mas robusta na aparência”. (NUNES e RÚBIO, 2008, p. 59).

Foi também com a influência das teorias escolanovistas, inseridas no Brasil a partir da década de 30 e fundamentadas com Dewey ([1902],1980), que a ginástica começou a assumir outro caráter, mesmo que ainda no discurso. Como o movimento defendia a formação da personalidade global do educando, por meio da apropriação de conhecimentos produzidos pela psicologia, sociologia e pedagogia, a ginástica foi defendida com vistas à formação integral do ser humano, contemplando-se o seu caráter educativo para além das dimensões físicas.

Ghiraldelli (1991) esclarece que, tal fato não significou o afastamento de uma Educação Física comprometida com aulas organizadas sob os fundamentos militaristas (1930-1945), visto que a ginástica proposta e aplicadas nas escolas nesse período era baseada nos métodos ginásticos sueco e alemão, sendo posteriormente adotado o método ginástico francês.

Podemos dizer que até os anos de 1930 a Educação Física foi pautada nas concepções higienistas, sendo que durante o Governo de Vargas (1930-1945) a concepção

Militarista (1930-1945) prevaleceu, com objetivo principal de formar uma nação que defendesse a pátria. Os ideais prezados neste período nos ajudam, dessa forma, a compreender a forte relação que a disciplina tinha com a “moral”.

Castellani Filho (1988) comenta que a história da Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos com a dos militares, e para validar este fato cita os seguintes exemplos: a criação da Academia Real Militar, a introdução da ginástica alemã em 1860, a criação do Centro Militar de Educação Física em 1922, que visava dirigir e difundir o novo método de ginástica e a presença dos militares na formação dos primeiros professores civis.

Viana (2009) destacou a forte influência que a Educação Física possuía na disciplinarização e na regeneração das pessoas, fortalecendo o sentimento de nacionalidade, propósitos que são mencionados por meio do seguinte trecho, retirado da Revista de Educação Física em 1894:

[...] uma das maiores realizações brasileiras neste último decênio, tem sido, sem dúvida alguma, a grandiosa obra de aperfeiçoamento físico do povo, para a execução da qual, o Exército, com entusiasmo e perfeito conhecimento do problema, estendeu a sua ação patriótica por toda a extensão do vasto território nacional. Através da **Educação Física** sistemática, ele infunde a massa das populações brasileiras, além da **saúde e vigor, qualidades morais e aptidões sociais-civismo**, sentimento de sacrifício pela coletividade e consciência de que vida é um dever e só é bela quando é útil. (VIANA, 2009; p.3, grifos nossos).

Apesar de manter o objetivo anterior de promover a saúde, priorizou-se nesta vertente a formação de uma juventude capaz de suportar o combate e a luta para defender a pátria na guerra. Este tipo de Educação Física, visando à formação do homem obediente e adestrado, contava com os princípios autoritários de uma educação fascista. (GUIRALDELLI, 1991).

Vale lembrar que nos anos de 1930 houve mudanças significativas no país. Iniciou-se o desenvolvimento do setor industrial que atingiria seu apogeu no Estado Novo (1937-1945), período político brasileiro liderado por Getúlio Vargas (1882-1954) e caracterizado por ser um governo ditatorial.

Neste período visava-se a reorganização da sociedade brasileira, a manutenção da ordem e da classe dominante. A Educação Física e a Educação Moral e Cívica deveriam então alinhar-se a tais objetivos. Castellani Filho (1988, p.80) cita a Constituição de 1937 e dois de seus artigos informam o papel que caberia à Educação Física representar neste período:

-Artigo 131. “A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”.

-Artigo 132. “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação”

Assim, evidencia-se na legislação que a Educação Física assumiu funções para com a ordem moral e cívica. Por meio dos exercícios, do adestramento físico as aulas deveriam formar o cidadão forte e saudável, disciplinado, capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico da nação e também protegê-la dos perigos internos e externos.

Neste período o currículo e os valores expressos nele visavam a construção de identidades que pudessem “assumir posições de sujeitos patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para a defesa da pátria”, ou seja, identidades respeitadoras das hierarquias, que serviriam de exemplo para as próximas gerações. (NUNES e RÚBIO, 2008, p. 59).

O papel da mulher neste processo de construção de uma nova sociedade foi novamente reforçado. Seria de responsabilidade dela, como mãe, gerar filhos saudáveis, fortes, livres de doenças, e portanto contribuir para o crescimento da nação desejada. Para isso, as aulas de Educação Física praticadas pelas “futuras” mães seriam importantes, promovendo saúde, vigor, resistência. Além disso, cabiam às mulheres introjetar nos seus filhos valores como ordem, disciplina, obediência e respeito. Nas palavras de Viana:

A Educação Física assumiu o status de disciplina capaz de tornar o povo preparado para acompanhar o desenvolvimento do país, servindo de poderoso instrumento ideológico e de manipulação a serviço de projeto político inspirado no nazismo-fascismo. Em nome do coletivo, a Educação Física significou naquele período um instrumento de conformação e controle, sobre o qual projetava-se a disciplinarização (militarização) da sociedade em busca da construção de uma nação forte. (VIANA, 2009, p. 117).

Neste contexto, como já dissemos, as indústrias brasileiras estavam em pleno desenvolvimento pois um dos objetivos governamentais era potencializar o parque industrial.

A necessidade emergente foi a de manter e recuperar a força física do trabalhador, sendo que a Educação Física deveria colaborar neste sentido.

Sendo assim, a prática de esportes começa gradativamente a ganhar espaço, pois será concebida como um instrumento para compensar o cansaço das longas horas trabalhadas nas fábricas. Em relação ao currículo da Educação Física, se destacará a “passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico”. (NUNES E RÚBIO, 2008, p.59).

As mudanças nas funções atribuídas à Educação Física vão gradativamente se modificando de acordo com o contexto social, político, econômico do país. Após a II Guerra Mundial (1939-1945) o esporte será cada vez mais valorizado e a Educação Física será caracterizada pela tendência denominada de Pedagogicista (GHIRALDELLI, 1991). Segundo o autor mencionado esta tendência representou um movimento de valorização da Educação Física, mas ainda manteve a reprodução dos antigos ideais conservadores.

Semelhante ao que ocorreu em outros períodos, os objetivos postulados para a Educação Física deveriam ser a promoção da saúde física e mental pelo desenvolvimento de habilidades motoras, o desenvolvimento do “caráter” por meio da formação do “bom cidadão” e “bom membro” de família. As competições esportivas que começavam a ser priorizadas auxiliariam no desenvolvimento da liderança, além de se propagar a idéia de que as pessoas deveriam fazer um uso produtivo de seu tempo livre. (GHIRALDELLI, 1991).

Já em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024) o caráter instrumental da disciplina foi reforçado, pois a educação de modo geral passou a sofrer a influência da tendência tecnicista¹, a qual postula a formação de sujeitos capazes de desempenharem de maneira eficaz as suas funções no mercado de trabalho.

Desse modo, com a valorização da eficiência e do rendimento, dos “resultados” rápidos, veremos que a Educação Física também ganhará novos contornos. A esse respeito, em 1971, o Decreto-Lei n. 69.450 refere-se à Educação Física como:

[...] **Atividade** que por seu meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, **morais** e cívicas, psíquicas e sociais do educando constituindo-se em um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. (grifos nossos).

¹ Para maiores esclarecimentos sobre tendência tecnicista na educação: LUCKESI, C.P. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003

Foi neste contexto de valorização da técnica e da eficiência que surge a tendência denominada de Competitivista. O contexto social de seu desenvolvimento é o período que culmina com o golpe militar de 1964, quando a desigualdade social e os conflitos de classe foram aumentando cada vez mais. Neste período, ela se tornou obrigatória no ensino primário até no universitário.

Vários são os autores que, de forma direta ou indireta, citaram a correspondência que havia entre a Educação Física escolar e os interesses do governo militar autoritário, pautados pelo nacionalismo, manutenção de ordem e progresso. (CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI, 1991; BETTI, 1991; BRACHT, 1997; SOARES et al., 1992).

A Educação Física atuava como mecanismo de controle social e a influência do esporte se tornaria decisiva, representando o conteúdo mais importante da área. As aulas até chegaram a se caracterizar como um prolongamento de treinamento de esporte de alto rendimento. (SOARES et al., 1992).

Uma vez que se estreitavam os vínculos entre esporte e nacionalismo, a figura do atleta tornou-se o representante do “homem vitorioso”, que “venceu” na vida apesar das dificuldades encontradas. Neira e Nunes (2006) comentam que esporte abarcava a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores. Nesta vertente, o valor essencial foi a busca pela superação individual, a melhora da aptidão física, a democratização do esporte. Ghiraldelli (1991) expõe que:

[...] a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos, etc. ficam submetidos ao Desporto de elite. Desenvolve-se assim o treinamento Desportivo baseado nos avanços estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A educação física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance. (p.20).

O aprimoramento da aptidão física encontra suas bases nos princípios esportivos, que, por sua vez, abarcam os princípios de produtividade e eficiência, identificados no modelo de sociedade que o Brasil estava vivendo. Além disso, Machado (2012) esclarece que, neste período, desenvolviam-se as Ciências do Esporte e fortalecia-se a pedagogia tecnicista, disseminando a ideia de que a Educação Física deveria se fundamentar em conhecimentos científicos de caráter empírico, deixando de lado as discussões que versavam sobre finalidades educativas e políticas.

A inclusão e a valorização do esporte na Educação Física era visto como forma de buscar talentos esportivos que pudessem conquistar vitórias olímpicas para o país nas competições internacionais e, com isto, comprovar o poder e o desenvolvimento do governo

vigente. De acordo com Soares et al.(1992), a Educação Física, influenciada pelos padrões europeus passa a valorizar os sistemas esportivos, pois estes eram fortemente propagados como uma forma de exaltação do nacionalismo e como a base da própria cultura.

Também começou a ganhar força nos anos de 1970 um movimento conhecido como Esporte para Todos (EPT), programa do governo que incentivava a democratização do esporte. Segundo Teixeira (2009) embora tenha se disseminado a idéia de que o esporte e as práticas corporais possibilitavam a autonomia e a espontaneidade no uso do tempo livre e de lazer, esta política visava o controle social, por meio da constituição de corpos “úteis”, obedientes, engajados e reunidos em torno das mesmas práticas, com objetivo não explícito de fomentar a formação de atletas.

Esta influência alcançou o sistema escolar, de modo que as práticas pedagógicas começaram a privilegiar os conteúdos esportivos. A escola passou a ser considerada a base da “pirâmide” esportiva, o local de descoberta de possíveis talentos desportivos, a fim de serem selecionados e devidamente encaminhados. O professor passou a ser considerado como técnico/treinador e os alunos como atletas, devendo repetir os movimentos de forma mecânica, igualitária e eficiente. Isso porque a Educação Física assumiu os códigos do esporte de alto rendimento.

As finalidades e os meios de que se valia a Educação Física naquele momento estavam subordinados aos sentidos e princípios da instituição esportiva tais como: o rendimento, a competição, a comparação, o alcance de recordes, a regulamentação rígida, a racionalização de meios e técnicas. (BETTI, 1991; DARIDO, 2005).

Diante deste contexto, Ghiraldelli (1991) aponta que a política de desenvolvimento do esporte servia de instrumento de alienação da juventude com a finalidade de afastá-la das discussões governamentais e, por conseguinte, impedisse que a população questionasse o regime autoritário. De forma semelhante, a Educação Física no ensino superior, por meio de seu caráter lúdico e esportivo, também tinha como objetivo colaborar com o enfraquecimento de rearticulação do movimento estudantil, desviando a atenção dos estudantes de decisões políticas.

As identidades que deveriam compor a nação brasileira neste momento são descritas como “lutadoras e vencedoras”. Os jovens deveriam ser ordeiros e pacíficos. “Tem-se então a identidade instrumentalizada para o comportamento moral, para o desempenho técnico e físico”. (NUNES e RÚBIO, 2008, p. 62).

Nesta mesma compreensão, Bracht (1986, 1997), ao analisar o papel que cumpre a Educação Física na sociedade contemporânea, nos sinaliza que a socialização que ocorre no esporte (tão defendida por alguns diretores e pedagogos na atualidade) prescinde de uma crítica da relação entre Educação Física/Esporte e o contexto socioeconômico, político e cultural mais amplo. Interessante é apreciar a pontualidade e atualidade com que o autor lista os argumentos para que o esporte esteja tão presente assim em nosso meio. Vejamos alguns:

[O esporte educa porque ensina a criança] a conviver com a vitória e a derrota; a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei, devemos respeitá-la, sem discuti-la); vencer (no jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (às vezes tem que, momentaneamente, aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os pedagogos do esporte chamam de cooperação ou companheirismo); ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva isto a prepara para a vida); desenvolve o respeito pela autoridade, que é o árbitro ou o professor (chamase a isso de disciplina). (BRACHT, 1997, p. 61, 62).

Concordamos com o autor que, apesar de serem bem intencionados em suas aulas, alguns professores utilizam o esporte como fator de socialização, mas ainda priorizam os códigos do alto rendimento, tendo como princípios a exclusão, a hierarquização e a obediência acrítica à autoridade (seja ela, o professor, o árbitro, os demais alunos). A forma como o esporte vêm sendo realizado nas aulas colabora, assim, muito mais para o respeito irrefletido às normas e regras sociais e desportivas do que para a transformação e para autonomia.

Se, por um lado, encontramos na abordagem histórica da Educação Física a denúncia de práticas pedagógicas arraigadas e condicionadas pelas decisões políticas e econômicas vigentes nas respectivas épocas, encontramos também autores, tais como Oliveira (2003), que discutiu os limites desta “abordagem”.

Ele nos apresentou o outro “lado da moeda”, como se diz popularmente. Em suas análises sobre formação de professores na época da ditadura militar afirmou a presença de práticas pedagógicas que não necessariamente estavam alinhadas com os interesses do regime ditatorial-militar, constatando que professores não adotavam simplesmente, de forma passiva, os pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação Física impostos pelo regime. Ele anunciou a relativa autonomia que possuíam. Sem nos aprofundar neste debate, sentimos necessidade de apenas salientar outras possíveis leituras históricas da Educação Física brasileira.

Antes de prosseguirmos, salientamos que o currículo “técnico-esportivo”, caracterizado pela associação entre Educação Física e esporte contribuiu para formar alunos e professores que assumiram modos de ser valorizados pelos princípios esportivos, que estipulavam o alcance de “marcas” e privilegiavam determinados perfis estéticos. As identidades que se afastavam deste perfil eram então desqualificadas. (NEIRA e NUNES 2006). Segundo os autores, a Educação Física era e continua sendo um espaço concreto onde se busca fixar as identidades, de gênero, de raça e de classe econômica e social.

Como exemplos, apontam que no currículo “técnico-esportivo”, ao se priorizar habilidades motoras e aprendizagem de esportes, são eleitos certos padrões físicos a fim de que todos os alunos alcancem, homogeneizando-os. Pelos esportes podem ser veiculados modos “corretos” de ser, e aqueles que não se aproximam do padrão são marcados como diferentes. Neste currículo, elegem-se ainda modalidades pertencentes às tradições euro-americanas (basquete, voleibol, handebol), cristão, brancas, sendo que algumas práticas foram sendo culturalmente concebidas como masculinas ou femininas, reforçando padrões de feminilidade e masculinidade. (NEIRA e NUNES, 2006).

Seguindo nosso percurso histórico, com o fim do regime militar (1985), iniciou-se desde o final da década de 1980 uma profunda crise de identidade na Educação Física com o chamado “movimento renovador”², movimento que vem contribuir para questionar os pressupostos científicos e os paradigmas que fundamentavam as práticas pedagógicas na Educação Física.

Contribuíram para estas mudanças o fato de que os professores e pesquisadores da Educação Física começaram a cursar programas de pós-graduação e a dialogar com outras áreas de conhecimento científico, como a sociologia, a psicologia, a antropologia e mesmo com as teorias críticas discutidas no campo da educação. (SAVIANI, 2000, 2005; LIBÂNEO, 1990, 2002).

Outros aspectos que colaboraram para este movimento foram o contexto sociopolítico do país, que lutava pela redemocratização e o próprio debate educacional

² Aprofundamento sobre o movimento renovador consultar as seguintes obras: CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e da escola**. São Paulo: Autores Associados, 2001; DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papyrus, 1998; MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

fomentado neste período, que buscou repensar a função social da escola, ganhando espaço juntamente com os movimentos de reivindicações dos professores. (MACHADO, 2012).

No momento em que a Educação Física entrava em crise, havia questionamentos sobre vários aspectos da prática que ela realizava, sendo um deles a questão da legitimidade, a relevância e o papel social cumprido pela área. Porém, o debate incidiu principalmente sobre os pressupostos orientadores da Educação Física ancorados no paradigma da aptidão física.

Estudos recentes realizados sobre a produção de conhecimento em Educação Física escolar revelam que as principais problematizações levantadas em torno da crise de identidade de área na década de 1980 centralizaram-se em torno dos seguintes temas:

[...] a) da necessidade de a [Educação Física] EF estabelecer outra relação com o esporte (considerado alienante), pois, do contrário, estaria contribuindo para a manutenção do status quo na sociedade capitalista; b) da necessidade de os professores de EF se engajarem em processos educativos que levem à formação de cidadãos críticos no plano das práticas corporais de movimento; c) do lugar da EF no interior da escola e seu papel na transformação social pretendida; d) da necessidade de a EF e seus professores se aproximarem do saber científico, já que a prática seria "espontaneísta" e, portanto, sem rigor; e) da função da EF no mundo do trabalho capitalista. (BRACHT et al., 2012).

Como resultados destes debates, questionamentos e estudos em outros campos teóricos, houve a elaboração de novas proposições para a área. A finalidade almejada era a de romper com os moldes tradicionais que buscavam justificar a importância da Educação Física na escola. Dentre as propostas e seus objetivos, podemos citar a psicomotricidade, que visava a educação integral, a proposta que prioriza o desenvolvimento motor e as habilidades físicas e a tendência que visa a promoção da saúde e da aptidão física. Ainda assim, o referencial principal sobre o qual se pensava e sistematizava a Educação Física na escola provinha predominantemente das ciências naturais e biológicas.

Acontece que a partir do final de 1980 vários autores começaram a incorporar em seus trabalhos a dimensão cultural. Dessa forma, o conteúdo a ser tratado na escola foi defendido por vários estudiosos da área, partindo do conceito de cultura corporal (ou cultura corporal de movimento)³, ou cultura de movimento, conceito este que não apresentou um

³ Termo definido pelos seguintes autores, apresentando diferenças conceituais: BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991; BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997; BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. In: Cadernos CEDES. Campinas, SP. Ano XIX, n. 48, ago. 1999; KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991; KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí,

consenso entre os vários pesquisadores. Em linhas gerais a cultura corporal designa as manifestações do movimentar-se humano entendidas como expressão, como linguagem.

Desde então, as proposições teórico-metodológicas para área entendem que os conteúdos devem ser representados pelos temas socioculturais, concebendo as manifestações corporais a partir da perspectiva da cultura. Dentre as proposições que surgiram em oposição ao modelo essencialmente esportivo, exporemos apenas duas, aquelas que se destacaram nos anos 1990, por terem sido fundamentadas nas teorizações críticas da educação (BRACHT, 1999), sobretudo aquelas que sofreram influências da teorização crítica do currículo.

A primeira, a metodologia Crítica-Superadora, foi elaborada por um grupo de professores (Coletivo de Autores, 1992), tendo por influência a pedagogia histórico-crítica, fundamentada nos estudos de Libâneo (1994) e Saviani (2005). O objeto de estudo será a cultura corporal de movimento, traduzidas pelos jogos, ginásticas, danças e capoeira. Nesta proposta, o professor de Educação Física deve estar atento ao projeto político pedagógico da escola e promover o confronto entre conhecimento científico e o senso comum, a fim de que o aluno possa constatar, interpretar e compreender a realidade. Os conteúdos serão aprofundados na escola ao longo dos anos, a fim de propiciarem a compreensão crítica da realidade, debatendo-se e analisando-se as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade de classes.

A segunda proposta, é a defendido por Kunz (1991, 1994), denominada de Crítico-emancipatória, apoiando-se nas ideias de Merleau-Ponty, Paulo Freire e Habermans. O movimento aqui é entendido como comunicação com o mundo, uma forma de linguagem. Na Educação Física se estuda a cultura de movimento (jogos, danças, ginásticas, esportes e capoeira). Defende-se que será por meio do diálogo na educação que haverá a compreensão das ideologias sociais, de modo que os conhecimentos devem ser abordados em suas contextualização histórica, a fim de que se alcance a “transcendência de limites”. Para isso, o autor propõe os seguintes elementos a serem percorridos nas aulas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva.

Bracht (1999) afirma que ambas as teorias acima citadas irão reproduzir os valores da sociedade capitalista, com destaque para princípios veiculados pelos esportes.

Seguindo em nosso panorama histórico da Educação Física, um marco importante foi a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Lei nº9394/96). Nesta lei a

Educação Física deixa ser mencionada como área de atividade (considerada desvinculada da grade curricular) para ser denominada “componente curricular”.

Ao se integrar ao processo de formação geral do ser humano, e tomando como referência os princípios anunciados na LDBEN (BRASIL, 1996), o ensino da Educação Física também deve assumir valores por ela anunciados, ou seja, deve ter como princípios a igualdade de condições, a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), valores também são anunciados para a educação escolarizada, tais como a inclusão, democracia, cidadania. Nestes documentos elegem-se conteúdos para a Educação Física, propõem-se critérios para a seleção dos mesmos pelos professores da disciplina e ainda ressaltam a necessidade de valorização da cultura corporal praticada em diferentes regiões brasileiras.

Observamos que as tendências da Educação Física na escola sempre favoreceram a construção de valores. Estes eram eleitos, anunciados e defendidos pelo sistema político que orientava as propostas educacionais brasileiras de modo geral. No entanto, tais valores foram questionados a partir das influências das teorizações críticas da Educação e da Educação Física. Analogamente, as reflexões pós-críticas também trouxeram novos debates e anunciam mudanças na forma de conceber o homem em suas relações com a natureza e com a cultura. Logo, as reflexões acerca dos desdobramentos negativos do modelo científico positivista no âmbito educacional também alcançam os pesquisadores da área de Educação Física.

Neste sentido, um destes pesquisadores que exerceu influência na área foi o filósofo português Manuel Sérgio (1994, 1996; 1999; 2005). O referido autor faz uma discussão acerca da necessidade de mudança do paradigma dualista cartesiano (separação corpo-mente) que fundamentou a produção de conhecimento em Educação Física, anunciando a insuficiência deste para explicar e estudar os fenômenos humanos. No contexto brasileiro as influências de seus escritos podem ser observadas nas obras de Tojal (1994, 2004), Moreira (1992, 1995a, 1995b), De Marco (1995), Picollo (1993), Freire (1991), Pereira (2006).

Sérgio (1994) propõe a troca do nome de Educação Física para Educação Motora a fim de marcar a necessidade de superação do paradigma cartesiano. A Educação Motora é concebida como a vertente pedagógica de uma “possível” ciência, a Ciência da Motricidade Humana. Esta tem como objeto de estudo a motricidade, entendido como movimento intencional, com sentido e significado que visa à transcendência, à autonomia e à liberdade.

Na Educação Motora abordam-se os jogos, as lutas, as danças, os esportes e a ginástica como frutos de construções sociais da intencionalidade do homem com o meio, não ressaltando o físico somente em ação, nem o biológico, mas a atenção recai sobre o movimento intencional, como corpo em ato, em movimento intencional para com o mundo e com os outros.

Segundo Pereira (2006, p. 169), a Educação Motora tem por responsabilidade “provocar espaços e possibilidades de humanização, de autonomia e de liberdade”, a fim de levar o “ser humano a aprender a aprender fazendo, para que ele compreenda a vida de forma reticular, que possa pensar de forma sistêmica e decidir com autonomia, frente a situações de uma realidade complexa, diversa e incerta”. Os valores morais não ficam de fora, uma vez que:

[...] a ética deve, necessariamente, estar presente na orientação da práxis pedagógica das aulas de Educação Motora, pois ao lado das outras disciplinas pode contribuir para a educação e a formação dos educandos, para que eles possam atuar como cidadãos em processos democráticos, tomando decisões e agindo, com responsabilidade e compromisso individual e social. (PEREIRA, 2006, p. 299).

Embora o Sérgio não tenha se preocupado com a intervenção da Educação Motora, encontramos nos estudos de Pereira (2006) princípios e orientações para o campo da intervenção escolar. Em outro estudo realizado por Mortari (2013), as categorias provenientes da teoria da Motricidade Humana são utilizadas no estudo da dança e dos conhecimentos sobre o corpo, indicando-se ainda princípios orientadores para subsidiar a intervenção de profissionais da dança.

Não é consenso na área que a Educação Física seja reconhecida e legitimada a partir de uma identidade “científica”. Bracht (2000) argumenta que a configuração da Educação Física como ciência implica em fazer opções por uma determinada visão de ciência, e que na cultura ocidental o valor e status atribuído ao teor “científico” ganha credibilidade. Para o autor a característica central da Educação Física é a de ser prática de intervenção social, que não prescinde do conhecimento científico.

Neste embate, a reflexão aprofundada nem sempre é realizada na área, e paralelamente ao conjunto de proposições que são feitas, a Educação Física vai se consolidando e se concretizando como “prática social”, mas que ainda não abarca um consenso a respeito de seu estatuto epistemológico.

Neste contexto ambíguo, a proposição da Ciência da Motricidade Humana postulada por Sérgio (1994; 1996; 1999; 2005) têm fundamentado pesquisas e devido aos valores por

ela mencionados as citamos aqui, entendendo que os pesquisadores devem dialogar com ela, pois como argumenta Pereira (2006), ela:

Considera a concepção de homem a partir da complexidade e da autopoiese, decorrentes das antropologias actuais, realçando a relevância do corpo como um sistema circular e de auto-referencial; Dialoga com Merleau-Ponty e apresenta os prologómenos de uma nova ciência do homem. Haja vista que este filósofo recusou o dualismo antropológico cartesiano, assim sua concepção de humano excedeu a de um sujeito centrado na res cogitans e transcendeu para uma consciência encarnada, que realiza sua intencionalidade através do corpo-agente; - Supera o movimento do homem meramente mecânico e busca com excelência a semovência humana, também, como expressão, produção de experiência e de conhecimento; - Discute os conceitos de problemática, paradigma e corte epistemológico, tendo em vista as condições de aplicação de uma nova ciência da Motricidade Humana, legitimada por um forte diálogo com os homens da filosofia das ciências, sendo eles: Althusser, Bachelard, Feyerabend, Kuhn, Michel Foucault e Popper. (p.124).

Outra influência desencadeada pelas discussões pós-modernas são os estudos pós-críticos acerca da educação e do currículo (LYOTARD, 1989; HALL, 1998; SILVA, 2003, 2006, 2007; VEIGA NETO, 1995).

Veremos que a teorização pós-crítica sobre o currículo encontra-se na obra de Nogueira (2004), Almeida (2006). Outros pesquisadores que também se apropriaram dessas teorizações e trouxeram contribuições para a Educação Física foram Vaz et al. (2002), Neira e Nunes (2006, 2009), Neira (2011).

Subsidiados pelas teorias pós-críticas e pelos estudos culturais, Neira e Nunes (2006, 2009), Neira (2011) propõem o currículo multicultural crítico da Educação Física. Neste currículo defende-se a reflexão do patrimônio corporal vivido e trazido pelos grupos minoritários, ou grupos que foram oprimidos (seja pela sua etnia, classe social, cultura ou gênero). Valorizam as dimensões expressivas e intencionais dos movimentos, entendidos como linguagem. As aulas são espaços para se tematizarem os problemas sociais que envolvem as práticas corporais, o modo como são representadas, reforçadas e negadas por outros grupos pelas práticas discursivas.

Os alunos não irão entrar em contato com os conteúdos da Educação Física de modo abstrato e teórico, como por exemplo, estudar o conceito de “atividade física, aquecimento, frequência cardíaca”, ou ainda realizar “seqüência pedagógicas”, “exercícios educativos”, tais como “bater e rebater a bola”, “correr para ao final chutar”, etc. Nesta perspectiva:

[...] os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos/as alunos/as e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Rompe-se, também, com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências dos alunos/as. (NEIRA e NUNES, 2006, 246).

Como em todo currículo, as dimensões valorativas não ficam de fora, por isso, abordamos, ainda que resumidamente, tal proposição aqui. Assim sendo, um currículo multiculturalmente orientado visa à formação de identidades culturais democráticas, valoriza, acolhe e reconhece as diferenças, apresenta resistências aos processos discriminatórios, opressivos, de injustiça social e naturalização das diferenças, a fim de superá-los. É um currículo que adota como princípios pedagógicos da Educação Física a inclusão, a justiça, o reconhecimento da diferença e equidade (NEIRA 2011a, 2011b). Fica evidente que, os dilemas da modernidade e os despontamentos das ideias pós-modernas provocam discussões no campo da Educação Física, gerando desdobramentos em diversos aspectos, sendo um deles, de ordem pedagógica.

Não pretendemos em nosso trabalho defender ou discorrer sobre as insuficiências de uma ou outra proposta, mas ressaltar que, em todas elas iremos nos deparar com valores ou algum “discurso” sobre formação moral, mais ou menos explícito, discurso este que muitas vezes se nega, parece desaparecer, se renova, se reconstrói, cabendo por isso, reflexões profundas que acompanhem o fluxo das transformações e dos contornos que assumem.

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MORAL

No decorrer do breve histórico, observamos que a moral esteve sempre presente nos discursos dos médicos higienistas, dos militares, dos técnicos e também na literatura que abordava a inserção da Educação Física/Ginástica no cenário educacional, perdurando ainda hoje nos argumentos de professores, pedagogos e diretores.

A função delegada à Educação Física de disciplinar moralmente o ser humano significava naquele momento histórico a prescrição de condutas a serem imitadas, regras que deveriam ser seguidas e mantidas, ordens ditadas pela autoridade para gerar adequação, alienação, padronização, visando à formação de alunos passivos e dispostos a conceber o mundo em conformidade com os conceitos da ordem dominante.

As condutas “morais” enfatizadas estavam atreladas ao desenvolvimento do sentimento cívico e patriótico, a fim de fomentar o “respeito” aos seus símbolos, e conseqüentemente, o respeito para com o regime militar autoritário.

Reforçou-se nas aulas uma obediência inquestionável às regras, às autoridades, ao governo, aos professores/instrutores, sendo os exercícios repetitivos realizados nas práticas de ginástica e nos treinamentos esportivos um meio de disciplinar os “corpos”, promover e manter “ordem”, conduzir a posturas conformistas por meio do reforço do respeito unilateral, com ações desprovidas de tomada de consciência.

Porém, ainda hoje, sentimos os efeitos de tais práticas e concepções de educação moral na disciplina de Educação Física. Ao convivermos com professores de diversas disciplinas, constatamos que os discursos emitidos preservam a ideia de que será a prática repetitiva de exercícios, a disciplina e a cobrança do professor na realização de gestos motores, no esforço para superar os desafios propostos, pelo respeito às regras incondicionais contidas nas diversas modalidades esportivas que as crianças serão educadas moralmente, isto é, aprenderão a respeitar a “ordem” colocada pelo professor.

É fato que a disciplina ganhou visibilidade no cenário educacional por seus objetivos atrelados à formação moral, que visava a construção de um homem saudável, virtuoso, forte, nacionalista, trabalhador, ordeiro. A formação moral visava o controle social. No entanto, diante das transformações ocorridas em diversos âmbitos da sociedade, estes valores, objetivos e procedimentos anteriormente estipulados não se sustentam mais, e nem se coadunam com uma educação que preza por valores democráticos.

Apesar do termo “moral” ter saído de “cena” perante o conjunto de abordagens pedagógicas propostas como alternativas ao paradigma hegemônico da aptidão física, surgirá outro termo que vai substituir e ser fortemente empregado em tais propostas pedagógicas, será o termo “autonomia”.

Fernandes (2008), ao comentar sobre as abordagens pedagógicas, destaca que um ponto comum entre elas é o objetivo de favorecer a “autonomia” nas aulas de Educação Física ao longo dos anos de escolarização, lembrando que cada abordagem veicula e produz conceitos diversos a respeito deste termo.

De acordo com o referencial teórico adotado, a autonomia moral deve ser estudada e compreendida para que possamos pensar o ensino da Educação Física. Os dados psicogenéticos trazidos por Piaget nos revelam os processos que regem a formação da moral infantil, indicando-nos que eles nos esclarecem a moral adulta.

Uma vez que a educação moral e a formação de valores sempre estiverem presentes nos discursos, nos currículos estipulados para a Educação Física, a pergunta a ser respondida versa a respeito de quais valores deverão estar presentes nas aulas, considerando a função social que assume a escola na atualidade.

Conforme já anunciamos, na nova LDBEN (BRASIL,1996) a Educação Física é considerada componente curricular obrigatório. Na prescrição desta lei, ela deve estar integrada à Proposta Pedagógica da escola. Os valores assumidos pela disciplina não estarão desconectados dos processos de formação humana, estarão relacionados com a concepção de homem, sociedade, educação, educação física enunciadas nas diversas Propostas pedagógicas, fator que garante uma relativa autonomia para as escolas.

O ensino da Educação Física, assim como das demais disciplinas curriculares, deve considerar os princípios anunciados na LDBEN (BRASIL, 1996), tais como a igualdade de condições, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade, tolerância e valorização da experiência extra-escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) apresentam orientações ao planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Representam normativas a serem observadas pela escola. Ao explicitar diretrizes gerais para a Educação Básica nos comunica os valores do respeito à dignidade humana, promoção do bem estar, repúdio ao racismo e ao preconceito. Neste documento aponta-se que o reconhecimento da relação indissociável entre educação e direitos humanos têm gerado ações que visam implementar a Educação em Direitos Humanos no país, com destaque para os seguintes valores: solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

No intuito de garantir e promover os direitos das crianças e dos adolescentes, foram adotadas pelas políticas públicas brasileira uma série de dispositivos, tais como, a valorização da educação escolar indígena, a educação ambiental, a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a inserção das temáticas da identidade, de gênero e orientação sexual na educação, a inclusão educacional de pessoas com deficiência entre outros. (BRASIL, 2013).

Neste contexto educacional, a Educação Física, ao estudar os temas provenientes da manifestações culturais produzida pelo homem ao longo da história, deverá considerar os valores acima destacados, atentando-se à função delegada à escola, enquanto instituição que prepara as novas gerações para sua participação para a vida pública (dimensão política) e para o mundo do trabalho (dimensão econômica). (PÉREZ-GÓMEZ, 1998). Porém, na concretização de sua função socializadora, a escola cumprirá também a função conservadora, que traduz-se por “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade”. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.14).

O autor citado acima problematiza que a escola torna-se reprodutora das desigualdades e das diferenças pois ela anuncia que há condições igualitárias para todos os que a frequentam. Além disso, reforça a ideia de que são os esforços e habilidades individuais que possibilitam aos estudantes “galgar” espaços na sociedade. Ainda assim, o referido autor esclarece que o processo de socialização e conservação não ocorrem livres de contradições e resistências por parte de professores e alunos, justamente porque a escola é um cenário de conflitos. Ao comportar espaços de relativa autonomia entende-se que o movimento de resistência pode gerar transformações.

Para isso defende-se a reconstrução de concepções, conhecimentos, atitudes assimilados na vida social paralela à escola, a reorganização das relações e dos espaços de aprendizagens “de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e com a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação”. (PÉREZ-GOMEZ, 1998, p. 26).

Partindo então do entendimento de que as aulas de Educação Física constituem-se em um destes espaços de socialização, reprodução ou mesmo de construção de resistência e aprendizagem de mecanismos de interação social, acreditamos que as relações a serem estabelecidas entre os sujeitos bem como os procedimentos de estudos adotados podem ser promotores de valores que se opõem ao individualismo, competição exacerbada, discriminação, preconceitos, reprodução acrítica de ações, fatos e conceitos.

Ao objetivo de promover os valores enunciados surge também o desafio de pensar em meios que se distanciem dos métodos coercitivos preconizados em décadas anteriores pela área, caracterizando-se fortemente por relações autoritárias e destituídas de reflexões.

Na seção seguinte iremos apresentar algumas pesquisas em educação moral desenvolvidas e que podem colaborar para indicar possíveis caminhos. Não tem-se a pretensão de transportar os procedimentos diretamente para as aulas de Educação Física. Acreditamos que a produção de conhecimentos sobre educação moral na atualidade abarcam discussões relevantes para conhecermos os fundamentos, objetivos e procedimentos de uma educação moral na atualidade.

2.2 A EDUCAÇÃO MORAL DEFENDIDA HOJE

A educação moral também conhecida como educação em valores (direitos humanos, educação para cidadania) tem sido tema de debates, estudos e pesquisas, principalmente

porque estamos diante de um cenário social em que os valores morais estão passando por questionamentos, redefinições e crise, decorrente das crises em outros segmentos sociais, como na família, na política e na busca de sentido para os projetos de vida. (LA TAILLE, 2009).

Partindo da psicologia moral, que é uma ciência que estuda o fenômeno da moralidade, encontraremos um campo rico de pesquisas que discutem qual a “função” de uma educação moral a ser realizada pela escola nos dias atuais e como ela iria se realizar. Delimitaremos nossa apresentação sobre este tema em torno dos pressupostos defendidos pelos autores que fundamentam-se nesta ciência, visto ser amplo o campo de pesquisa que debate sobre o assunto.

Atualmente pode-se dizer que o tema dos valores e formação ética encontra certa resistência por parte dos educadores brasileiros, é carregado de preconceitos e interpretações negativas. Menin (2002) nos esclarece que tal fato se deve à forma de ensino coercitivo e autoritário utilizada pela disciplina Moral e Cívica na época da ditadura (1969 a 1986). Por isso, o termo educação moral alcançou um teor pejorativo no Brasil, sendo considerado até alvo de desprezo.

Ao proceder a uma análise da educação moral no Brasil, a autora cita exemplos de escolas que se caracterizam pela doutrinação e coerção em suas propostas, já outras que são marcadas pelo relativismo, mas alerta que as todas as escolas devem sempre fazer opções explícitas em relação aos valores morais desejáveis. Afirma que todas as escolas contribuem, ainda que não intencionalmente para a formação moral, isto porque os valores se aprendem nas relações interindividuais, de maneira difusa, e não há neutralidade nas ações.

O tema da moral e da ética voltou a ser tema de relevância no final de década de 1990, quando surgiram os PCNs (BRASIL,1997). Um destes temas, a ética, deveria ser abordada de forma transversal pelas várias disciplinas curriculares, valorizando-se os seguintes princípios: respeito mútuo, diálogo, justiça e solidariedade. Este documento afirma que escola possui um papel importante no processo de educação moral das crianças, visto que:

Valores e regras são transmitidos pelo professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. (BRASIL, 1997; p. 51).

Uma vez que a escola possui regras que são cobradas, ações que são aprovadas ou reprovadas, repreensões exercidas perante as atitudes dos alunos, intervenções diante da

indisciplina, dos conflitos, não há como evitar a formação em valores, visto que os professores estão sempre emitindo julgamentos sobre o que é certo e errado, justo e injusto, bom ou ruim. No entanto, os dados encontrados por Shimizu (1998) revelaram que os professores conhecem muito pouco sobre as teorias psicológicas que dão sustentação à formação moral, sendo que as decisões nas aulas sobre as questões morais eram respaldadas em opiniões de senso comum.

É fato que, consciente ou inconscientemente, não há como interagir na escola prescindindo da vivência de valores, porque a escola é local de interações reguladas por normas.

Diante disso, é importante destacar estudos que já demonstraram que a escola possui uma influência significativa na construção moral de seus alunos, como os estudos realizados por De Vries e Zan (1998), Araújo (1996, 2000), Araújo e Aquino (2001), Menin (1996; 2007), Vinha (2000, 2003), Vinha e Tognetta (2006, 2007) e Tognetta (2003; 2009a, 2009b). Se a escola é local de aprendizagem de valores, contudo, os PCNs frisam que este não é o único espaço:

É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. (BRASIL, 1997; p.51).

Outro autor, Pedro Goergen (2007) acrescenta esta discussão, esclarecendo que:

[...] cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação. Por sua inegável influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola, um papel particularmente relevante na reforma moral da sociedade. (p.740).

Os autores que estudam regras e valores entram em consenso com o fato de que a escola não é um lugar exclusivo para a construção conhecimento acadêmico, mas local propício ao desenvolvimento moral porque será nas relações entre pares que as crianças aprenderão a regular-se, a conviver em grupo, a pensar em função do “outro”. Todavia, a educação moral que hoje se defende pelos pesquisadores/autores mencionados em nada se aproxima da coerção e da doutrinação autoritária que as escolas brasileiras tiveram como experiência e ainda mantém em suas concepções e práticas.

Reflexões são constantemente levantadas pelos pesquisadores no sentido de rever as ações e os fundamentos a serem priorizados em uma educação moral na atualidade. La Taille, Souza e Vizioli (2004), ao debruçarem-se sobre a literatura educacional que versa a respeito de ética e educação entre os anos de 1990 e 2003, constataram o aumento nas produções, com destaque para as pesquisas de cunho especulativas e críticas, porém comentam que ainda faltam propostas concretas.

Levantam os autores três hipóteses para a falta de propostas educacionais, sendo: (1) a educação moral é concebida como sendo de responsabilidade da família e não da escola; (2) o tema tem se transformado em um “tabu”, devido à experiência brasileira de imposição e controle de conduta; (03) há uma certa insegurança quanto ao próprio tema, quanto aos deveres e normas que as práticas pedagógicas deveriam valorizar.

A fim de analisar então, “quais” são os valores priorizados e “como” são ensinados nas aulas pelos professores brasileiros, foi realizado um amplo estudo. Neste, investigaram-se as experiências brasileiras consideradas “bem” sucedidas em educação moral. Os dados desta pesquisa foram organizados por Menin, Bataglia e Zechi (2013). Os pesquisadores analisaram as finalidades, os meios, os procedimentos bem como os alcances das iniciativas brasileiras em diversas regiões.

Como resultados, constataram que as experiências avaliadas como bem sucedidas foram poucas, menos que 3 %. Tais dados foram explicados por diversos fatores, dentre eles se destaca o fato de que, ao abordar os valores morais prevaleciam essencialmente práticas de transmissão e doutrinação, sendo poucas as propostas que realmente exploravam a análise, a compreensão e a reflexão dos valores.

Naquelas que foram consideradas bem-sucedidas os valores morais faziam parte do Projeto Político Pedagógico da escola, e a grande diferença era que os procedimentos para tratá-los tinha por referência fundamentos democráticos e os objetivos a serem alcançados a longo prazo traduziam os interesses e as necessidades almejados por todos os envolvidos na comunidade escolar.

É importante salientar que os pesquisadores que analisam e discutem o que representa um bom projeto de educação moral, fundamentados na teoria da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, se opõem à sua concretização como lição de moral via transmissão verbal seguidos de cobranças e punições. Reconhecem que não há uma aprendizagem significativa com transmissão de valores “prontos e acabados”.

Defendem que a aprendizagem das regras e valores se dará nas relações interindividuais, pois serão “as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre

ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa em que consiste a moral”. (PIAGET,1994, p.27).

Será na e a partir da vida social que ocorre em todos os ambientes escolares, seja na sala de aula, nos intervalos (recreio), nas quadras, nos passeios, nas aulas de Educação Física, entre outros locais e momentos que as crianças terão experiências concretas de fazer escolhas, verificar as suas conseqüências e tomar consciência delas. Nestes vários momentos, os valores do respeito, justiça, solidariedade, cooperação deverão ser vividos, conduzindo-as ao exercício da reciprocidade e da conquista paulatina do entendimento dos princípios que regem as regras morais.

Piaget ([1930],1998) ressaltou que os meios/procedimentos utilizados em uma educação moral são tão importantes quanto os fins. Os procedimentos devem levar em consideração o processo de construção do conhecimento pelo sujeito, dado que nem a lógica nem a moral são inatas. Defendeu os métodos ativos e os trabalhos em grupo como aqueles promotores do desenvolvimento moral, onde as crianças estarão em contato com outras e realizam trocas entre si.

Nos trabalhos em grupo, a convivência entre as crianças exigirá a discussão, a problematização, a necessidade de objetividade e coerência crescente nas explicações e argumentações, a disposição de ouvir e entender a perspectiva alheia, a ação de coordenar ideias, de utilizar conceitos que tenham o mesmo sentido entre os que dialogam, fatores que favorecem a descentração, a relativização de pontos de vista e a tomada de consciência das próprias ações.

A função dos professores não é a de “repassar” verbalmente a lição moral, tampouco de transmitir o valor absoluto. É tarefa do docente eleger problemas éticos originados no estudo dos conteúdos, a fim de serem alvos de reflexão, priorizando sempre a construção de relações cada vez mais cooperativas em oposição às coercitivas.

Uma vez que a construção dos valores morais está relacionada ao processo de vivência dos mesmos, bem como à análise das ações e sentimentos originados nas próprias relações interindividuais, as pesquisas atuais priorizam também os momentos sistematizados de discussão, análise e abstração das ações morais.

Outro aspecto que ressaltam é que, segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo (a inteligência) é condição necessária mas não suficiente à construção da moralidade autônoma. Os estudos em psicologia moral destacam a dimensão afetiva da conduta moral como alvo de pesquisas para compreender as ações morais das pessoas.

Destacam que não basta o conhecimento das regras, princípios e valores para agir moralmente, porque “a formação de valores morais ou éticos depende de algo além da tomada de consciência do dever: depende de uma motivação interna para a ação, chamada de sentimento”. (TOGNETTA, 2009a, p.17).

Assim, as escolhas pessoais do sujeito revelam aquilo que ele valoriza e em que investe seus afetos, traduzindo a “hierarquia” de valores construída e o “lugar” que estes valores ocupam na identidade do sujeito. Logo, o conceito de valor é importante para entendermos as dimensões afetivas que compõem a construção da moral. Explica-se então que tanto os objetos concretos (observáveis e palpáveis) como os de natureza subjetiva (ideias, planos, sonhos), podem ser e se tornar “valor” para o sujeito, desde que revestidos de afetividade. No entanto, os valores construídos podem ser morais (respeito, justiça, dignidade, solidariedade, entre outros) ou não morais (sucesso, riqueza, popularidade, beleza, status, etc.), mas na identidade do sujeito ambos são constituídos e hierarquizados.

La Taille (2002, 2006) nos explica que um processo psicológico universal, almejado por todo ser humano desde que nasce é a busca por representações (boa imagem) positivas de si mesmo, algo com que cada um busca se identificar e por meio do qual alcança autorrealização.

Tais representações são conceitos e imagens que cada um possui de si mesmo, construídas nas interações sociais, sendo sempre avaliadas pela própria pessoa de maneira positiva ou negativa. Se todos nascemos em contextos valorativos, cada sujeito elegerá valores para se representar, para “se ver” e por meio dos quais “deseja ser visto” pelo outro. Estes valores escolhidos e que “nos representarão” são constituídos em relações sociais, e portanto, os conteúdos morais escolhidos sofrerão as influências do grupo social ao qual cada um está inserido. Estes podem ser considerados os fatores condicionantes na construção das representações eleitas por cada sujeito, mas certamente não determinantes.

Como destacamos, os valores escolhidos por um sujeito para representar a si mesmo podem ainda ocupar um lugar periférico ou central na identidade dos indivíduos (LA TAILLE, 2002; VINHA, 2000; ARAÚJO, 1999). Quando uma pessoa elege valores morais para se representar e estes se encontram no centro das representações de si, considera-se que ela construiu o sentimento de autorrespeito, tendendo em suas ações a traduzir tais valores, a ser coerente com eles. A construção do autorrespeito é essencial pois “respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio”. (LA TAILLE, 2006, p. 56). Ou seja, aquele que possui autorrespeito tende a agir de forma moral e respeitar o próximo.

Tais explicações foram trazidas porque os estudos indicam a necessidade de que a regra (moral) a ser seguida tenha sentido para quem a faz, que a ação realizada traduza valores articulados ao projeto de vida pessoal, construídos nas relações interindividuais. (TOGNETTA, 2009b).

Sem nos delongarmos em tais trabalhos, devemos apenas salientar que, uma educação moral pautada nos pressupostos piagetianos envolve considerar a importância das dimensões intelectuais e afetivas para compreender melhor as ações dos sujeitos e eleger princípios pedagógicos coerentes.

Outros estudos têm contribuído para esclarecer e discutir os procedimentos em educação moral, destacando-se os trabalhos de Vinha (2000, 2003); Moreno e Sastre (2002), Puig (2000, 2004), Tognetta (2003, 2009a), Vinha e Tognetta (2007, 2011).

Nestes trabalhos defendem-se também momentos sistematizados para os alunos reconhecerem e expressarem os sentimentos, indicando-se o uso de recursos tais como os jogos de expressão de sentimentos, jogos simbólicos e os de troca de papel. Outro instrumento destacado são as chamadas “assembléias escolares”. Elas são consideradas oportunidades para se discutir e resolver conflitos interpessoais, eleger formas justas e democráticas na resolução de problemas (ARAÚJO, 2004). Além disso, propõem-se também discussões de dilemas morais a partir de filmes, músicas, histórias, tendo em vista a abordagem dos valores por meio das virtudes morais que inspiram as ações. Um trabalho concreto envolvendo tais propostas de intervenção pode ser observado em França (2012).

Finalizando este breve relato de como a psicologia moral tem se posicionado em relação à educação moral, percebemos a complexidade do tema. Evidenciamos que a educação moral se distancia do uso de técnicas ou procedimentos a serem repassados a fim de solucionar os problemas.

Compreender o assunto requer revisão e análise dos fundamentos da psicologia moral (ou outro aporte teórico que se estude), compreendendo a forma como se colocam os problemas teóricos e também os procedimentos adotados para respondê-los, sem desconsiderar os limites e avanços das pesquisas.

Neste sentido, o de rever a produção acadêmica que versa sobre a temática dos valores, nosso próximo passo será o de apresentarmos algumas pesquisas que destacam a temática da moral como problema central, com destaque para os trabalhos que tenham como respaldo teórico a Epistemologia e Psicologia genéticas.

2.3 O CENÁRIO DE PESQUISAS ATUAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA E OS VALORES EM DESTAQUE

Ao realizarmos uma verificação da produção acadêmica brasileira sobre a temática da Educação Física e sua relação com o tema da moral e da construção de valores (ensino de valores) constatamos um número reduzido de estudos.

Baseando-nos nos registros disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes, verificamos a produção de pesquisa da pós-graduação no Brasil que se debruçou sobre a temática dos valores em suas relações com a Educação Física na escola.

Os trabalhos encontrados divergem em vários aspectos, como por exemplo, possuem diferentes concepções acerca do que seja tratar dos valores nas aulas, diferindo, conseqüentemente, em seus objetos de estudo, referenciais teóricos que os respaldam, instrumentos de investigação e análise, revelando-nos diversidades conceituais e procedimentais.

Em vários dos trabalhos é possível perceber a tendência em afirmar a necessidade de romper com uma Educação Física que priorize apenas os aspectos motores seguidos de uma defesa para a valorização dos aspectos sociais, culturais e morais.

Neste subtópico nos dedicaremos primeiramente a apresentar as pesquisas que abordam de forma geral os valores (virtudes) nas aulas de Educação Física. Seguiremos destacando os artigos sobre o tema, nos quais se fazem referências aos “conteúdos atitudinais” (saber ser) que devem ser levados em consideração ao ensinar. Em seguida, iremos estreitar nosso olhar para os trabalhos que discutam ou articulem três temas: (1) os jogos (de regras), (2) a moral e (3) as aulas de Educação Física, destacando as pesquisas de fundamentação piagetiana porque possuem maior proximidade com o tema central de nosso trabalho.

Iniciamos com o trabalho de Acedo (2009), que pesquisou quais os valores e as atitudes que os professores de Educação Física tratam em suas aulas e ainda como são trabalhados. Em seus resultados verificou que os valores evidenciados nas aulas são decorrentes dos temas trazidos pelos próprios alunos ou dos professores, das relações interpessoais e dos conceitos tratados nas aulas. Os valores e atitudes mencionados foram solidariedade, inclusão, cuidar do meio-ambiente, co-educação, corporeidade, voluntariedade, ludicidade, competição, cooperação, valorização do trabalho, reciprocidade, justiça e diálogo.

Destacou que a apresentação, a discussão e a vivência constituem as melhores formas para se abordar valores, ressaltando-se a necessidade de planejamento. Em seu referencial teórico, o autor ainda procede a uma análise de artigos publicados em periódicos científicos

(entre os anos de 1998 e 2007) que tratam da dimensão dos valores. Nesta análise, evidenciou ausência das abordagens de questões fundamentais, carecendo de apoio teórico à intervenção docente.

Em outra pesquisa, baseada nos métodos de Puig (1998), Molina (2010) analisou uma proposta de educação em valores nas aulas de Educação Física. A pesquisadora organizou um projeto de educação em valores para ser utilizado durante as aulas de Educação Física Escolar com alunos do sexto ano, partindo da discussão e confecção das regras e leis que organizariam as atividades na sala, a partir da reflexão dos educandos e da educadora.

Os métodos Puig (1998) serviram de guia para elaborar um projeto de intervenção, sendo que neste projeto foram elencados os valores do respeito para com os demais, autonomia, comprometimento, diálogo. Segundo tais pressupostos, algumas atividades foram desenvolvidas, tais como clarificação de valores, discussão de dilemas morais, compreensão crítica, enfoques socioafetivos, exercícios de autorregulação, resolução de conflitos, entre outros. Buscou identificar as repercussões desta proposta a partir de manifestações de educandos, pais e professores. Concluiu que há a possibilidade de uma intervenção voltada à cidadania e autonomia sem perder a especificidade da referida disciplina.

O diálogo a ser estabelecido entre ética (agir moral), desenhos animados e Educação Física, na busca por compreender os desenhos televisivos (presentes na cultura infantil) como possíveis recursos pedagógicos nas aulas de Educação Física é evidenciado no trabalho de Leitão (2011). Partindo da filosofia moral para discutir as questões éticas, defende que as aulas são momentos para a construção e discussão de valores, dos problemas morais que nos cercam, numa perspectiva de educação *na* televisão e *com* a televisão. Apesar de trazer uma importante discussão fundamentada em autores pertencentes ao campo da filosofia (Chauí (2003), Cortina (2010), Ricoeur (1995), Vázquez (2001), entre outros) que partem de diferentes pressupostos, também se apresentam as teorias éticas, mas não se discute a questão da prática moral e da consciência moral, no sentido de explicitar de onde provém e como progride a consciência moral.

Na tese de Freire (2012), o objetivo foi compreender as dificuldades encontradas no trabalho de professores que se propõem a fazer das aulas de Educação Física um espaço para a construção dos sistemas de valores de seus alunos. Seu trabalho parte da Hermenêutica Crítica como base epistemológica. A autora analisa que o objetivo de fazer da aula espaço para a construção de valores está se constituído uma forma de ilusão (*hábitus*), ainda que inconsciente. Comenta que, ao estabelecerem expectativas irreais em relação à formação de

valores (na tentativa de construir um sentido para suas práticas) os professores pesquisados sentem-se frustrados e impotentes, demonstrando incoerência entre discurso e intervenção.

Destacou-se ainda que o objetivo de tratar os valores nas aulas tem sido realizado de forma ingênua e superficial, sendo que a excessiva ênfase na construção de valores tende a deixar de lado a especificidade da área. Anuncia a necessidade de romper com este entendimento e rever o trabalho com os valores de maneira que este seja diretamente relacionado ao conteúdo específico da disciplina. Concordamos com o fato de que, os conteúdos ao serem estudados nas aulas de Educação Física veiculam valores, e estes deverão ser abordados no contexto das aulas e não de maneira teórica e abstrata, desvinculada das problematizações acerca das manifestações culturais.

O trabalho de Guimarães (2012) fundamentou-se na filosofia de Alasdair Mc Intyre e Theodor Adorno. Investigou como se desenvolve o ensino/aprendizagem de virtudes em aulas de Educação Física no modelo pedagógico competitivo e no cooperativo. Seus resultados evidenciaram que as virtudes estavam presentes em ambos os modelos pedagógicos, apesar de encontrar certa ausência deste tema na prática pedagógica dos professores. Reafirma a necessidade de investimento na temática da ética.

Seguiremos com nossa descrição das pesquisas trazendo agora os artigos encontrados sobre o tema. Verificamos nos artigos uma tendência em ressaltar e defender a formação de atitudes nas aulas pela vertente das “três dimensões dos conteúdos”.

Tomando como referência os trabalhos de Coll et al. (1998) e Zaballa (1998) que apresentam a definição de conteúdo e o dividem em três dimensões, as conceituais (fatos, conceitos; “saber sobre”); as procedimentais (referem-se às técnicas e habilidades, “saber fazer”) e as dimensões atitudinais (normas, atitudes, valores, saber ser), os trabalhos criticam a excessiva ênfase na esportivização, no ensino de técnicas e habilidades.

Defendem que o professor deve possuir equilíbrio ao ensinar e abordar os conteúdos nas três dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais), não destacando uma em detrimento das outras (FREIRE e OLIVEIRA, 2004; DARIDO e RANGEL, 2005; DARIDO e SOUZA JUNIOR, 2007; RODRIGUES e DARIDO, 2008). Também nos artigos, ainda que assinalem a importância dos conteúdos atitudinais, não há uma problematização acerca da teorização que trata da construção de dimensões valorativas. Não se realiza também uma discussão acerca da proveniência da consciência moral, nem problematizações sobre a relação entre ação moral (prática) e o juízo moral.

No artigo de Guimarães et al. (2001), realizou-se um estudo de caso com o intuito de pesquisar o lugar ocupado pelas discussões e pela formação de atitudes no cotidiano das aulas.

Afirmaram que as situações vividas nas aulas de Educação Física, assim como em outras disciplinas, são favoráveis ao desenvolvimento de valores, mas constataram ausência de iniciativas e certa passividade, afirmando-se que os docentes perdem as oportunidades perante as situações nas quais poderiam ser ensinados valores.

Os resultados de Nicoletti (2003), apontam que a dimensão atitudinal dos conteúdos tem sido objeto de ensino e aprendizagem pelo professor de ensino fundamental e grande parte das intervenções ocorrem em decorrência das situações nas aulas.

Freire e Martins (2008) identificaram os conteúdos atitudinais das aulas de Educação Física, investigando também como o professor intervém no ensino deste tema. Constatou que, apesar de haver preocupações com a temática, não há elaboração de estratégias específicas para essa aprendizagem.

Corroborar com este resultado a pesquisa feita por Rodrigues e Darido (2008), que observou, registrou, analisou e interpretou as dificuldades e alternativas encontradas por uma professora na implementação de propostas baseadas nas três dimensões dos conteúdos. Evidenciou falta de planejamento em relação aos valores a serem desenvolvidos, constatando-se que o tema só é debatido quando surgem oportunidades durante as aulas.

Estudos semelhantes aos acima citados foram feitos por Rodini e Freire (2011) e Freire et al. (2010). No primeiro estudo, identificaram-se diversas normas, atitudes e valores presentes nas aulas da professora de Educação Física observada. Ou seja, considerou-se que as dimensões atitudinais eram ensinadas por meio das rotinas presentes nas aulas, tais como, levantar a mão para falar, organizar-se em roda no início das atividades, respeito às normas dos jogos e das atividades. As atitudes prezadas pela professora foram designadas como cooperação, organização, respeito às regras, resolução de problemas, reflexão sobre as ações. Porém, o estudo menciona que as atitudes “específicas” da Educação Física aprendidas nas aulas da professora investigada foram o cuidado com o material e a prática segura de atividades. Discordamos de que estas duas ações sejam de alguma forma condutas específicas da Educação Física ou ainda de que devam ser priorizadas nas aulas desta disciplina.

No segundo estudo, realizado por Freire et al. (2010), analisaram-se as características dos conteúdos atitudinais selecionados pelos professores. Os conteúdos atitudinais foram classificados em três categorias: reguladores do comportamento dos alunos (ordem, pontualidade, rigor, participação, silêncio, cuidados com os materiais, etc.), valores relacionados à convivência humana (respeito, igualdade, cooperação, entre outros), e específicos da Educação Física (adoção de uma vida ativa, realização de aquecimento antes das atividades, dedicação e persistência nas atividades motoras, vestimentas adequadas para

as aulas, execução corretas da habilidades, etc.). Concluiu que o ensino destes conteúdos ainda ocorre de forma implícita e superficial e geralmente não tem sido o objetivo principal de estudos. Um aspecto a ser comentado sobre este estudo, são novamente os valores mencionados como “específicos” da Educação Física. Entendemos que não há “valores específicos” e que aqueles mencionados estão relacionados a um determinado modo de conceber os conteúdos e objetivos da área, ainda pautados pelo paradigma das ciências naturais que fundamentou os estudos da Educação Física principalmente até da década de 1980, revelando concepções mecanicistas de corpo e movimento.

Em decorrência das pesquisas realizadas e do volume de trabalhos científicos que salientaram a importância de ensinar levando-se em consideração as três dimensões dos conteúdos, alguns trabalhos visam justamente construir, aplicar e analisar aulas em que estas dimensões estejam interrelacionadas. Como exemplos destes, citamos os artigos de Maldonado e Bocchini (2013a; 2013b), que descreveram a experiência com lutas e ginástica, Mascara et al. (2013), que considera o conteúdo futebol, e um artigo resultante de uma dissertação que incide sobre o conteúdo voleibol (BARROSO e DARIDO, 2010).

O último artigo a ser mencionado é o de Trusz e Dell’Aglío (2010). Partindo dos estudos do desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana, discutem teoricamente a relação que pode ser estabelecida entre a prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças, descrevendo algumas situações que ocorrem nas aulas favorecedoras da construção da autonomia moral. Os autores explicitam o desenvolvimento moral (anomia, heteronomia autonomia), discutem a questão do respeito unilateral e do respeito mútuo e comunicam que na autonomia o sujeito adquire a consciência moral.

Gostaríamos de salientar que a questão da consciência moral e sua relação com a prática são mencionadas, mas não desenvolvidas. Indicam em seu texto que as crianças adquirem consciência do verdadeiro sentido das regras quando começam a praticá-las entre si nos grupos, contudo não se discute sobre as possíveis ligações entre prática moral e consciência moral, entre discurso verbal teórico e ação moral.

Antes de passarmos à descrição de demais trabalhos, gostaríamos apenas de comentar que na maioria dos artigos, ainda que se afirme a necessidade de elaborar e reorganizar as aulas traçando objetivos e metodologias relacionadas à aprendizagem de normas e valores na Educação Física, permanece incompleta a discussão acerca da relação entre ação moral e juízo moral.

2.3.1 PESQUISAS ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO DE REGRAS

Prosseguindo, destacaremos algumas pesquisas que tratam especificamente dos jogos em suas relações com o desenvolvimento moral. Lembramos que já há uma ampla produção literária que aborda as possibilidades que os jogos de regras possuem para favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente em diferentes dimensões (intelectuais, sociais, psicológicas, morais).

Os estudos e pesquisas que se utilizam dos jogos regrados para estudar, analisar e promover o desenvolvimento moral são diversos, vêm crescendo na atualidade. No entanto, iremos destacar os estudos que contemplam de alguma maneira três temas também abordados em nosso estudo: os jogos de regras, a moral (ou valores) e as aulas de Educação Física.

Começamos pela pesquisa de Monteiro (2006), que reestruturou o estudo das práticas esportivas nas aulas Educação Física, objetivando desenvolver um ensino crítico, visando à construção de novos valores e para isso contou com o apoio dos princípios dos Jogos Cooperativos. Além disso, objetivou analisar a influência do modelo esportivista sobre a Educação Física, a escola e a sociedade.

Fundamentados em Orlik (1978), Brown (1994) e Broto (2002; 2003), os jogos cooperativos têm sido especialmente valorizados no campo da Educação Física e são temas recorrentes quando se menciona o desenvolvimento de valores e atitudes. Isto porque são considerados como capazes de promover a cooperação, a solidariedade, a capacidade de pensar no próximo, colaboração mútua, união, coletividade.

É comum ouvirmos falar que para a teoria piagetiana os jogos de regras são importantes e devem ser utilizados para promover a cooperação como “valor”. Com esta afirmação, parece-nos, à primeira vista, que tanto na proposta dos jogos cooperativos como na teoria construtivista há semelhanças porque ambos defendem a utilização dos jogos para conduzir às atitudes chamadas de “cooperativas”. Diante de nossa própria exposição e afirmação, cabe ressaltar algumas diferenças conceituais, ainda que resumidamente, pois os significados do termo “cooperação” são divergentes. Em outras palavras, a ação de “cooperar” em cada proposta possui singularidades que implicam mudanças significativas na fundamentação, aplicação, e alcance da utilização dos jogos nas aulas.

Os jogos cooperativos surgiram em decorrência da preocupação com a competitividade, com o individualismo e a discriminação. O conceito de cooperação diz respeito ao trabalho em grupo, o envolvimento e a colaboração de todos para superar desafios

e atingir um objetivo comum. Brotto (2002, p. 27) define cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns, as ações são partilhadas e os resultados são benéficos para todos”.

Neste sentido, os jogos, por meio de suas regras, de sua estrutura de ajuda mútua, da colaboração gerada no grupo podem tornar as pessoas mais cooperativas, atenciosas, solidárias, que se guiam por valores cooperativos na vida.

Segundo tais autores, nos jogos cooperativos não há perdedores, todos ganham, são vitoriosos, o importante é a participação e interação. O foco principal é a diversão e aprender a trabalhar em grupo, o objetivo é jogar uns com os outros e não contra. Os princípios dos jogos cooperativos podem ser descritos como: participação, inclusão, diversão e cooperação.

Já em Piaget (1994) o jogo de regras foi utilizado para investigar a moralidade, a gênese da regra. Em seus dados psicogenéticos demonstrou-nos que no início da vida o jogo é pré-social, visto que a criança começa jogando para si mesma, de forma imitativa e egocêntrica, sem considerar as ações de quem está ao seu lado (o parceiro do jogo). Pouco a pouco o jogo se tornará regido por acordos consensuais, em que as próprias crianças sentirão necessidade de discussão e entendimento mútuo, de respeito igualitário.

Assim, em oposição às ideias acima citadas (deve-se eliminar a competição, jogar com e não contra) as pesquisas piagetianas sobre a moral no jogo de regras evidenciam que no início da vida social a criança não joga “contra os colegas” porque ainda não os considera parceiros efetivos do jogo, porque ainda não coordena suas ações e pensamentos com os de outro, só concebendo os próprios. Mesmo que a competição esteja presente em um jogo ou uma atividade proposta ao grupo, a criança irá assimilar as regras ao seu próprio ponto de vista, ao seu pensamento egocêntrico e desrespeitará (sem tomar consciência) as regras ditadas pela autoridade.

Na etapa do desenvolvimento infantil (heteronomia), pode o professor ou uma figura de autoridade até exigir “acordos e ajuda mútua”, colaboração de todos para alcançar juntos certos objetivos comuns, em que todos ganham e ninguém perde. As crianças, em obediência à solicitação do professor podem se esforçar para cumprir tarefas em conjunto, unirem-se para participar das atividades, se divertirem nesta interação, mas isto não significa cooperação para Piaget (1994), pois esta contempla a coordenação da própria ação e pensamentos às ações e pensamentos do outro, exigindo-se descentração e reversibilidade de pensamento, tomada de consciência. O egocentrismo que caracteriza o pensamento infantil é ainda um obstáculo a ser vencido para conquistar a coordenação de ações e pensamentos.

Ocorre que um grupo de crianças pode trabalhar junto, “cada um fazendo a sua parte”, para se chegar ao objetivo comum e ainda assim não cooperar, no sentido atribuído pela teoria piagetiana (não coordenar suas ações com a de outras as crianças).

Será por respeito unilateral ao adulto e à sua palavra que as crianças se esforçam por colaborar e agem para ajudar o parceiro, aderindo de forma superficial às regras propostas que exigem solidariedade e ajuda mútua. Aceitam a regra porque obedecem e temem aos superiores. Participam do grupo e dos jogos, mas podem permanecer centradas em seu pensamento, com uma obediência legalista e superficial (ajudar o próximo porque o professor pediu, mandou, solicitou), caracterizando um tipo de solidariedade que Piaget ([1930],1998) chamou de “externa”.

Serão solidárias porque obedecem juntas à regra exterior, a união do grupo está baseada na autoridade de quem prescreveu a tarefa, as relações não são de trocas de pensamento, embora haja ações realizadas em conjunto.

Porém, nestas mesmas atividades em grupo (jogos), as crianças podem se esforçar para entender o pensamento do outro, adaptar-se em ação e pensamento às solicitações que são feitas por um colega ou às exigências de um grupo, numa atitude interna e livremente consentida de entrar em acordo, consenso, ajuda mútua, caracterizando a solidariedade interna (PIAGET,1998). Neste tipo de solidariedade não estarão submetidos às regras sagradas e imutáveis, transcendentais, mas elaboram regras em conjunto, que são sujeitas a revisões.

Embora a ação de cooperar tenha início na ação motora, não se resume a ela. A ação representa uma condição imprescindível para as futuras coordenações de ações que serão executadas em pensamento, o que levarão às sucessivas tomadas de consciência.

Para Piaget (1994), a capacidade de jogar contra (que envolve a competição) depende da capacidade de fazer acordos sobre as possíveis regras que regerão uma partida, de enxergar-se como legislador(a), de ver o outro como parceiro que, embora tenha sentimentos e pensamentos divergentes, escolhe se submeter às mesmas regras, e esta última se torna um ponto de referência para fazer trocas, baseadas no respeito mútuo.

Constance Kami (1991) coloca que desenvolver a capacidade de competir ocorre de forma paralela à capacidade de se descentrar, de coordenar ideias e ambas são fundamentais para uma atitude cooperativa. Desse modo, não acreditamos ser necessário eliminar a competição, visto que as condições para que a mesma aconteça demonstram um avanço nas ações e pensamentos, indicando uma transição do estágio egocêntrico para um nível mais socializado das ações e do pensamento. Jogar “contra” envolve coordenação de perspectivas alheias, a regulação mútua, e isto é “fruto” de aprendizagem, de avanços. (KAMI, 1991).

Para a teoria piagetiana o elemento fundamental para saber se as crianças estão cooperando em um jogo não se refere ao esforço de todos para conquistarem juntos o alvo estipulado pelo professor, e sim que, seja em uma situação caracterizada ou não pela competição, esteja presente a reciprocidade, que constitui-se a essência da cooperação (MACEDO, 1995).

O jogo de regras constituem-se em ocasiões em que as crianças se encontram para jogar, sendo por isso, considerado uma instituição infantil caracterizado por relações igualitárias e favorecedoras de discussão de ideias e pontos de vista. Por meio das relações interindividuais estabelecidas nos jogos de regras os sujeitos têm oportunidade de serem confrontados com suas próprias ideias e como que “convidados”, não por obrigação, mas por interesse mútuo, a estabelecerem trocas de opiniões, a objetividade, a coerência, a análise de proposições, a reciprocidade, a descentração de si mesmo. Por isso o jogo reúne condições ricas para o desenvolvimento da cooperação, e não é ele por si mesmo que provoca tais transformações.

Voltando ao apanhado de pesquisas que tratam o jogo de regras como instrumento para se estudar o desenvolvimento da dimensão moral, consideraremos a partir de agora aqueles que se utilizam da fundamentação teórica construtivista.

As regras dos jogos nas aulas de Educação Física são temas abordados nas pesquisas realizadas por Melo (1993) e Rizzieri (2008). Outras duas pesquisas que merecem destaque são as de Carracedo (2000) e de Ferraz (1997) e, embora não tratem especificamente das aulas de Educação Física, apontam resultados importantes e diretamente relacionados ao contexto das aulas, colaborando para a reflexões das implicações pedagógicas no ensino dos jogos.

No trabalho realizado por Melo (1993) a prática do jogo de regras nas aulas de Educação Física de primeira e segunda série do ensino fundamental são utilizadas como foco de análise para pensar nas implicações sobre o desenvolvimento social e cognitivo. Como resultado, percebeu dois momentos diferentes na prática de jogo, um que é realizado espontaneamente e que contribui para o exercício da cooperação e outro dirigido pelo professor.

Evidenciou-se que nos jogos dirigidos havia predominância do respeito unilateral, pois o professor ditava o modelo, o formato do jogo. Exercia função de árbitro (técnico) decidindo as equipes, as regras, as posições, as estratégias, e resolvendo os conflitos a seu modo. Logo, todas as ações eram centralizadas em uma pessoa, o docente. Porém, a mesma autora sinaliza a diferença entre o papel do professor e do arbitro ou técnico.

Os dois tipos de situações de jogos estudados na pesquisa são opostos e ora predominava-se a coação, ora havia situações em que predominava o respeito mútuo, ambas as relações sociais influenciando o desenvolvimento dos alunos. Por fim, a autora destaca a necessidade de reflexão sobre a abordagem dos jogos na escola, com o intuito de favorecer a verdadeira cooperação.

Também em Rizzieri (2008), a regra do jogo é observada e analisada no intuito de pesquisar se a atividade com jogos possibilita o avanço do desenvolvimento moral nos alunos de ensino fundamental, com observações e entrevistas para avaliar o nível do juízo moral. Avaliaram também em suas análises que tipo de ambiente poderia possibilitar tal desenvolvimento.

Os jogos de regra, durante a pesquisa, foram usados como uma ferramenta para as discussões sócio-morais. Os dados do pré e do pós-teste mostraram que não foi possível observar uma mudança representativa no juízo moral, conforme as respostas das crianças. As possíveis causas apontadas foram o ambiente pouco cooperativo, o egocentrismo e a indisciplina gerada pela coerção. O ambiente sociomoral foi caracterizado como tenso e coercitivo, em que as crianças pouco desenvolviam a reciprocidade e o respeito mútuo, de forma a influenciar negativamente as relações nas aulas de Educação Física.

Mesmo se apoiando nos estudos de Piaget, as pesquisas acima não pontuam as relações entre a prática e a consciência da regra, no sentido de expor as relações existentes entre a discussão (verbal) sociomoral com a formação da moralidade autônoma (consciência).

Outro trabalho que estudou a regra do jogo em um contexto de oficina, cujo foco principal foi o desenvolvimento cognitivo, encontra-se em Carracedo (2000). A pesquisa teve por objetivo principal analisar os esquemas (procedimentos) que as crianças utilizam na resolução de problemas que surgem no jogo “carimbador”. Sua pesquisa abarcou três faixas etárias (4/5,6/7,12/13). Averiguaram as diferenças e semelhanças utilizadas pelas crianças nos seguintes aspectos: ocupação espacial, sistema de marcação, passes, arremessos, salvamento de jogadores.

De modo geral, os resultados indicaram que as crianças de 4/5 anos já apresentavam um início de ações ofensivas e defensivas, movimentavam-se pouco pela quadra, realizavam ações individuais, caracterizando uma ausência de jogadas coletivas. Já no segundo grupo (6/7 anos), observou que havia uma tentativa de jogo coletivo, com algumas ações coordenadas. As crianças apresentaram ações ofensivas, dificuldades de coordenar duas ou mais ações e avaliar a dinâmica do jogo. Foi o terceiro grupo (12/13 anos) que apresentou

coordenações de diferentes ações tais como: permanecer com a bola, carimbar os adversários, ficar livre para receber a bola.

A intervenção em jogos nas aulas de Educação Física não pode desconsiderar os procedimentos utilizados pelas crianças para resolver os problemas que surgem decorrentes de sua prática, logo, o trabalho contém ricos elementos para nos auxiliar no entendimento de como as crianças agem e pensam.

Outro trabalho que caminha nesta direção, apresentando-nos a gênese da noção de regra que permeia o jogo de futebol, é realizada por Ferraz (1997), com dados próximos ao trabalho de Piaget (1994) que versa sobre o nível de desenvolvimento sobre a prática e consciência das regras. Ferraz investigou a evolução do desenvolvimento da noção de regras em crianças de 4 a 19 anos, tendo por referência o jogo de futebol.

No primeiro nível, encontrou um jogo egocêntrico e motor, em que a criança, ao interagir com a bola, jogava “livre” de toda a regra. Demonstraram prazer em exercitar esquemas motores, não manifestaram interesse na regra.

A prática das regras no segundo nível demonstrou que as crianças tendem a imitar as ações fundamentais observadas em uma partida, tais como correr, chutar, agarrar, na tentativa de reproduzir o jogo de futebol. Afirmam ainda que no jogo é possível que todos ganhem, de maneira que prevalece um jogo individual e as regras são descrições e não regulações.

No terceiro nível, os dados de Ferraz (1997) revelaram que as crianças se interessam pela competição e as regras passam a assumir um sentido de obrigatoriedade. Com o objetivo de fazer gols, os jogadores coordenam as próprias ações com as dos companheiros. Em relações às regras verificou que as infrações são concebidas como falta de habilidade e desconhecimento. A prática das regras no último nível foi caracterizada por um crescente consenso e universalidade. As infrações são consideradas e passíveis de punição. Passam a coordenar melhor suas ações, sistematizar jogadas e diferenciar funções para os jogadores.

Os dados de Ferraz (1997), resumidamente destacados acima, demonstram as transformações estruturais percorridas pelas crianças no plano na prática e no pensamento. Desse modo, nos trazem ricos dados pensarmos nas implicações educacionais ao se ensinar futebol ou outro jogo na escola.

No trabalho de D'Angelo (2001), foi analisada a contribuição que os jogos em grupo, enquanto um dos conteúdos da Educação Motora (designada como a vertente pedagógica da Ciência da Motricidade Humana), pode ter na construção da cooperação discente. Ao indagar-se sobre como e onde educar para a cooperação, o autor se pauta nas pesquisas de Piaget (1994) e seus sucessores para fundamentar teoricamente o ensino com os conteúdos

atitudinais. Elege e defende o ambiente cooperativo em contraposição aos métodos verbais da escola tradicional para desenvolver relações de co-operações, onde as ações, as relações e interações são valorizadas e incentivadas. Como resultados foram selecionados alguns princípios pedagógicos que devem fazer parte de um programa de ensino que tencione fazer da Educação Motora e do jogo um espaço de construção de valores morais.

Na investigação realizada por Frias (2009), averiguaram-se as possibilidades de que o jogo das representações, também conhecido por Roleplaying Game (RPG), tem de possibilitar capacidades cooperativas e de negociação, que são próprias à moral da autonomia. Fundamentado na Epistemologia e Psicologia Genéticas, concluiu que os elementos que compõem o jogo são favoráveis e úteis a mobilizar a descentração, a cooperação, a negociação e resolução de problemas.

Convergindo com a pesquisa anterior, Garcia (2010) se propôs a realizar uma pesquisa empírica com adolescentes, com o intuito de favorecer a construção das relações cooperativas. O objetivo era reunir um grupo que operasse conjuntamente. Para análise foram feitos dois recortes: interações entre os adolescentes e intervenções da pesquisadora. Constataram a evolução de relações cooperativas por meio do exercício da descentração frente às propostas, frente ao grupo, respeito às regras do jogo, respeito ao outro, responsabilidade pela organização do grupo, pelas decisões e espírito lúdico.

Mesmo encontrando pesquisas que se propõem a analisar se regras podem ou não influenciar nos juízos morais das crianças, não encontramos nenhuma pesquisa que discute sobre a passagem do “fazer” ao “compreender”, ou seja, da ação de praticar as regras para sua profunda adesão e consciência, buscando compreender os mecanismos envolvidos na tomada de consciência das ações morais. Neste sentido, nosso próximo capítulo abordará os estudos piagetianos que explicam a passagem da ação à operação (especialmente sobre a construção dos conceitos) a fim de que possamos estabelecer as analogias que há entre tal processo e a construção dos juízos morais.

3. A PASSAGEM DA AÇÃO AO CONCEITO NA TEORIA DE PIAGET

Perante nosso objetivo de investigar as relações ou vínculos existentes entre a prática e a consciência das regras, a fim de compreender também os vínculos entre prática moral e o juízo moral, aprofundamos os estudos sobre interiorização do esquematismo sensório-motor (inteligência sensório-motora) até a sua organização enquanto representação conceitual (inteligência representativa), explicitando tais estudos neste capítulo.

Piaget (1994), em sua obra dedicada à moral, não desenvolve a explicação de como ocorre a passagem da ação moral ao juízo moral, mas deixa entrever nas páginas dedicadas a este campo específico algumas das hipóteses principais que seriam abordadas em estudos futuros. Sendo assim, iremos retomar algumas destas obras, abordando a passagem da ação à conceitualização, destacando como a tomada de consciência está presente nas transformações realizadas pelo sujeito.

Para entender este tema, apoiamo-nos nas seguintes obras: “O Nascimento da Inteligência na Criança” ([1936],1982), “A Construção do Real na Criança” ([1937],2002) e em especial “A Formação do Símbolo na Criança” ([1945],1975). A fim de ampliar nosso estudo, também nos referendamos nas obras “A Tomada de Consciência” (1977) e “Fazer e Compreender” (1978). Tal percurso foi importante para que posteriormente identifiquemos as analogias que há entre a construção dos conceitos e a construção do juízo moral.

3.1 A INTELIGÊNCIA SENSÓRIO MOTORA

Para Piaget (2002), a capacidade de conhecer provém das trocas realizadas entre organismo e meio. Será por meio da ação do sujeito que o mesmo irá aprender os conteúdos específicos presentes no meio físico e social, mas também será por meio das trocas realizadas que será construída a própria capacidade de conhecer, a capacidade de construir estruturas para conhecer o mundo. A inteligência será construída partindo de um “egocentrismo integral e inconsciente no início até chegar a uma solidificação e uma objetivação crescentes”. (PIAGET, 2002; p. 359).

A capacidade humana de conhecer e estabelecer relações lógicas é possível pela construção de certas estruturas específicas para o ato de conhecer, as estruturas mentais (cognitivas). Elas não são inatas e nem programadas, mas são construídas a partir da interação do organismo com o meio, funcionam segundo a lógica de classes e de relações (sериar,

ordenar, classificar, estabelecer implicações, deduzir). (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).
 A construção da capacidade de conhecer, nas palavras de Ramozzi-Chiarottino (1988):

[...] vai do nível mais elementar das trocas bioquímicas entre organismo e meio até o nível das trocas simbólicas que, por sua vez, se estabelecem a nível consciente ou não. Assim há um caminho, um *creodos*, como diz Piaget, de um nível mais elementar, mais simples, mais primitivo, onde as trocas não implicam distinção entre significado e significante, até o nível das trocas simbólicas que, por sua vez, se estabelecem a nível inconsciente ou consciente, sendo este último mais evoluído do que o primeiro. (p.06-07).

A construção destas estruturas de conhecimento, ou seja, destes níveis, ocorrerá por meio da interação do sujeito com o meio. Esta construção é possível devido ao processo denominado de adaptação, explicado por seus dois pólos: a assimilação e a acomodação.

A assimilação é a ação de incorporar dados do meio circundante à estrutura do sujeito, é ela que permite a significação aos objetos integrados. A possibilidade do ser humano de atribuir significado depende da capacidade de utilizar as ações sobre os vários objetos, ações que foram construídas e ampliadas na interação com o meio, para poder assimilá-los e atribuir-lhes significados.

Já a acomodação é a modificação da estrutura para conseguir assimilar algo, criando uma nova forma de ação, ou adaptando a antiga forma. No início da vida, o sujeito ainda não possui formas de ação especializadas e variadas para assimilar a variedade dos objetos que o circundam e por isso, diante das resistências encontradas nas primeiras aplicações dos esquemas sobre os objetos, será necessário realizar pequenos ajustes (acomodação).

Tanto a assimilação quanto a acomodação são possíveis devido ao fato de que o ser humano age e, nesta ação, constrói esquemas motores.

É devido aos esquemas motores que a criança organiza e estrutura sua experiência, atribui significado às coisas e concomitantemente ocorre a construção endógena, a construção e organização das estruturas mentais. Conforme age sobre o meio, novos esquemas são formados e irão se multiplicar e se coordenar, formando cada vez mais estruturas complexas, capacitando o sujeito a agir no mundo de forma variada. Podemos dizer que é no exercício desta interação que o sujeito irá ficar mais “enriquecido” para agir neste mundo com novos esquemas, pois uma vez que estão sendo coordenados de formas mais complexas, possibilitarão ao sujeito novas formas de interagir com a realidade e tentar compreendê-la, num processo contínuo.

Sobre o esquema de ação, podemos defini-lo como aquilo que é generalizável em uma ação, ou seja, uma vez construído, a criança saber pegar, sabe sugar, independente daquilo que é pego ou sugado, diz respeito ao “saber” aplicar a ação sobre os variados objetos. A progressiva construção dos esquemas e exercitação dos mesmos possibilitarão às crianças conhecer objetos, e nesta interação, tentará verificar qual dos objetos se encaixarão nos esquemas já construídos.

Quando se depara com uma resistência, ou seja, quando um objeto não se encaixa em um esquema construído (nem tudo dá para sugar, pegar, balançar) poderá ocorrer a acomodação ou não do esquema de ação. A acomodação se refere à mudança do esquema no sentido de vencer a resistência que determinado objeto apresentou ao sujeito. A forma do novo esquema irá se integrar à antiga e não suprimi-la, formando-se sistemas mais complexos.

Piaget (2002), ao referir-se ao processo de adaptação da inteligência, nos explica que no início a assimilação e a acomodação são indiferenciadas e opostas entre si. Nas palavras do referido autor “assimilação é essencialmente a utilização do meio externo pelo indivíduo para alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos” (PIAGET, 2002, p. 358). É uma atividade essencialmente conservadora, que busca incorporar os objetos do meio à sua própria atividade, submetendo o meio ao próprio organismo tal qual ele é, sem modificá-lo.

Já a acomodação é oposta porque corresponde a um ajustamento do indivíduo às especificidades dos objetos assimilados, de forma que é fonte de mudanças, obrigando o sujeito a levar em conta a natureza dos objetos, as resistências apresentados no meio. Como no início da vida do bebê os esquemas são indiferenciados e ainda não coordenados entre si, há uma grande distância entre o que o indivíduo faz sobre o meio, e as várias possibilidades oferecidas pelo meio circundante.

À medida que os esquemas vão sendo construídos e ampliados, coordenados entre si, tornando-se mais complexos, a acomodação se diferencia da assimilação e se torna complementar a ela, e não mais oposta, devido ao enriquecimento dos esquemas de ação e da busca do sujeito pela novidade, que não mais a rejeitará, mas irá buscar as novidades, por novos meios de interagir com o meio. “A coordenação da assimilação e da acomodação sensório-motoras leva o indivíduo a sair de si mesmo, solidificando e objetivando seu universo ao ponto de englobar-se nele, continuando a assimilá-lo a si”. (PIAGET, 2002; p. 363).

A construção e organização deste universo cada vez mais objetivado que ocorre nos dois primeiros anos de vida passa por 06 fases subsequentes, também denominadas de

subestágios. Haverá em cada novo estágio uma continuidade estabelecida com o anterior, as novidades serão integradas e ocorrerá modificações estruturais.

O primeiro refere-se aos exercícios reflexos. Ao nascer, o ser humano apresenta um conjunto de características hereditárias, ou seja, os movimentos reflexos. Serão eles que permitirão à criança interagir com o meio. No início o sujeito contará com as experiências sensoriais, práticas, confundindo as sensações do seu próprio corpo com a realidade circundante, ao mesmo tempo em que não se reconhece, dado que aqui ainda não há pensamento, não há representação, nem intencionalidade. “O mundo exterior começa, portanto, confundindo-se com as sensações de um eu que se ignora a si mesmo, antes que os dois termos se separem um do outro para organizar-se de maneira correlata”. (PIAGET, 2002, p.358).

Conforme os reflexos se exercitam, haverá uma adaptação, ou seja, pequenas alterações que irão sofrer, devido às interações e resistências apresentadas pelo meio exterior. Estas adaptações serão incorporadas ao seu próprio funcionamento. Assim, a adaptação hereditária seguirá em direção à adaptação adquirida, representada pelo segundo subestágio.

Neste segundo momento, temos os primeiros hábitos (esquemas) provenientes das modificações e variações dos esquemas reflexos, transformações essas que são possibilitadas pelos processos de assimilação e acomodação. A ação sobre os objetos ainda não é intencional, tendo como “motor” a necessidade do sujeito exercitar-se. Porém, este exercício traz resultados que são interessantes para a criança, que buscará repetir os movimentos relativos ao próprio corpo, comportamento denominado por “reação circular primária”.

Quando uma criança chupa o dedo ou os lábios, agarra os objetos que vê, ela age para exercer suas próprias funções, satisfazer suas necessidades mais imediatas. Como definição, temos que “a reação circular é atividade que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não apenas um mecanismo já inteiramente montado, mas todo um conjunto sensório motor de novos resultados”. (DONGO-MONTOYA, 2009; p. 57).

No segundo subestágio, há construção de novos esquemas, mas estes permanecem não coordenados entre si e sim como uma totalidade indissociável, uma fusão, não há ainda um reconhecimento dos esquemas que são utilizados como “meios” para se atingir um fim/objetivo.

No terceiro subestágio haverá coordenações de esquemas (visão e apreensão) e o começo das “reações circulares secundárias”. As repetições que a criança realizava sobre o próprio corpo (reação circular primária) irão agora ser aplicadas aos objetos do meio, com uma maior complexidade.

Nesta interação entre sujeito e meio, a busca do sujeito será por reencontrar (repetir) certas ações (esquemas) que promoveram eventos fortuitos, mas concebidos como produzidos pelo próprio sujeito. Ainda não há intencionalidade nas ações porque o “fim” alcançado (coordenação de ações que produziram o resultado) não foi estabelecido anteriormente, ele ocorreu ao acaso, inesperadamente. Os meios utilizados pela crianças e que promoveram o resultado “interessante” tentarão ser reencontrados por ela mas somente depois que a ação foi concluída, iniciando-se, portanto, uma preliminar diferenciação entre “meio e fim”, que se consolidará estágio posterior.

No entanto, a reação circular secundária e a coordenação de ações advindas dela representam um avanço, um progresso em relação à reação primária, pois aqui pela primeira vez os meios começam a se distinguir dos fins, anunciando os primeiros atos intencionais e inteligentes.

O quarto subestágio apresenta como novidade a coordenação de esquemas de ação já conhecidos, que serão aplicados com combinações novas para alcançar um fim desejado. Ao agir e se deparar com as resistências do meio circundante o sujeito irá aplicar certos esquemas como meios ou “instrumentos” (puxar uma almofada) para alcançar o fim almejado (de pegar o que está atrás ou debaixo da almofada). Será na própria realização da ação que o sujeito eliminará os obstáculos que o impedem de realizar seus desejos. As coordenações entre os esquemas que ocorrem são intencionais, sendo que estes apresentam uma maior mobilidade interna, dissociando-se e combinando-se de novas formas.

O grande avanço nesta fase é que há uma diferenciação entre esquemas meios e fins. A possibilidade de diferenciar esquemas-meios dos esquemas-fins é realizada porque há uma “tomada de consciência”, que está presente já nestes primeiros meses de vida, porém ela é expressa por uma consciência em atos. (DONGO MONTOYA, 2009; 2011).

Devemos ressaltar que neste momento do desenvolvimento infantil, ainda não há representação, evocação, interiorização das ações no plano mental, mas já se observa nas ações (esquemas) uma subordinação hierárquica, visto que certos esquemas são designados como meios (devem ser feitos antes) para se alcançar certos fins. Estas ações do sujeito expressam um tipo de inteligência prática, um “saber fazer”, em que o sujeito é capaz de organizar os seus esquemas para agir com êxito sobre o meio.

Retomando nossa exposição da assimilação da forma prática de conhecer o mundo até a assimilação conceitual, fica evidente a novidade do quarto estágio, pois nele ocorre a coordenação intencional de dois esquemas distintos, um servindo de esquema meio e subordinado ao esquema final que levará ao resultado almejado.

Adentraremos agora no quinto subestágio da inteligência sensório motora, anunciando as descobertas de novos esquemas decorrentes da experimentação ativa (reação circular terciária). A principal novidade é que a criança irá criar esquemas novos diante de eventos/fatos em que os esquemas antigos não conduzem ao êxito, ou seja, quando ela não atinge os resultados. Conforme os esquemas construídos foram se multiplicando, diferenciando-se, dando lugar a variadas coordenações, a criança será capaz de novas combinações diante de um problema encontrado.

Quando se depara com um situação na qual os esquemas construídos não conduzem ao fim desejado, a criança não se limita a repeti-los ou exercitá-los. No esforço para se adaptar, haverá uma acomodação intencional. Esta, por sua vez, levará em consideração as características/propriedades do objeto, investigando-os, experimentando e inovando.

A criança então irá variar seus esquemas, criando novos modos de ação para alcançar a finalidade. Assim, a acomodação irá se diferenciando, destacando-se da assimilação, que antes a dirigia, e neste processo ocorrerá progressivamente a objetivação do mundo, a diferenciação entre sujeito e objeto.

A inteligência sensório-motora é expressa por esta coordenação sucessiva dos esquemas, aplicados de forma cada vez mais adequada para resolver problemas da realidade com “sucesso” em suas interações. Esta experimentação ativa prepara para o sexto estágio, que é caracterizado pela combinação e elaboração destes esquemas-meio no plano mental, com uma continuidade com a fase anterior, prolongando-a.

Até este momento, a assimilação dos fatos e objetos se realizava sobre a percepção direta, não sobre a representação. Ou seja, no processo de adaptação os esquemas eram exercitados “um após o outro”, ou seja, sucessivamente e mais lentamente. Na sexta fase os mesmos esquemas construídos serão agora interiorizados. Antes de realizar uma ação haverá possibilidade de uma experimentação mental, para depois aplicação ao meio. Tal fato representa uma continuidade com o quinto estágio. A descontinuidade e avanço anunciado é a passagem do plano motor para o plano mental. A interiorização e coordenação de esquemas neste novo plano (mental) permite uma maior mobilidade e velocidades quando comparado ao anterior. A colocação de Dongo Montoya (2005) expressa muito bem a diferença, quando afirma que:

[...] a atividade da inteligência é tão rápida que a estruturação parece ser repentina. No entanto, a atividade intelectual própria à assimilação e à acomodação combinadas não está ausente, nem na exploração empírica, nem na estruturação das combinações mentais. (p.17).

A solução dos desafios e novidades que o meio impõe ao sujeito contará com a possibilidade de uma ação mental por parte dele para solucionar os problemas, podendo então evocar mentalmente, premeditar “sobre” as ações que irá fazer, e não apenas exercer a ação motora diretamente.

Evidenciamos nesta breve descrição da inteligência prática que, “partindo do exercício dos reflexos e das primeiras associações adquiridas, a criança chega, no espaço de alguns meses, a construir um sistema de esquemas suscetíveis de indefinidas combinações que anuncia o dos conceitos e das relações lógicas”. (PIAGET, 2002, p. 364).

De acordo com a afirmação acima, convém ressaltar que há isomorfismo estrutural entre os esquemas e os conceitos, ainda que parcial. Quando conceituamos algo buscamos colocar fatos e objetos em encaixes hierárquicos de partes e todo, e os esquemas também funcionam em função de um sistema de encaixes, eles prefiguram de forma elementar as classificações, as inclusões e os agrupamentos.

A coordenação dos esquemas sensório motores não ocorre de maneira associativa. Na quarta fase do período sensório motor, por exemplo, quando o sujeito estabelece um objetivo a alcançar e elege um esquema em função desta finalidade, tal escolha não é aleatória, nem associativa, visto que a criança não elege qualquer esquema para alcançar seu objetivo. A relação/ligação que é estabelecida é de natureza implicativa, ou seja, saber “balançar algo” implica primeiro em saber pegar, ou ainda, puxar um objeto que se encontra atrás ou debaixo de outro, implica primeiro na ação de retirar/afastar o obstáculo anterior. Esta ligação de natureza implicativa realizada pelo sujeito no período sensório motor é análoga às ligações lógicas que ele realizará mentalmente no período operatório. (DONGO MONTOYA, 1996).

Assim, a interação do sujeito com o mundo desde o funcionamento dos reflexos até sua evolução em esquemas sensório motores e posterior formação dos conceitos ocorre de maneira contínua. O acabamento da inteligência sensório motora corresponde ao começo da interiorização dos esquemas de ação, que serão reconstruídos no plano mental, prolongando-se em futuros conceitos.

Neste próximo subtópico, apresentaremos a transição da inteligência sensório motora para a conceituação. A criança partirá de esquemas verbais evoluindo na formação dos pré-conceitos antes de atingir os conceitos, que comportam um sistema de signos fixos e universais.

3.2 A INTELIGÊNCIA REPRESENTATIVA: DA AÇÃO À OPERAÇÃO

Os dois primeiros anos de vida são comparados por Piaget (2002) como uma revolução copernicana, devido às construções da inteligência sensório-motora. A partir de uma lenta e laboriosa diferenciação entre sujeito e objeto, a criança vai construindo progressivamente a compreensão de que o mundo é composto de objetos permanentes, que comporta relações causais entre si, sendo a própria criança mais um dos objetos deste mundo e mais uma das causas entre tantas outras, verificando que estas relações se estabelecem em um espaço e um tempo objetivos.

Quando a criança começa a falar e a expressar-se por meio da linguagem, é como se a utilização dos chamados “signos coletivos” lhe permitisse pensar e relacionar as ideias, como se a intervenção do meio social permitisse tantas novidades e avanços. Devido aos progressos que se percebem, parece que há uma oposição entre o universo prático elaborado pela inteligência sensório motora e a utilização dos conceitos emitidos pela fala. (DONGO-MONTOYA, 2011).

Contudo, seguindo as pesquisas de Piaget, veremos que não há uma ruptura brusca entre a inteligência sensória motora e os conceitos. A explicação da formação do pensamento e do raciocínio lógico tem suas raízes nos esquemas de ação. Ao explicar a construção do pensamento na obra “A Formação do Símbolo”, Piaget (1975) demonstra a evolução dos primeiros-esquemas verbais até sua articulação em conceitos, analisando-se ainda os processos e mecanismos internos (interiorização de esquemas, equilíbrio) que permitem que o conhecimento progrida.

Para a teoria piagetiana há uma continuidade funcional com o período sensório motor, entre os pré-conceitos e os conceitos, entre o funcionamento orgânico e as estruturas mentais, ocorrendo mudanças estruturais. (DONGO-MONTOYA, 2011).

Assim, as ações e coordenações conquistadas no plano da ação serão prolongadas no plano mental devido à função semiótica, tornando-se operações mentais, e neste novo plano enfrentarão a indissociação entre sujeito e mundo. A novidade é que, as coordenações do pensamento fazem com que o sujeito amplie a capacidade de assimilação porque possibilita extrapolar o espaço e tempo imediato.

Logo, a aquisição do pensamento e linguagem será explicada em função do exercício da função semiótica. Ela se refere à capacidade do sujeito de utilizar de significantes diferenciados para representar um significado. Desta forma, é a gênese da função semiótica que explica o fato de crianças utilizarem objetos diversos, como por exemplo, uma vassoura

para representar a ação de "andar a cavalo", um desenho (risco) para dizer que é a mamãe, quando utiliza uma escova de cabelo na mão para ser um microfone, re(apresentando) condutas de alguém que viu na televisão (um cantor ou cantora).

A função semiótica pressupõe a "capacidade" de diferenciar o significado do significante. A criança sabe que ela mesma não é tal cantor ou que a escova de cabelo não é o microfone. Piaget (1975) aponta cinco condutas que expressam a constituição desse sistema simbólico, os quais são: (1) a imitação diferida (imitação na ausência do modelo), (2) a imagem mental (ou imitação interiorizada), (3) o desenho, (4) o jogo simbólico, (5) a linguagem (no caso, linguagem verbal).

Os estudos piagetianos permitem que acompanhem de forma minuciosa as transformações do esquema sensório motor em conceito. Explicou-nos que a formação dos conceitos é um processo lento, gradativo e passa primeiro pela formação dos primeiros esquemas verbais, que é o momento em que as crianças começam a expressar alguns sons articulados.

Segundo Piaget (1975), estes sons iniciais e primitivos emitidos pelas crianças não são conceitos. As primeiras expressões verbais designam ações possíveis (e já feitas) ou uma ação em curso (que está sendo constatada). A criança liga a palavra não a um objeto, mas a uma situação em que o objeto já está definido pelos esquemas que possui. Neste momento, a palavra (som ou nome) se refere às várias ações possíveis de serem realizadas pela criança com aquele objeto em específico.

Explica-se então que os primeiros esquemas verbais são intermediários entre a inteligência sensório motora e as futuras estruturas conceituais. São esquemas que se referem a objetos que foram assimilados pelos esquemas sensório-motores.

Um exemplo citado por Piaget em suas pesquisas é quando a criança, ao estar em frente à janela, expressa "au, au" para designar os cães mas também todo o contexto que ela viu quando observou o animal pela primeira vez. Há uma generalização do termo "au au" para os outros elementos que foram observados. De modo semelhante, os esquemas práticos também eram generalizáveis para todo e qualquer objeto, sem levar em consideração suas particularidades, atrelados a aparência mais imediata, material e externa dos fatos. A generalização destes sons articulados ocorre porque, neste momento, a fala traduz a ação, está ligada à ela. Vejamos um exemplo:

O signo semiverbal “tchtch” aplica-se ao que aparece e desaparece visto de uma janela (trens, veículos, etc.) bem como ao seu pai quando este brinca de esconder com ela. (PIAGET, 1975, p.281).

A significação do fonema verbal “tchtch” demonstrado no exemplo acima não se refere somente ao trem, seu emprego varia e flutua. O que ocorre é que “qualquer objeto” ou nome pode simbolizar outra coisa para a criança. Em outro exemplo veremos que o termo “pananá” emitido por um dos filhos de Piaget se referia ao avô e também aos objetos que ele dava a criança para brincar, assim como, “mamãe e papai” não representam no início da vida classes singulares, mas várias mulheres ou homens que tem certas ações específicas.

Estes primeiros esquemas verbais nos mostram que a assimilação é feita do ponto de vista da criança, sem estar fundamentada na realidade objetiva, nos atributos dos objetos. Os exemplos dados demonstram que o uso das primeiras palavras ainda não se referem a nomes específicos de objetos, nomes singulares de pessoas que ela conhece, não designam uma classe.

Devido a esta ausência de individualidade e de generalidade que as primeiras expressões verbais da criança não podem ser consideradas verdadeiros conceitos. Outro motivo se refere ao fato de que as características dos conceitos é que eles são convencionais, sociais e fixos. São estáveis, neles se inclui um objeto em uma classe e de uma classe em outra.

Podemos dizer então que os esquemas-verbais são esquemas motores em vias de conceituação. Ainda mantém alguns aspectos provenientes dos esquemas de ação, como o fato de serem “modos de agir” generalizáveis, aplicando-se cada vez mais a objetos diversos, mas já anunciam os conceitos porque:

[...] apresentam já um semidesligamento em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende no sentido da constatação; além disso do conceito anunciam o elemento característico de comunicação, porquanto são designados por fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem. (PIAGET, 1975, p.282).

Cabe destacar que entre os esquemas e os conceitos há um isomorfismo parcial. Segundo Dongo Montoya (2012, p.40) a coordenação entre os esquemas são semelhante às relações que ocorre entre conceitos. “Os esquemas são análogos aos conceitos, pois consistem em ações gerais que se aplicam aos objetos que podem ser assimilados”. O esquema, assim como o conceito, possui uma extensão e uma compreensão. Por exemplo, o esquema de atrair

um objeto por meio de um suporte móvel terá por extensão as outras situações em que a criança irá aplicar este mesmo esquema. Haverá compreensão quando, ao aplicar os esquemas o sujeito irá se deparar com características comuns a esta situação. Também no conceito, a extensão será caracterizada pelo conjunto de fatos e objetos aos quais se aplica o conceito e a compreensão será em função das propriedades qualitativas de um conceito (DONGO MONTROYA, 2009). No entanto, o isomorfismo é parcial devido ao fato de que a criança no nível sensório motor realiza uma coordenação sucessiva, não dispõe ainda da função simbólica que a permitirá realizar atualizações simultâneas.

Se nos esquemas verbais anteriormente caracterizados a palavra inicia-se estreitamente atrelada às ações imediatas, traduzindo a organização dos esquemas sensório-motores, então Piaget (1975) procurará investigar como a criança será capaz de realizar juízos de constatação a partir destas primeiras palavras que ainda são ligadas aos atos. Seus estudos concluem que a narrativa será muito importante, destacando-a como fundamental na passagem dos esquemas verbais aos pré-conceitos e destes até a sua estruturação em conceitos.

Em um primeiro momento, vimos que as primeiras palavras emitidas pelas crianças começam designando ações que estão sendo feitas no momento atual. Posteriormente, as palavras faladas (narrativa para si ou para outra pessoa) não se limitam mais às ações atuais, mas sim às ações passadas, trazidas ao presente por meio da narrativa. Esta, enquanto fonte de memória, é um meio de evocação e reconstituição da ação passada. Portanto, as primeiras narrativas efetuadas pela criança é que possibilitam que a ação atual comece a se desatrelar (desvincular) da ação mental, num processo de reconstituir as ações realizadas por meio de representações das ações, quando as crianças começam a utilizar de símbolos e signos para a comunicação. (PIAGET, 1975).

No exercício desta troca simbólica (narrativa), a criança será capaz de reconstituir tanto as ações presentes com as futuras, relacionar a sequência de acontecimentos feitas no tempo, o que permitirá a conquista progressiva da conceituação, ou seja, tomar consciência das ações.

Portanto, as primeiras narrativas traduzidas pela linguagem consistem em descrições e perguntas que são dirigidas pelo sujeito tanto a ele como aos outros, permanece a meio caminho entre o “falar sozinha” e a comunicação com ou outro. Logo depois, a palavra passará a funcionar como signo, a narrativa também se prolongará acompanhando a ação em curso, mas descrevendo-a. Piaget (1975), afirma que:

A descrição torna-se assim representação atual, duplicando a apresentação perceptiva no presente como também no tocante ao passado. A pergunta que traduz os indícios deste progresso de conceitualização é a pergunta “o que é?”, quando as crianças tentam relacionar o nome com o conceito, ou a classe do objeto. (p.286).

Nos pré-conceitos, as crianças oscilam entre a generalidade e a individualidade, as noções que empregam não atingem nem um nem outro. Vejamos um exemplo. No trecho abaixo, a criança se refere a um objeto (lesma) como um exemplo ou indivíduo/tipo como representante de toda classe.

OBS 107- J. aos 2;6 (3): Isto não é uma abelha, é um besouro. É um bicho?” Entretanto, também mais ou menos aos 2;6, designa pelo termo “ a lesma” todas as lesmas que vamos ver, todos os dias de manhã, ao longo de certo caminho. Aos 2;7, (2), exclama: “Olhe ela ali!, quando vê uma; dez metros adiante, vemos outra e J. diz: “ Outra vez a lesma.” Respondo: “Mas não é outra?” J. volta então para ver a primeira:”Então é a mesma?”- É - Outra lesma? – É - Outra ou a mesma? -...” é claro que a pergunta não tem sentido para J.(PIAGET, 1975, p.289).

Neste relatos veremos que a criança não tem certeza se a lesma que viu a primeira vez é a mesma com a qual se depara algum tempo depois, revelando que neste tipo de raciocínio não há nem identidade, nem uma individualidade permanente no tempo. A redução das várias lesmas (classe geral) a uma única lesma é porque a criança não distingue o indivíduo da classe, não distingue a “parte” do “todo”, significando então “ausência de inclusão num todo, e identificação direta dos elementos parciais entre si”. (PIAGET, 1975, p.290).

As estruturas pré-conceituais as quais estamos caracterizando procedem por assimilação direta, não reúnem as partes em um conjunto segundo um modo de composição reversível (operações). A imagem da lesma não é concebida como um exemplo qualquer, é mais do que isso, “é o representante do objeto que exerce a função de substituto de todos os outros”. Em outras palavras, a imagem nos pré-conceitos é supervalorizada, tem um valor privilegiado e destacado, é um significante ainda não diferenciado do seu significado. Já na estruturas conceituais, a imagem só serve como um símbolo individual, ela consiste apenas em uma ilustração, um exemplo dentre os vários outros que existem e que designam uma determinada classe.

No tocante à “classe”, veremos que ela possui características comuns e abstratas que são equivalentes. Logo, quando há a construção da “classe geral”, como por exemplo, quando se constrói a “classe” de animais vertebrados, os objetos a serem assimilados são

considerados como equivalentes. Neste caso, um cachorro não vai ser considerado o único nem o “melhor” representante da “classe” dos animais vertebrados do que uma ave, mas ambos são equivalentes e igualmente inclusos na classe que os compõe, serão exemplos em iguais valor desta classe. Portanto, o conceito se destaca da imagem e não é determinado por ela. As estruturas conceituais não procedem por assimilação direta, mas realizam os encaixes hierárquicos, classificações, seriações, ordenações, que são reversíveis.

Uma vez que ainda não foram construídas as classes, nos pré-conceitos ocorrerá a assimilação do particular ao particular. Tal fato é explicado em função da centração do pensamento infantil em elementos que são de seu interesse imediato, foco da sua atenção, de sua atividade atual. Piaget (1975) denomina os raciocínios pré-conceituais de “transdutivos”, “interesseiros ou tendenciosos” porque são julgamentos efetuados e fundamentados em estados estáticos.

Porém, nos pré-conceitos, a criança já apresenta um semidesligamento do plano das ações, mas não compõe as relações e as transformações sofridas pelo objeto, realizando uma assimilação deformante, que não alcança o estado “abstrato” do conceito. A esta assimilação incompleta também corresponde uma “acomodação incompleta, porque também centrada num objeto, de que constitui a imagem a título de significante do esquema”. (PIAGET, 1975, p. 309).

De acordo com os estudos piagetianos, se os pré-conceitos são semelhantes a estrutura dos esquemas sensório-motores, é porque, assim como estes últimos assimilavam os objetos à atividade própria, visavam ao êxito imediato e tendiam à satisfação e não à objetividade, aqui a criança também ao relatar os fatos e dar explicações a alguém tende somente à satisfação dos seus desejos, julgando a realidade do seu próprio ponto de vista antes de chegar a uma visão objetiva, representando a realidade ainda com limitações. Em outro exemplo, demonstraremos também o quanto este tipo de raciocínio se aproxima da coordenação de esquemas (sucessivos) que se fazia no período sensório motor.

Piaget relata que sua filha, J. (2;0), ao desejar um vestido para sua boneca, encontra respostas negativas por parte de seus pais, desejando ela mesma ir ao segundo andar buscar o vestido. Então, “Após várias repetições, responde-se que lá faz muito frio. Segue-se longo silêncio. Depois do que:- “Não faz muito frio”- Onde?- No quarto- Por que não faz muito frio? – Buscar vestido”. (PIAGET, 1975, p. 295).

A resposta da criança no relato acima demonstra que ela não se preocupa com a coerência na realidade (se há frio ou não). Nas suas primeiras representações, faz afirmações como que “jogando” com as palavras, da forma como lhe convém, com o objetivo de alcançar

êxito em suas intenções, da mesma maneira como aplicava e coordenava sucessivamente os esquemas de ações sobre os objetos.

O juízo emitido pela criança “de que não faz frio” representa a característica dos primeiros raciocínios, que estão subordinados não à busca de uma lógica e verdade, mas ao fim mais imediato que se deseja alcançar, deformando a realidade na medida em que fica centrado nos próprios interesses, desconhecendo as classes e as relações.

No pré-conceito, os primeiros raciocínios são pré-lógicos, devido a uma assimilação auto-centrada. As crianças formarão verdadeiros conceitos quando vencerem a centração, quando construírem um pensamento operatório e reversível, operando as ações no espaço e tempo próximo e distante, onde as ações mentais visam à verdade dos fatos e não à aparência exterior. Neste percurso, conforme já salientamos, a narrativa será fundamental para promover tal descentração.

Ao comentar sobre a importância da narrativa no processo de compreender a construção do pensamento, Dongo-Montoya (1996, p.108), ressalta que “a narrativa na evocação e na reconstrução das ações e acontecimentos favorece enormemente o processo de interiorização ou conceptualização”, sendo igualmente importante no começo e no avanço desta conceitualização. Porém, o autor destaca que narrativa não explica a própria novidade construtiva da estrutura conceitual do pensamento, pois “este é produto da reorganização dos esquemas interiorizados (abstrações reflexivas)”. (DONGO-MONTOYA, 2011. p. 125).

Neste momento o autor ressalta que o pensamento lógico construído é explicado pelo processo de interiorização dos esquemas de ação e tomada de consciência destes esquemas. Outro argumento colocado por Dongo-Montoya (1996, p.72) explica que “a criança que exercita a verdadeira troca simbólica quando ouvida e solicitada a levar em conta o ponto de vista dos outros sujeitos, coloca em movimento o mecanismo interno da abstração reflexionante e garante com isso o processo de reconstrução do real”.

Tal reconstrução do real é necessária porque mesmo que o sujeito consiga resolver problemas práticos (pela construção e complexificação dos esquemas), ainda não é capaz de compreender suas ações ou explicá-las coerentemente, permanecendo os esquemas utilizados (os meios) com uma consciência incompleta e deformada.

Logo que os esquemas são interiorizados e representados mentalmente, veremos que a linguagem não irá traduzir/emitir imediatamente os conceitos racionais. A lógica conceitual não está “pronta e acabada” quando a criança emite as primeiras palavras ou frases. Piaget nos diz que “em realidade, as coisas estão longe de serem assim”. (PIAGET, 2002, p. 364). Será um longo processo de organização e reorganização de esquemas. O pesquisador suíço

verificou que aquilo que a criança domina em atos não é traduzido em palavras e noções adequadas a partir do momento que começa a expressar-se por meio de símbolos e signos. A linguagem egocêntrica da criança e as trocas que estabelece com os outros demonstram a indiferenciação eu-outro, eu-mundo.

Conforme mencionamos, ao narrar suas ações e os acontecimentos, a criança deverá evocar, reconstituir ações que foram feitas no tempo (antes, durante, depois) afastar-se dos resultados de êxito ou fracasso para entender as causas (explicar o porquê) e estabelecer relações entre fatos e objetos, tudo isso de forma elementar e egocêntrica. A realização de tal percurso exige sucessiva tomada de consciência, que permitirá ao sujeito caminhar de níveis mais elementares do conhecimento aos níveis mais avançados.

Logo, a tomada de consciência não é explicada como um “estado” a ser alcançado, nem um “insight”, nem tampouco se refere a um tipo de esclarecimento mental que permite ao sujeito entender suas ações de maneira completa e acabada. Não é uma projeção de algo sem ocorrer nenhum tipo de transformação. É um processo dinâmico e contínuo, que comporta níveis diferentes e resulta da necessidade do sujeito se adaptar. A tomada de consciência consiste em uma conceituação que conduz da ação à explicação. Ela consiste em uma “reconstituição conceitual do que tem feito a ação”. (PIAGET, 1977, p.126).

Segundo Piaget (1977), o mecanismo da tomada de consciência é explicado como um processo que parte da periferia, isto é, dos resultados exteriores (objetivos e resultados) para “as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc.”. (PIAGET, 1977, p. 198).

Partir dos resultados observáveis (periferia) para os mecanismos internos permite ao sujeito reconhecer os meios que foram por ele utilizados, compreender a razão dos fatos e as causas que levaram aos êxitos e fracassos, distinguindo aquilo que se coloca como “barreira” entre as finalidades iniciais e os resultados alcançados. Portanto, veremos que a narração/explicação (conceituação) no início da vida será sempre incompleta, parcial e deformante, os detalhes da realidade “escapam” ao sujeito.

Para que o sujeito possa adaptar-se e alcançar o equilíbrio no plano do pensamento conceitual, reconstruir a realidade neste novo plano, deverá “refazer o trabalho de coordenação entre assimilação e acomodação já realizada em sua adaptação sensorio motora anterior ao universo físico e prático”. (PIAGET 2002, p.368). Desse modo:

[...] a assimilação e a acomodação, que haviam atingido equilíbrio provisório, na fase VI da inteligência sensório motora, se dissociam no plano da representação e da linguagem pela intervenção das realidades novas, de ordem extraperceptiva e sensorial, realidades que ainda estão por explorar: para encontrar o equilíbrio no plano representativo, tem-se, pois, de novamente percorrer o **caminho semelhante** ao que elas acabaram de completar. (PIAGET, 2002, p.307).

Esta diferenciação (dissociação) que ocorrerá no plano do pensamento é explicada pelo processo de abstração reflexionante, que permite ao sujeito retirar informações sobre as coordenações de suas ações, oportunizando tomadas de consciência em níveis diferentes.

Como já destacamos, a narrativa é apontada como potencialmente importante para desencadear o processo de abstração reflexionante, pois ao ter de reconstituir as ações sensório-motoras num plano mental, é necessário que haja projeção sobre o plano da reflexão (patamar superior) daquilo que foi retirado do plano da ação (patamar inferior). Esta projeção foi designada na teoria piagetiana como reflexionamento e comporta um dos aspectos do processo de abstração reflexionante.

Outro aspecto, ligado ao último é chamado de reflexão. Refere-se à ação de reconstruir no plano mental as informações retiradas do patamar inferior. Neste plano superior o sujeito estabelece relações entre as representações. Mas devemos frisar que as relações que o sujeito fará dos dados e informações não derivam da representação e sim das ações dos sujeitos (interiorizadas e coordenadas mentalmente). (DONGO MONTOYA, 1996).

As expressões verbais das crianças serão designadas como conceitos quando elas começarem a operar sobre a realidade concreta (7/8 anos), de forma que as palavras serão utilizadas como signos, com definições fixas construídas socialmente, onde os objetos serão incluídos em uma classe e, esta, por sua vez, será incluída em outra.

Dongo Montoya (2011) explica que, neste processo de construção dos conceitos a interação social é necessária, é condição de representação. Isto acontece porque é só na presença de um outro ser humano que há necessidade de relatar os fatos e as causas dos mesmos, expor os sentimentos, descrever situações, comparar, julgar, pedir informações e explicações.

Enfim, será nas e por causa das relações sociais que sentimos a necessidade de expressar-nos coerentemente e objetivamente. Para tanto, há que se fazer que uso de signos coletivos que obedecem a regras fixas e comuns. Será então a partir da troca de pontos de vista que objetividade da realidade será progressivamente construída. A socialização efetiva começa quando utilizamos signos verbais de uso coletivo para nos entendermos uns aos

outros, e ainda que haja vida social desde os primeiros dias de vida, não há trocas de pensamento.

Ao explicar as relações entre inteligência sensório-motora e o pensamento conceitual Piaget (1975) admite uma continuidade funcional e assinala uma heterogeneidade de estrutura. Menciona a existência quatro diferenças (e também condições) para se passar de uma à outra, na qual expomos abaixo:

- 1- Se na inteligência sensório-motora há percepções e movimentos que são feitos sucessivamente no tempo e espaço, sem que haja representação num quadro geral as ações, deverá haver uma aceleração de forma que as ações sucessivas sejam representadas em forma de conjunto, simultaneamente.
- 2-Tomar consciência, representando as ações em dois sentidos: da constatação (dos resultados) ao meios (explicação das causas e das ligações, conceituando).
- 3-A ação deve ser acrescida do uso de signos, pois a representação implica os símbolos e signos, sendo a realidade imediata e mais ampla mediada por eles.
- 4- A ação sensório-motora permanece individualizada, e a socialização insere o pensamento em uma realidade objetiva, comum a outros, com o crescente emprego de signos.

Diante das quatro condições citadas acima é possível constatar que ao explicar a passagem do esquematismo sensório-motor até sua interiorização e estruturação em conceitos, Piaget sistematizou os dois primeiros assuntos. Em relação ao último aspecto, o da socialização, o referido autor não deixa de afirmar sua importância, mas irá abordar e aprofundar a importância das relações sociais na obra dedica ao estudo da moral.

Verificaremos que os meios que a criança utilizará para passar de uma fase a outra implicarão uma nova e lenta evolução estrutural. Tudo o que foi aprendido no plano da ação não será transferido tal e qual, como um “passe de mágica”, ou como um reflexo no espelho para o plano da representação, dando lugar a representações adequadas no plano do pensamento, terá de ser reconstruído neste novo plano.

Na colocação de Dongo-Montoya (1996):

Para Piaget seria muito mais simples admitir que a interiorização das ações consistisse apenas em refazer o percurso ou em imaginar por meio de símbolos ou de signos os objetos e acontecimentos, sem os modificar ou enriquecer. Em realidade, essa interiorização é a transformação dos

esquemas sensórios motores em noções propriamente ditas, daí ser ela uma verdadeira conceitualização. (p. 40).

A passagem do esquema sensório motor ao conceito se realiza sob a forma de uma diferenciação lenta. Está relacionada com a construção de um pensamento lógico que possa deduzir e interpretar os dados, estabelecendo entre eles relações causais, inferenciais, implicativas. Tudo isso pressupõe uma reconstrução semelhante ao já elaborado no plano das ações, a fim de atingir um equilíbrio. Este processo análogo comporta também dificuldades, regularidades e defasagens encontradas no plano anterior, de forma que “em presença de cada problema realmente novo, os mesmos processos primitivos de adaptação reaparecem, embora a importância disso diminua, do modo geral, com a idade”. (PIAGET, 2002, p.366).

Assim como no esquema de ação o sujeito realiza assimilações cada vez mais complexas, o conceito supõe também assimilações e acomodações (aplicar a experiência) crescentes. Para alcançar o conceito, o sujeito tem de se acomodar aos dados que percebe “no aqui e agora” e aos todos os outros dados fora do seu campo de percepção e visão.

Por fim, será a capacidade de representar que possibilita a tomada de consciência e esta última permite ao sujeito organizar simultaneamente os fatos passados, presentes e futuros, diferenciar a si mesmo do objeto e reconhecer quais foram as ações intermediárias da ação, na busca por reencontrar as razões do êxito ou do fracasso.

Em nosso próximo capítulo, procuramos demonstrar que a formação e evolução do juízo moral não seguem um percurso diferente do que foi demonstrado na construção das estruturas conceituais, sendo um processo análogo. Verificaremos que os meios que a criança utilizará para progredir em seu conhecimento sobre as regras que regem as ações e os princípios que as sustentam exigem novas construções por parte do sujeito, com lenta evolução estrutural.

4. AÇÃO MORAL E O JUÍZO MORAL NA OBRA DE PIAGET

Neste capítulo, iremos apresentar os estudos piagetianos realizados com as crianças em jogos infantis a fim de investigar a gênese do respeito à regra. O pesquisador suíço decidiu estudar o contexto do jogo pois o concebia como uma verdadeira instituição social, visto que as regras aprendidas pelos jogadores nas relações e às quais eles buscam respeitar são transmitidas pela geração adulta anterior, tais quais as regras morais.

Na exposição a ser realizada, assumem relevância ímpar tanto os resultados psicogenéticos, como o método empregado. Ao explicitar seu método, Piaget ([1932], 1994) levanta a problemática entre a ação moral e o juízo moral, questionando quais seriam as relações que se estabelecem entre os dois. Sua pesquisa com os jogos permitiu a investigação da prática e da consciência da regra, abrangendo tanto o campo das ações, bem como o campo da representação, ou seja, os juízos que criança possuía a respeito das regras dos jogos. No entanto, também realizou estudos sobre os conteúdos morais, investigando temas que envolviam o roubo, a igualdade, a justiça, as mentiras, utilizando-se para isso de pequenas histórias. Um aspecto interessante a ser destacado é que, antes de apresentar os resultados destes estudos em sua obra, o referido autor detém-se primeiro na problematização de seu método.

Em relação ao método, o pesquisador se coloca a seguinte questão: as respostas das crianças sobre as histórias narradas consistiam em “puro verbalismo” sem relação com a ação real (passada), ou não?. Piaget (1994) delinea a questão e busca respondê-la. Ele postula que as repostas emitidas pelas crianças às histórias consistiam em uma tomada de consciência progressiva das ações morais anteriormente vividas.

Se em seus escritos sobre a moral Piaget não havia sistematizado nem aprofundado os estudos sobre a tomada de consciência, é possível constatar que suas hipóteses principais já estavam sendo formuladas. No entanto, conforme já demonstramos no segundo capítulo, Piaget (1975) explicitou a passagem das ações práticas e sucessivas para as das ações mentais coordenadas e de conjunto, sendo a tomada de consciência o processo que permite ao conhecimento progredir e atingir um equilíbrio mais estável.

Assim, considerando nosso objetivo de compreender as relações entre a prática e a consciência das regras, a fim de esclarecer a passagem da ação moral ao juízo moral, buscaremos nossas respostas na mesma direção dos estudos que versaram sobre a construção da inteligência da criança, principalmente sobre a explicação da formação dos conceitos.

4.1 ESTUDOS DE PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Piaget (1994) iniciou seus estudos sobre a moral por meio da análise das ações infantis no contexto do jogo de regras. Elegeu o jogo de bola de gude entre os meninos e a amarelinha e o pique-esconde entre as meninas. Ao sabermos que estudou a moral utilizando-se de investigações em jogos, rapidamente nos surge uma pergunta: em quê o estudo das regras de um jogo lúdico (e bem elaborado quanto à sua forma de jogar) presente na cultura infantil tem a ver com a moral? Por que ele elegeu os jogos, jogou com as crianças e depois as questionou sobre as regras se todos bem sabemos que estas regras que compõem os jogos não são em si mesmas morais?.

A resposta dada por Piaget é a chave para entendermos a “fonte” na qual está fundamentada a moral. A justificativa é que o jogo é concebido como uma verdadeira e rica instituição social, dado que comporta um sistema complexo de regras, que também não deixam de ser sociais, baseando-se em um tipo especial de “autoridade”, regras derivadas das sociedades de crianças. Durante uma partida, há o respeito às regras e elas se apresentam como obrigatórias para a consciência daquele que joga.

Logo, um elemento importante para entender a moral na obra de Jean Piaget (1994) é o respeito. Respeito que se revestirá de uma obrigatoriedade interna. Em seus estudos o autor irá definir que a moral não reúne apenas um conjunto de regras, mas envolve essencialmente o respeito que se constrói por elas. A indagação que ele faz é “como” o sujeito chega a construir o respeito por elas.

Quando escolhe estudar a prática e a consciência das regras, Piaget (1994) menciona que o contexto do jogo regrado permite conceber tanto o campo das ações práticas e reais (como as crianças aplicavam as regras que lhes foram transmitidas), bem como o campo da representação, ou seja, que juízos a criança possuía a respeito dos jogos. Indagou-se ainda se os juízos emitidos mantinham relações com as ações passadas, com aquilo que a criança realizava na ação, com aquilo que via e ouvia dos seus colegas, com as informações que lhes eram repassadas pelo “grupo de jogadores” mais velhos.

Logo, estudar a prática das regras do jogo significa se atentar ao campo das ações reais e sucessivas, significa verificar como as crianças utilizam as regras transmitidas durante uma partida. Significa ainda observar como o sujeito organiza e aplica seus esquemas de ações e de pensamento nas jogadas. Para estudar a prática Piaget (1994) solicitou às crianças que o ensinassem como se joga, jogou com elas, observando e questionando minuciosamente

as ações, perguntando quem ganhou, quem perdeu, o que era permitido ou não fazer durante uma partida e o porquê das ações realizadas.

Estudar a consciência refere-se à maneira como a criança interpreta a regra, como elas se revestem de um caráter obrigatório para quem joga. Seus questionamentos versaram sobre a origem das regras, sobre a possibilidade de inventar novas regras, a legitimidade delas, buscando saber se a criança considera que uma regra é justa devido aos acordos e consensos coletivos, ou porque ela possui um valor intrínseco e transcendente.

Neste sentido, as indagações foram: Há relações entre as ações vividas no jogo e a consciência destas ações? Que relações mantém o respeito efetivo vivido na prática de um jogo com as respostas emitidas pelas crianças? Haveria correspondências entre ação e consciência?.

Ao realizar esta investigação científica e ao apresentar os dados, foram distinguidos dois planos no pensamento moral: o pensamento moral efetivo e o pensamento moral teórico/verbal.

O pensamento moral efetivo corresponde a vida moral propriamente dita, as experiências vividas e as escolhas feitas, as decisões tomadas frente às diversas situações e problemas com as quais todos nos deparamos, e que nos conduzem a julgamentos de valor.

Já o pensamento moral teórico ou verbal evidencia-se quando o sujeito é convidado a julgar seus próprios atos ou de outras pessoas, isso independente da ação atual e real. No entanto, destaca-se que este julgamento (teórico/verbal) está em suas raízes ligado ao primeiro, mas afasta-se dele justamente pela possibilidade que o pensamento/reflexão tem de extrapolar o tempo atual e próximo. A novidade salientada por Piaget (1994) é que o estudo realizado por meio do jogo regrado considerou os dois planos citados: o pensamento moral efetivo, representado pela ação da criança durante a partida, e também levou em consideração o pensamento teórico/verbal, representado pelas respostas das crianças acerca da legitimidade das regras.

Os resultados do estudo da prática das regras nos jogos evidenciaram 4 estágios sucessivos: “regra motora”, “regra egocêntrica”, “cooperação nascente” e “codificação das regras”. Porém, o pesquisador nos esclarece de que a separação por idade e por estágios é útil somente para a descrição dos resultados, mas está certo de que a realidade “se apresenta sob os aspectos de uma continuidade sem interrupção”. (PIAGET, 1994, p.34). Explicaremos na sequência os quatro estágios.

Num primeiro momento, chamado de estágio motor e individual, a regra não é reconhecida e por consequência nem mesmo respeitada. Quando se ofereciam as bolinhas de

gude às crianças de três e quatro anos, as reações eram diversas, mas o interesse imediato delas era o de compreender como se comportavam as bolinhas e quais as possibilidades que havia de manipulá-las. Assinala-se contudo que a assimilação de um objeto novo aos esquemas motores da criança como o início dos rituais e dos símbolos.

Foi destacado por Piaget (1994) que a exercitação motora dos esquemas da criança (desde oito, dez meses) dão prazer em seu próprio exercício, como se fosse um jogo. Mas é um jogo qualificado como “pré-social” dado que as regras não são compartilhadas por uma comunidade, utiliza-se os objetos (as bolinhas) em função de seus próprios hábitos e interesses.

O que se destaca é que a necessidade de exercitar os esquemas de ação têm como resultado a constituição da regra motora, seguida de um “sentimento de repetição”. A criança manipula as bolinhas (e demais objetos) a fim de que eles se encaixem nos seus esquemas de assimilação. A assimilação dos objetos aos esquemas anteriores e a acomodação às condições atuais apresentadas pelos objetos novos define a inteligência motora. O fato importante evidenciado é que neste momento que “as regras têm origem, assim que um equilíbrio se estabelece entre acomodação e assimilação, as condutas adotadas se cristalizam e se ritualizam”. (PIAGET, 1994, p.90).

Ao anunciar a construção da regra motora, Piaget (1994) já nos sinaliza que as regras dos futuros jogos derivam da regra motora, pois o simbolismo individual que provém do exercício dos esquemas se transformará em um simbolismo coletivo, quando for compartilhado por todos igualmente. Esclarece ainda, que “os rituais e os símbolos individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente”. (PIAGET, 1994, p.37).

Desse modo, veremos que tanto a regra motora como a regra coletiva possuem em comum a consciência da regularidade, fato observado quando o bebê repete várias vezes os movimentos prazerosos criando regularidades que são interessantes para si mesmo. No entanto, os rituais e símbolos individuais afastam-se das regras e dos sinais. Isso ocorre porque as crianças menores manipulam os objetos evocando suas imagens preferidas, logo, as peças de um jogo de dominó podem ser evocadas como carros, prédios, estradas, mas neste estágio ainda não se interessam pelo que a outra criança está evocando.

Na regra coletiva, a consciência da regularidade também está presente, a fim de regulamentar a partida, porém são regras fixas e obrigatórias porque acordadas entre os próprios sujeitos e conhecidas por todos. A regra coletiva comporta um elemento de obrigação, e é esta consciência de obrigação presente nas relações que diferencia a regra

propriamente dita da regra motora (gosto pela regularidade), pois esta última não carrega em si o caráter obrigatório. A regra coletiva difere da regra motora porque o sinal é abstrato e arbitrário, o símbolo é individual e motivado.

Assim, veremos que no primeiro estágio, caracterizado pela regra motora, prevalece um ritual individual movido pelo interesse momentâneo de quem o realiza, não há um elemento de submissão obrigatório, e, segundo as palavras do próprio Piaget (1994, p.39), “neste estágio já existem regularidades e esquemas ritualizados, mas tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda a regra”.

Adentraremos agora na explicação do segundo estágio da prática das regras, denominado de egocêntrico. O que o caracteriza é o interesse em imitar o jogo realizado pelos mais velhos, submeter-se às regras já elaboradas e transmitidas. Um aspecto interessante observado na pesquisa piagetiana é que mesmo buscando imitar o adulto ou a criança mais velha, o jogo ainda permanecia individual, visto que as crianças deste estágio não controlavam umas às outras, nem buscavam vencer utilizando-se de regras universais.

Isso ocorre porque o interesse da criança ainda não está em submeter-se às regras comuns, seu prazer está essencialmente em exercitar-se, em desenvolver sua habilidade motora, em estar junto com o grupo que sabe jogar. Consiste em um prazer motor e não prazer social.

Estas são as grandes novidades deste segundo estágio de prática de regras, a imitação, o desejo de se igualar aos mais velhos e jogar “com” e “como” eles. Aqui a criança acredita partilhar do ponto de vista de outros, mas na prática permanece um jogo com ações individuais que não leva em consideração as ações dos parceiros.

No estágio egocêntrico a criança reconhece que há regras obrigatórias à prática do jogo mas ao mesmo tempo só observa os aspectos mais gerais, superficiais e exteriores. Inventam detalhes que lhes dão a impressão de seguir as regras corretamente e também procuram ganhar de acordo com seu próprio ponto de vista e não partindo de acordos consensuais.

Aceitam toda fantasia individual, criam regras apenas para a satisfação própria mas não há a consciência de trapacear. Embora sinta necessidade de jogar com outros e fazer parte da “comunidade” de jogadores, ainda se encontra centrada em seu próprio pensamento, caracterizado por egocentrismo intelectual inconsciente, o que conduz a todos estes tipos de comportamento descritos acima. Diante de tudo isso, vemos que:

O verdadeiro parceiro não é aquele de carne e osso, mais aquele mais velho e ideal que ele se esforça por imitar, pouco importa o vizinho e os pormenores das regras, não há um contrato real entre os jogadores, desde que saiba imitar o jogo dos grandes, (esquemáticamente) está convencido de conhecer todo o jogo, e por isso joga. “cada um para si e todos em comunhão com o mais velho. (PIAGET; 1994, p.43).

Ao estudar o jogo de pique entre as meninas, Piaget (1994) também observou o egocentrismo intelectual e moral neste estágio. Elas também iniciam considerando a “lei” (regra) sagrada e negando as inovações, sentem prazer tanto em perder como em ganhar, obedecem apenas as ações mais gerais dos jogos tais como correr, se esconder, com o objetivo de ser semelhante às jogadoras mais velhas. As condutas deste estágio foram classificadas como intermediárias entre as condutas sociais e as puramente individuais.

Piaget (1994) constatou que, a partir dos 7/8 anos as crianças buscavam vencer as demais e sentiam necessidade de controle mútuo durante uma partida. Para isso ficavam atentas às ações do parceiro, que não apenas estavam ao lado jogando, mas contra quem estavam jogando. Observou então o início da uniformização das regras entre as crianças, um esforço para usar estratégias reguladas por regras comuns, fato que levou o pesquisador a admitir que é a partir do terceiro estágio, denominado de cooperação nascente que o jogo de bolinhas se torna verdadeiramente social.

Neste estágio de cooperação nascente, a criança avança em relação ao jogo egocêntrico do estágio anterior, mas ainda apresenta informações contraditórias quando joga, com uma variação considerável no que se refere às regras do jogo. Isto foi verificado quando as crianças jogavam juntas mas ainda emitiam respostas bem divergentes sobre os regulamentos do jogo praticado.

Então, uma característica geral do terceiro estágio é o interesse em descobrir regras fixas e comuns a todos os jogadores, o desejo de regulamentar a partida através de um conjunto sistemático de leis. A segunda característica geral é que as informações das crianças sobre as regras que regulam as partidas apresentam divergências consideráveis.

O divertimento deixa de ser motor (exercitar habilidades) para tornar-se social. Surge a necessidade de um mútuo acordo no jogo, mas as crianças ainda não conhecem as regras em seus pormenores, embora procurem conhecer, mas quando são interrogados apresentam contradições nas explicações dadas. Então:

[...] é mesmo na hora de jogar que conseguem se entender, fazendo até mesmo uma espécie de jogo simplificado, diferente no quarto estágio, em

que há um conhecimento aprofundado. Os meninos neste estágio ainda não são capazes de legislar sobre o conjunto de casos possíveis. (1994, p.46,47).

A possibilidade de legislar sobre todas as possibilidades depende de um fator essencial que é o raciocínio formal. Será com o desenvolvimento do pensamento lógico que o exercício da dedução se generalizará no jogo de bolinhas ou outro jogo, possibilitando à criança tomar consciência das regras de raciocínio inerentes ao jogo, aspectos observados no quarto estágio.

A grande novidade do último estágio (quarto), denominado de codificação das regras, e que o distingue do anterior é que as partidas passam a ser regulamentadas em seus detalhes, de modo que as regras e as diversas possibilidades que ocorrem durante o jogo devem ser conhecidas pelos jogadores, a fim de que concordem sobre todos os aspectos, não tenham dúvidas sobre as informações que são trazidas por cada um deles e sobre as quais todos têm possibilidade de argumentar e opinar.

O interesse neste estágio não é apenas realizar uma partida observando regras comuns, mas o de discutir, prever e combinar todas as possibilidades, sistematizá-las e até modificá-las. Destaca-se um grande interesse pelas discussões de princípios, pelas questões jurídico-morais que são assimiladas e colocadas em prática devido ao desenvolvimento do raciocínio formal.

Após esta breve descrição da prática, partiremos para os dados relativos à consciência das regras. Os resultados a respeito da consciência não foram quatro, mas três estágios. Piaget (1994) nos explicará que o segundo estágio da consciência da regra (heteronomia) se inicia no decorrer da prática egocêntrica (segundo estágio da prática) abarcando também o início do terceiro estágio da prática, denominado de cooperação nascente.

No primeiro estágio da consciência das regras (anomia) não há consciência da necessidade de deveres restritivos. Os rituais realizados pelo bebê demonstram que ele, a criança, aprecia a repetição e por isso estabelece para si esquemas de ação que não implicam o elemento de obrigatoriedade. Elas repetem ações por prazer motor e não percebem o caráter obrigatório da regra.

Já o segundo estágio da consciência das regras, denominado de consciência heterônoma, abarcou tanto o segundo estágio da prática das regras prolongando-se até o início do próximo estágio (terceiro estágio da prática das regras), englobando a primeira metade do estágio de cooperação.

Ao questionar as crianças, Piaget (1994) encontra que a origem da regra é o adulto, uma figura externa. Esta figura pode variar, como por exemplo, o próprio Deus, os irmãos mais velhos, os pais, os adultos em geral. Já que a origem das regras é externa, ela é superior às crianças, que têm apenas o dever de cumprir, veiculando a ideia de regra sagrada e imutável justamente porque emana da autoridade paterna.

Piaget (1994) constatou que as crianças recusavam-se a mudar a maneira de jogar, sacralizavam as regras recebidas, admitindo que só as regras repassadas pelos adultos eram as regras certas, inquestionáveis, mesmo diante da opinião favorável de um grupo. Quando as novidades (mudanças nas regras) foram admitidas verificou que as crianças pesquisadas acreditavam que os adultos (as autoridades, ou seus pais) já sabiam delas, já as concebiam como reveladas e possíveis no jogo. Assim, “inventar um novo jogo significa, para os pequenos, encontrar em sua cabeça um jogo já classificado e previsto pelas autoridades competentes”. (PIAGET, 1994, p.57).

O grande contraste é que, ao lado de toda sacralidade que reveste a regra neste estágio e diante do respeito absoluto e literal às regras recebidas da tradição, o pesquisador suíço observou que na prática a criança ainda jogava como desejava, segundo aquilo que entendia do jogo, não seguia regras comuns, nem mesmo observava como seus parceiros jogavam, fator que levou Piaget a concluir que este paradoxo é a característica mais significativa da moral do estágio egocêntrico.

Para explicar a gênese desta forma de conceber a regra Piaget (1994) irá caracterizar a primeira forma de relação social com o qual o sujeito entra em contato: a coação social.

A coação designa uma relação desigual, em que uma pessoa ou um grupo exerce direito e pressão sobre o outro, que por sua vez, apenas recebe ordens e as acatam pela desigualdade de poder. A coação no início da vida está aliada ao egocentrismo e é por isso que a criança não pode ter um contato recíproco com o adulto, porque fica centrada em seu próprio pensamento.

As regras que são ditadas permanecem exteriores à consciência da criança, assim elas não compreendem a razão das normas. A criança é capaz de afirmar que o adulto está certo e justo, mas o paradoxo é justamente o fato de que ela não é capaz de obedecer realmente porque tais normas não foram assimiladas e por isso não transformam seu comportamento.

Portanto, a aparente contradição entre respeito místico pelas regras e a prática egocêntrica se explica porque este respeito é devido à coação adulta, relação em que um “superior” (figura de autoridade) estabelece normas prontas (crianças geralmente não participam da elaboração) e as cobram, mas não buscam a igualdade. Não é um respeito

decorrente de uma cooperação entre pessoas que se consideram iguais, que compreendem e entendem o porquê das normas.

A grande questão levantada no estudo de Piaget (1994) será o de esclarecer a seguinte pergunta: se desde que nascemos estamos inseridos em relações sociais, se desde a infância já recebemos e acatamos ordens sobre vários aspectos da vida e desenvolvemos um respeito devido às relações inevitáveis de coação, como chegaremos a respeitar normas não mais devido a pressão da autoridade, às coerções, mas autonomamente? Por qual motivo isso ocorrerá?.

Piaget (1994, p.58) irá responder, com base em suas pesquisas psicogenéticas que “a cooperação entre os iguais não só vai mudar pouco a pouco a atitude das crianças, mas ainda, fato essencial, vai fazer desaparecer essa mística da autoridade”. Ou seja, é quando as crianças começam a cooperar umas com as outras e sentir necessidade de combinar regras comuns para regularem seus jogos e brincadeiras que o “peso” da autoridade adulta começa a diminuir/enfraquecer e haverá a construção de um novo entendimento sobre as regras. Mas, no início, estas “novas” ações não irão eliminar imediatamente a ideia mística da autoridade, ou seja, o entendimento de que são as autoridades(adultos) que sabem o que é o bom/ruim, sabem as regras verdadeiras. Desse modo, a criança continua ainda acreditando que o mais importante é seguir e manter a tradição, seguir as regras tradicionais nos jogos, embora na prática já comece agir de forma diferente, já conceba modificações grupais.

É por isso que Piaget (1994) caracterizou quatro estágios da prática das regras e três de consciência. Mesmo que no segundo e no terceiro estágio da prática das regras as crianças possuam características gerais diferentes, será a partir do terceiro estágio que criança inicia entre os companheiros uma tentativa de cooperação e modificação no momento do jogo, combinando regras e primitivamente universalizando-as. Contudo ainda prevalece o “peso” da autoridade, da palavra adulta, que não é eliminado de imediato em sua consciência.

A coação do adulto ainda se sobrepõe no início da cooperação nascente. “Além disso, o pensamento de fato está atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestas pela reflexão”. (PIAGET, 1994, p.60).

Depois de passar pelo estágio egocêntrico, caracterizado por regras fixas e imutáveis, e antes de adentrarem no quarto estágio, no qual legislam e decidem coletivamente sobre os vários aspectos do jogo, a criança percorrerá o estágio de cooperação nascente.

Se na primeira metade da cooperação nascente a consciência das regras ainda está atrelada à palavra do adulto, sujeita à tradição, veremos que, desde a segunda metade do

estágio de cooperação e todo o estágio de decodificação das regras, haverá uma progressiva transformação na concepção sobre a regra.

A regra começará a ser entendida não mais como produto acabado exercendo pressão sobre os indivíduos, como se fosse uma verdade transcendente que permanece imutável ao longo dos anos. Será concebida como o resultado de decisões coletivas livremente consentidas, e por isso mesmo, digna de respeito.

A pergunta central de Piaget (1994) a ser retomada é: como a consciência conquistará construção progressiva e autônoma, como os sujeitos serão capazes de uma assimilação racional dos deveres emitidos pelos adultos?.

A partir de seus dados, afirma que será a presença de um novo tipo de interação social, promovido pela relação das crianças entre si e chamado de cooperação, que conduzirá a modificação das estruturas anteriores, pois nesta nova relação, as antigas estruturas mentais serão insuficientes. Ele observou que as crianças continuam atribuindo um caráter sagrado e absoluto às normas até que uma transformação começa a ser exigida entre próprio grupo de crianças, a exigência da reciprocidade.

Ou seja, enquanto a coação prevalece, a criança é egocêntrica, centrada em seu próprio pensamento, e, devido a tais fatores, não respeita a regra, de forma que ao respeito “místico” pela regra corresponde um jogo individual, imitativo e fantasioso.

Segundo Piaget (1994, p.64) “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva”. Há, portanto relações entre a prática efetiva das regras e a mudança na forma de concebê-la.

À medida que as regras são exercitadas devido consentimento mútuo entre os jogadores, a regra coletiva vai pouco a pouco interiorizando-se, transformando-se de acordo com o consenso, o respeito obrigatório efetivamente acontece, mas fundamentado em novas bases, numa relação de cooperação. Será por meio da prática, ou seja, da modificação das regras entre o grupo, quando a criança legisla sobre as várias ocasiões ocorridas em uma partida que ela tomará consciência da razão de ser das normas/leis.

Portanto, o elemento crucial para entender a transformação de uma “obediência cega” para a construção da autonomia da consciência moral é encontrada na cooperação. Cooperação entre crianças e adultos quando os últimos de fato buscam a igualdade nas relações, e também cooperação entre os pares, entre crianças que se concebem como iguais, nas qualidades das trocas que surgem desta interação social.

Pelo próprio fato da criança cooperar com seus colegas e utilizar certas regras de discussão e de colaboração, vai conseguir dissociar o costume imposto exteriormente dos princípios que sustentam as normas.

A essência da cooperação, é que, ela parte dos usos e costumes recebidos, e sobre eles realiza uma troca intelectual ou moral, que não conduz a um “ideal” pronto e acabado, mas a um ideal de direito, ideal “superior” ao costume, potencializado pelas próprias discussões e trocas, resultante do exercício das reflexões interindividuais. (PIAGET, 1994).

Em síntese, os estudos sobre os jogos permitiram constatar que a regras eram seguidas devido a um respeito unilateral que caracteriza a moral da heteronomia e que posteriormente as regras eram respeitadas devidas ao respeito mútuo, conduzindo à construção da autonomia. Porém, conforme já comentamos, após investigar os jogos partiu para o estudo de temas como o roubo, mentira, justiça, utilizando-se de narrativas. Neste caso, quando convidadas a julgar os atos, Piaget levou em consideração apenas o juízo, ou seja, sua análise versou sobre o que ele chama de pensamento verbal teórico. Mesmo assim, os resultados evidenciaram que as respostas demonstravam-se fundamentadas ora em relações de respeito unilateral, ora em relações predominantemente de respeito mútuo.

As indagações feitas por Piaget e que surge como uma problemática a ser discutida é saber o que as respostas emitidas pelas crianças (pensamento verbal) mantêm com a ação prática, com o pensamento concreto. Como se dá a passagem do pensamento concreto para o pensamento verbal?. Tais perguntas levantam a problemática de se estabelecer relações entre a ação moral, o juízo moral, a passagem de um ao outro e conjugar estes dois campos no conjunto dos dados trazidos pela psicologia infantil. Na seção seguinte iremos buscar estabelecer alguns isomorfismos entre a passagem da ação à conceituação e a prática moral ao juízo moral.

4.2 A PRÁTICA E A CONSCIÊNCIA MORAL

Conforme já relatamos, ao realizar seus estudos sobre a moral Piaget (1994) é cauteloso ao apresentar o método de investigação empregado, problematizando-o sistematicamente. Anuncia estar consciente das vantagens e desvantagens do método do interrogatório. O curioso é que, de posse de resultados, Piaget faz um pergunta crucial e sempre retorna a esta pergunta: “o que é o pensamento verbal da criança em relação ao seu pensamento concreto e vivo?”. (PIAGET, 1994, p.96).

Para entendermos a importância e o lugar desta pergunta diante dos dados encontrados na pesquisa em moral, veremos que o segundo capítulo do livro “O juízo moral” irá esclarecer algumas questões referentes ao método adotado e postular a hipótese piagetiana sobre as relações que há entre a ação moral e o juízo moral, aspectos distintos embora ligados.

Afirma o autor que, ao apresentarmos à criança um problema físico ou lógico para que ela raciocine e emita suas respostas, estaremos na presença de um pensamento em ação, ou seja, de um pensamento mobilizado diretamente por aquele problema/fato visto ou constatado pelo sujeito.

Um bom exemplo para ilustrar é o seguinte: podemos colocar duas bolas iguais de massinha para uma criança a fim de que ela observe se há a mesma quantidade. Depois podemos pedir a ela que transforme uma das massinhas em uma em salsicha (de maneira a mudar a forma da massa), em seguida podemos questionar sobre a transformação, perguntando: agora elas são iguais? Há a mesma quantidade de massa na bola e na salsicha? Por quê?. As respostas das crianças diante deste problema nos emitem o seu pensamento em ação, que foi mobilizado no momento em que foram apresentados os questionamentos, devido ao fato de que este problema pode ser apreendido diretamente pela criança que o observa e age sobre ele.

Piaget (1994) argumenta que este pensamento em ação também pode ser mobilizado no estudo da prática e da consciência das regras do jogo, pois ao solicitar que as crianças joguem entre si e o ensinem a jogar, ao ter de argumentar o porquê de certas ações e reações, também estaremos em contato com o pensamento em ação. Ou seja, estamos diante de uma realidade que se produz no momento atual, o jogo propriamente jogado, no qual um (a criança) explica ao outro (pesquisador, companheiro de jogo, etc.) como se procede e o motivo de suas ações e decisões no momento em que são feitas.

Por outro lado, quando se refere às narrativas que eram contadas às crianças para estudar as regras morais propriamente ditas, o pesquisador suíço se mostra muito bem consciente do seguinte problema:

Um problema moral submetido à criança está muito mais afastado de sua prática moral que um problema intelectual de sua prática lógica. (PIAGET, 1994, p.95).

No entanto, tanto os resultados do estudo dos jogos como os resultados do estudo das narrativas contadas (que incidiram sobre o pensamento verbal teórico e não real)

evidenciaram dois tipos de responsabilidade: a responsabilidade objetiva e a subjetiva. Diante das dificuldades suscitadas pelos procedimentos, Piaget levanta a seguinte hipótese:

[...] o pensamento verbal que trabalha sobre representações evocadas por meio da linguagem, e não sobre coisas percebidas no decorrer de uma ação, consistirá numa **tomada de consciência** (com possibilidades de deformações sistemáticas) do pensamento real e espontâneo, ou **não mantém, absolutamente relações definidas** com ela?. (PIAGET, 1994, p.95, grifos nossos).

Chegamos a um ponto crucial com esta pergunta, pois a resposta a ela nos dá dicas e esclarece as hipóteses de Piaget sobre a ação moral efetiva, o juízo moral verbal/teórico e as relações de um com o outro. Além disso, as respostas a estas questões exigem e evidenciam um posicionamento teórico sobre como se produzem as relações entre: ação prática real, linguagem verbal e pensamento, independente se a temática estudada (campo de investigação) é a moral ou não.

O autor está constantemente a indagar se “o conteúdo do que as crianças irão dizer consistem em uma reflexão própria (tomada de consciência) ou será um puro psictacismo?”. (PIAGET, 1994, p.140). Em outras palavras, levanta duas hipóteses, postula que ao responder o interrogatório as crianças não manifestam verdadeiramente o seu próprio pensamento e respondem para agradar ao adulto, de maneira que suas respostas não comportam nenhuma relação com o pensamento real e efetivo. A outra hipótese é de que, mesmo na criança, a reflexão moral teórica consiste em uma tomada de consciência progressiva das ações morais já vividas.

Diante da problemática imposta pelo método e dos resultados obtidos, ele irá direcionar-se para a segunda assertiva. Entendemos que a hipótese piagetiana de que há “correlações entre o julgamento de valor verbal ou teórico e as avaliações concretas que se ocorrem na ação”, consistindo o pensamento verbal da criança numa tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação” (PIAGET, 1994, p. 98) estão profundamente fundamentadas e orientadas pelo objetivo que o guiou por toda a vida: explicar como o conhecimento se constrói, como se transforma em um conhecimento mais aprofundado, elaborado.

Alguns termos chaves tais como “ação, esquemas de ação, construção, tomada de consciência progressiva, pensamento concreto, operações, reconstrução em novo plano”, utilizados nas citações de Piaget em sua obra dedicada à moral no ano de 1932, não são

aleatórias, senão frutos de sua dedicação de longos anos realizando observações e método rigoroso a fim de pesquisar o desenvolvimento de crianças desde o nascimento até a adolescência.

Assim, o juízo moral de uma criança, ou melhor, seus conceitos sobre a moral não se formam unicamente devido às influências exteriores, como se a pressão do meio e as mensagens verbais dos adultos determinassem as concepções infantis sobre as regras e os deveres. Não basta o contato com as normas presentes no meio social para que ocorra a aprendizagem destas normas em sua complexidade.

A problemática que se coloca agora é explicar como surge o caráter de obrigação das regras ou o respeito obrigatório. Para esclarecer esta questão, iremos retomar as pesquisas piagetianas já explicitadas no segundo capítulo que trazem dados sobre a origem do pensamento e da lógica humana.

Em seus estudos sobre as origens do pensamento e da representação mental, Piaget (1975) atribui as novidades que aparecem devido a interiorização dos esquemas de ação sensório-motor. Também na obra dedicada à moral, a hipótese inicial de Piaget é de que “pensamento” conceitual sobre a moral emitido pelas repostas das crianças diante dos dilemas relatados encontra suas raízes nas ações vividas anteriormente (nos esquemas de ação), partindo das condutas de níveis anteriores.

As regras estão presentes desde o início da vida das crianças. Antes mesmo de falar e de ter consciência das obrigações, elas são impostas pelo adulto e exercerão grande influência na elaboração das regras do jogo, nas regras morais de maneira geral. O fato que todos sabemos é que desde muito cedo as crianças são cercadas por ordens, normas, mas o problema a ser esclarecido versa sobre como tais regularidades se apresentam à consciência ou ainda quais os mecanismos que ela irá percorrer para entender e regular seu comportamento por meios destas regras.

No início da vida infantil observamos no plano motor que a criança utiliza as coisas em vista do exercício orgânico, ligando diretamente os objetos às suas ações, de forma que objeto e sujeito são fundidos e indiferenciados nas ações. O ponto de partida da vida moral (assim como no plano conceitual) evidencia uma indissociação entre sujeito e meio, não há regras propriamente ditas, não há regras sociais concebidas como obrigatórias, por isso, não há nem sujeito que “as obedeça” ou “as negue” intencionalmente. Observaremos uma assimilação das coisas à atividade da própria criança dando origem à regra motora.

Os hábitos que se adquirem desde pequenos são uma espécie de regra individual. Este ritual é derivado do fato que a criança aprecia a repetição. Na regra motora nada implica a

noção de dever e o sujeito utiliza os objetos para satisfazer seus desejos e interesses mais imediatos. Tenderá a criança a exercitar-se para sua própria satisfação e não à objetividade.

O que devemos ressaltar é que estas regularidades espontâneas, ou seja, os rituais e simbolismo que adquirem certos objetos e ações para a criança são mais do que simples repetições de movimentos prazerosos, antes “constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente. (PIAGET, 1994, p.37).

As ações ritualizadas, como por exemplo, quando uma criança manipula um objeto (bola) jogando-o, lançando-o repetidas vezes, não são ações sem sentido. Piaget esclarece que estas ações serão muito importantes, pois:

[...] sem o **sentimento de regularidade**, que aparece como constitutivo de toda a inteligência e que caracteriza tão nitidamente a inteligência motora, a **consciência da obrigação** nunca apareceria. Porém, há algo mais nesta última, do que a simples consciência de regularidade: há um sentimento de **respeito e de autoridade**, que não pode provir de um só indivíduo. (1994, p.77, grifos nossos).

Evidencia-se aqui que tanto a regra motora que caracteriza os anos iniciais assim como a regra coletiva que será construída alguns anos mais tarde têm em comum a consciência da regularidade.

Se a consciência da regularidade tem sua gênese na inteligência motora, observaremos que há fatores provenientes do contexto mais geral que também contribuem para que na infância se construa a noção de regularidade, tais como as regularidades exteriores provenientes das leis naturais como o “dia e a noite”, o “aparecimento” do sol durante o dia e “da lua de noite”. Tais regularidades contribuem para dar uma consciência da “legalidade”. Além disso, há regularidades que surgem do próprio ambiente familiar, tais como a repetição de sempre ter que lavar as mãos para comer, a alimentação seguida do ato de escovar os dentes, o momento de tomar banho seguido da troca de roupa, a hora de deitar e dormir, momentos para brincar e depois guardar os brinquedos, entre outros.

Na própria convivência familiar as figuras de autoridade estabelecem e reforçam certos deveres. Algumas ações feitas pelas crianças também começam a ser aprovadas ou reprovadas pelas pessoas que a circundam o que acarretará a distinção das regras motoras (rituais) estabelecidas pela própria criança dos deveres obrigatórios.

Ao se deparar então com os limites restritivos anunciados em diversas situações a criança saberá que há coisas permitidas e proibidas, imposições que devem ser acatadas e aqui

se engendra a consciência do dever. Para Piaget (1994, p. 51), “somente nestes casos, as regras são acompanhadas de um sentimento de obrigação”.

Cabe agora uma questão: as normas impostas e cobradas pelos adultos na infância acarretarão imediatamente a sua compreensão e adesão? Saberão as crianças explicar e justificar o princípio racional das normas morais, aplicando-as para si mesmas e a outros seres humanos que com ela convivem? Veremos que não.

Os estudos e explicações piagetiana sobre a conquista dos conceitos nos auxiliam a compreender os motivos. Piaget (1994) assinala que o início da utilização das primeiras palavras é seguido por uma defasagem. Não há uma representação adequada no pensamento daquilo que a criança é capaz de realizar sucessivamente e com êxito no plano da inteligência motora. O egocentrismo vencido no plano da ação reaparece no plano do pensamento, de forma que raciocínio infantil até parece recuar em relação às coordenações observadas no sexto estágio da inteligência motora.

Este egocentrismo deverá ser vencido no plano da representação, influenciando na formação dos conceitos e também na construção das regras morais.

Logo, assim como a assimilação conceitual no seu início procede de forma direta (dos objetos uns aos outros), fica centrada nas configurações perceptivas e atuais, também assistiremos no início da vida moral à construção de “pré-conceitos” morais, pois, embora partindo de um meio eivado de regras desde os primeiros meses e sofrendo a coação do meio adulto, a assimilação das normas (morais ou de um jogo) se dá em função do pensamento egocêntrico, pré-lógico, e não como o adulto impõe.

Como já vimos na exposição da inteligência prática, a assimilação e a acomodação partem de uma oposição e indiferenciação, sendo que as resistências e perturbações presentes no meio que conduzirão a pequenas modificações dos esquemas (acomodação). Estas modificações dos esquemas de assimilação que permitem a diferenciação (sujeito e meio) são impostas no início da vida e depois buscadas pelas próprias crianças (quarto e quinto estágio) dado que ela estará mais “enriquecida” com a coordenação de esquemas.

Na aprendizagem das noções morais, a criança partirá de uma assimilação das normas ao eu inconsciente, sem diferenciar “o eu” e o “outro” (grupo, colega, adulto). Também irá tratar das normas como coisa familiar, conhecida, sem realmente buscar adequar-se às exigências e entender o outro em sua subjetividade. Irá se deparar com as perturbações e resistências do meio, constituídos pelos pensamentos e sentimentos divergentes dos seus, regras cada vez mais complexas, intenções a serem deduzidas. Veremos que ela buscará então se acomodar ao pensamento dos outros, imitando-os e submetendo-se aos imperativos do

grupo, porém sem síntese entre estas duas condutas (assimilação e acomodação). A criança concebe a regra de maneira atrelada à figura do adulto (regulação exterior) e não entende o princípio racional que a sustenta, deforma os deveres em função da subjetividade.

A assimilação direta também é observada quando a criança liga as regras morais impostas pelos mais velhos às regularidades presentes nos fenômenos da natureza. As regras que provêm dos pais, professores, como também as regras do jogo todas são assimiladas ao conjunto de normas que começam a ser estabelecidas em sua vida.

Se num primeiro momento há tomada de consciência, esta permanece incompleta e se refere ao elemento mais periférico e exterior: a existência e obrigatoriedade de normas. Como não entendem o princípio racional destas não há o cumprimento das mesmas, ou ainda, há um cumprimento descaracterizado e deformado daquilo que foi solicitado, justamente porque a assimilação é deformante.

Assim como na formação dos conceitos o pensamento predominante é tendencioso (transdutivo), aqui também a criança irá levar a regra a um cumprimento interesseiro, a tendência é satisfazer-se e moldar os imperativos ao seu “bel prazer”.

Esta conduta foi possível de ser observada entre as crianças em situações de jogos de regras, estudados e comprovados por Piaget (1994). Ele expõe que o segundo estágio da prática das regras, denominado de egocêntrico, a criança sabe que há regras que regulam a partida. Mas ao ter de aplicar ou relatar as normas que sabe, as transformam em função de seus desejos, embora nem mesmo perceba. Piaget (1994) explica que:

[...] a sociabilidade e a individualidade ainda não estão dissociadas, de tal forma que, oferecendo o máximo de tomadas de exemplo sugestivos devido à imitação e à coação do círculo adulto, entretanto, a criança, reduz tudo, de modo puramente inconsciente, a si mesma e ao seu próprio ponto de vista. (p.274).

Quando o adulto impõe normas, a estrutura pré-lógica de seu pensamento, aliado ao seu egocentrismo inconsciente, leva ao aparecimento inevitável do realismo moral, estudado e caracterizado por Piaget. Este realismo moral revela a característica principal do pensamento infantil, que se apresenta realista em todos os domínios.

O realismo, enquanto produto natural do pensamento da criança, traduz-se pelo animismo (dá vida a todos os objetos, mesmo inanimados) pelo artificialismo (nada existe sem motivo) enxergando o universo carregado de “intenções”. Devido a esta indiferenciação eu-outro a assimilação aqui também é deformada, pois as regras que recebe serão

identificadas (assimilação das coisas umas às outras, assim como no pensamento transdutivo) como leis morais e leis físicas, confundindo o psíquico e o físico.

É por causa deste realismo geral que a noção de lei é física e moral. Como exemplo, veremos as crianças (de 6/7 anos) acreditarem que os movimentos dos astros não são regidos por leis mecânicas estando estes submetidos às regras de conduta, da mesma forma que a criança se submete à vontade da autoridade. É comum uma criança afirmar que o sol e lua a seguem, não admitindo que “[...] as coisas possam fazer o que desejam, e isso porque em absoluto não tenham vontade, mas porque sua vontade é obrigada por uma lei moral [...]” (PIAGET, 1975a, p. 186). Para que a criança entenda que a natureza não é regida por uma lei moral e “[...] para chegar a este ponto de vista objetivo das coisas, é preciso que o espírito se desubjetivize e saia de seu egocentrismo inato” (PIAGET, 1975a; p.191).

Prosseguindo no estabelecimento dos isomorfismos, temos que, na formação do pensamento conceitual, a criança que ainda não conquistou o conceito se prende em seus julgamentos aos estados perceptivos, centra-se na imagem não como simples ilustração do conceito, elege certas características como mais importantes do que outras, fica centrada na aparência dos fatos ou naquilo que mais lhe chama atenção. Analogamente, na vida moral, a criança “[...] começará, com efeito por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1994, p. 93).

Um exemplo típico estudado por Piaget diz respeito à responsabilidade objetiva. Piaget (1994) narra situações de desajeitamentos infantis para que o entrevistado emita a sua opinião. Em uma situação narrada, a criança da história é convidada a jantar, abre a porta da sala para se dirigir ao local e derruba acidentalmente várias xícaras (prejuízo material grande) que se encontram atrás da porta. Em outra história, uma criança deseja pegar o doce que foi anteriormente proibido pela mãe, sobe na cadeira para pegá-lo e derruba de cima do armário uma xícara apenas (prejuízo material pequeno). Os resultados demonstram, em linhas gerais, que as crianças mais novas tendem a julgar os atos em função do resultado material (prejuízo grande) independentemente das intenções.

Os dados psicogenéticos demonstraram que, as crianças são capazes de avaliar as intenções quando se refere às suas próprias condutas. Mas quando são convidadas a julgar as ações de outros ficam centradas na materialidade dos atos.

Ou seja, semelhantemente ao que ocorre na evolução do pensamento conceitual, a criança, antes de atingir os conceitos fica centrada na aparência da imagem da lesma que observou, não alcançando nem a individualidade nem a generalidade, ora afirmando que é a

mesma, ora duvidando disso. Na vida moral, a criança se centrará nas aparências dos fatos e nos resultados materiais da ação (configurações perceptivas e danos materiais) traduzindo a responsabilidade objetiva. Desprezará inicialmente as intenções (causas dos fatos), porque o pensamento supervaloriza os dados concretos, no caso, o que é perceptível, visível. “A consideração das intenções pessoais não é de fato, tão natural como parece ao pensamento primitivo: a criança interessa-se primeiramente, mais pelo resultado do que pela motivação de seus próprios atos”. (PIAGET, 1994, p.150).

Assim, o mecanismo da tomada de consciência explica-nos esta centração em elementos da realidade exterior. Piaget, ao estudar o mecanismo de tomada de consciência, enuncia a lei geral que a rege: parte da periferia (resultados, fins a alcançar) para a centralidade (meios, causas, intenções). Ou seja, ao tomar consciência das ações morais a criança partirá da periferia, representado pelos resultados observáveis e caminhará em direção à centralidade, representado pelas intenções.

Isto ocorre porque a primeira evidência possível de ser constatada nas ações alheias é a sua aparência mais imediata e material antes de poder ser compreendida em seus aspectos mais subjetivos, como a intenção, já que ela não é vista e sim deduzida.

Logo, o avanço do conhecimento moral ocorre quando o sujeito do conhecimento abstrai as suas intenções e posteriormente submete os atos de outras crianças (ou adultos) em função das intenções. Não basta o adulto falar, cobrar, verbalizar, é o sujeito quem irá compor os fatos constatados e as intenções. A evolução do conhecimento moral, ou seja, o juízo moral, depende das abstrações, das reflexões que integrem os dados da realidade em sistemas de conjunto, depende da tomada de consciência.

Como as crianças começam dissociando os fatos das intenções na sua prática antes de alcançá-lo no plano da reflexão, demonstra-nos que o juízo moral teórico está atrasado em relação ao juízo moral prático, de forma que “o realismo moral durará mais tempo no que se refere à avaliação da conduta alheia do que na avaliação da própria conduta”. (PIAGET, 1994, p. 146).

Quando Piaget descobre que apesar de a criança encontrar no ambiente a “linguagem pronta” com seus sistemas de signos rígidos, fixos e coletivos, isso não significa que ela seja capaz de imediato de pensar ou organizar seu pensamento de forma lógica e conceitual, assim, da mesma maneira, as regras sociais já elaboradas às quais a criança está submetida desde que nasce, não é capaz de imprimir/infundir no sujeito o respeito pelo princípio racional que a sustenta, nem as intenções que subjazem às regras. Isto fica comprovado também no estudo da noção de mentira.

Apesar de os adultos imporem a regra de que “não se deve mentir”, as crianças mentem e inventam, dado que a estrutura de seu pensamento espontâneo as leva à mentira, ainda que inconscientemente. É devido ao pensamento egocêntrico que as crianças ainda não concebem a mentira como uma traição intencional da verdade.

Piaget (1994) questionou as crianças o porquê não se deve mentir, no sentido de saber os motivos que a criança relata quando é convidada a explicar. A razão dada pelos menores é porque a mentira acarreta a punição (do adulto, pais, de Deus), sendo considerada uma falta grave porque os adultos a punem, mas se não fosse punida seria permitida. Revela o pré-conceito moral e o realismo em sua origem.

Conforme já relatamos, todos os deveres primitivos aparecem para a criança sobre a forma heterônoma, sem uma real compreensão (tomada de consciência) do alcance (sentido/intenção) das normas, também as proibições de mentir são no início da vida exteriores à consciência da criança. Piaget diz que “[...] a obrigação de não mentir, imposta pela coação adulta, aparece-lhe, por consequência, sob seu aspecto mais exterior: uma mentira é o que não está de acordo com a verdade, independente das intenções do indivíduo” (PIAGET, 1994; p. 120).

Em outro período do desenvolvimento da criança, a regra de falar a verdade torna-se obrigatória, independente das punições e da vontade do adulto. Assim, se os pequenos desprezam as intenções, os maiores levam em conta o engano intencional. Progredir em tais concepções realistas da realidade exige uma verdadeira conceituação da mentira, não conquistada por ordens e proibições dos adultos, mas sim por uma verdadeira tomada de consciência, pelo confronto da própria perspectiva com a de outros.

A compreensão progressiva desta norma social e sua utilidade nas relações será compreendida em seu íntimo quando intervir a reciprocidade (cooperação) e o acordo mútuo. Nas palavras do estudioso suíço, “[...] a necessidade de dizer a verdade e procurá-la por si não são de fato, concebíveis, na medida em que o indivíduo pensa e age em função de uma sociedade” (PIAGET, 1994, p.132). Logo, para a construção de um juízo autônomo se destaca a importância da sociedade, ou seja, das relações interindividuais.

Piaget (1994) concorda com Durkheim ([1893], 1999, 2008) quando este afirma que é pela vida social que regras morais se sustentam e existem, mas não é ela que possibilita ao sujeito a compreensão da “razão de ser” das normas, assim como não é a linguagem pronta e acabada na qual a criança é inserida que determina e formação da lógica e do pensamento.

Da mesma maneira, como as raízes do pensamento têm sua origem na inteligência sensório motora e no esquematismo sensório motor que anuncia uma lógica nas ações, com

relações de ordem, encaixes, classificações, reunião, dissociação, seriação, também não é devido às regras sociais prontas e transmitidas de geração a geração que Piaget insere o início da vida moral, mas postula que as regularidades presentes nas regras sociais já são anunciadas nos esquemas e rituais regulares produzidos pelos bebês. Estes darão origem à regra motora e posteriormente à regra moral coletiva, que possui com a regra motora primitiva do bebê aproximações e distanciamentos, continuidade funcional e reconstrução em planos superiores.

Assim como a linguagem presente no meio social influencia e auxilia na construção dos conceitos, potencializando-os, as relações sociais são a condição para qualquer norma ou dever, potencializando a construção da autonomia, mas não determinando por pressão unilateral a construção da norma racional.

Se no início as primeiras palavras e frases ainda não são usadas como verdadeiros signos (esquemas verbais e pré-conceitos) ficando esta verbalização a meio caminho entre a linguagem individual e a socializada, também veremos que a coação do meio e a explicação verbal não são suficientes para alcançar o verdadeiro sentido das normas. As primeiras formas de obediência ao dever, a criança está a meio caminho entre as regularidades espontâneas bebê (que não segue normas) e as regularidades por reciprocidade que se alcançam na regra coletiva e social.

Piaget (1994) demonstrou por meio do estudo da prática e da consciência das regras (como também dos temas propriamente morais), como as regras são assimiladas e adotadas pela criança, de forma heterônoma, onde elas subsistem independentes da consciência. “A regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada e interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta e exteriormente à consciência (PIAGET, 1994, p. 93).

A criança se apropria do conteúdo da regras em função de seus conceitos iniciais, assimilando de forma objetiva e fenomenista, avaliando as ações pelas consequências mais imediatas e materiais, apesar de Piaget frisar que “na moral, a intenção é tudo”. (PIAGET, 1994, p. 245). Então, como o autor, nos perguntamos: Quando irá descentrar-se da aparência exterior da regra, desapegar-se de sua literalidade para alcançar o princípio e julgar ações pelas intenções, aplicando a reciprocidade?.

Ao buscar os isomorfismos entre a construção do conceito e da regra coletiva, encontraremos a resposta desta última na mesma direção dada por Piaget no seu estudo sobre a formação dos conceitos. O progresso na direção aos conceitos é encontrado na diferenciação lenta e laboriosa do próprio processo de assimilação conceitual, que se dissocia da acomodação e torna-se complementar e solidária. A criança vence a assimilação direta dos

fatos e acontecimentos quando destaca as formas do conteúdo (processo de abstração reflexionante).

O percurso de reconstrução dos esquemas terá de ser feito no plano conceitual. Assim também, Piaget evidencia que, quando a criança aplica novas regras, mais organizadas e sistematizadas, isso não conduz ao aparecimento de uma nova consciência da regra, “devendo cada operação psicológica ser retomada nos diferentes planos da ação e do pensamento”. (PIAGET, 1994, p.75).

Se a passagem da ação ao conceito ocorre em função do mecanismo de tomada de consciência, envolvendo processo de construção e reconstrução, aqui também recorrerá ao mesmo processo gradativo de diferenciação entre assimilação e acomodação para que o sujeito consiga dissociar o “eu” e o “mundo”, abstrair de suas próprias ações e ações de outros, compondo os fatos da realidade em função das relações de reciprocidade.

Também será devido a este mesmo mecanismo auto-regulador que o sujeito irá abstrair as intenções de ações morais e caminhar em direção ao fundamento racional das normas, submetendo este mesmo princípio nas ações de outrem.

Será o processo de tomada de consciência que levará a criança a desatrelar a regra do adulto, os usos e costumes impostos da verdadeira reciprocidade. Esta última não impõe conteúdos obrigatórios, senão regras de controle mútuo e um método de verificação aplicável em qualquer situação. O exercício da reciprocidade entre pares conduz ao aparecimento da atividade operatória, que por sua vez possibilita a discussão dos princípios que sustentam as regras.

Do mesmo modo como a narrativa implica a presença de relações sociais (na qual posso me expressar e ouvir) permite desatrelar a ação atual da representação potencializando o processo de tomada de consciência, será a discussão e a troca com o outro, e a reflexão em conjunto que permite ao sujeito a confrontação do seu ponto de vista com o de outra pessoa, a conquista da verificação objetiva, sendo obrigado a se libertar das “amarras” de suas crenças que independem da verdade objetiva.

Piaget destaca que vida social é necessária para permitir a tomada de consciência, pois as ideias das crianças são como crenças e não hipóteses a verificar, necessitando da presença e da confrontação contínua com outro. Piaget é bem claro quando coloca que a natureza biológica não garante o progresso da consciência e da inteligência, pois constata que “toda norma moral quanto toda lógica são produtos da cooperação”. (PIAGET, 1994, p.300).

A cooperação é para Piaget fonte de crítica e conduz à tomada de consciência, pois “[...] é pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz

o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. (PIAGET, 1994, p. 300).

Assim como a obrigação de não mentir fica por muito tempo cristalizada em seu aspecto mais exterior, independente das intenções, será no encontro com as consequências da mentira nas relações que convive e no exercício das normas de reciprocidade que o sujeito sentirá os efeitos e o alcance da mentira, e a veracidade passará a ser uma necessidade primordial.

Receber regras prontas e alcançar a intencionalidade das ações cedendo pouco a pouco ao egocentrismo e ao realismo moral não é um avanço que provém do exterior, nem se deve simplesmente ser explicado em função da experiência, mas da própria atividade organizadora do sujeito, que na necessidade de adaptação à vida social acionará os seus pólos de assimilação e acomodação que estarão indiferenciados à uma diferenciação progressiva.

Quando estudou a prática e a consciência das regras, Piaget (1994) constatou que as respostas infantis expressam a tomada de consciência das ações já vividas. Tal constatação é “revolucionária” no sentido de que, ao explicar em detalhes (em obras futuras) o processo de tomada de consciência em suas origens e sua função, podemos reconhecer os mecanismos que levam da ação moral (da aplicação das práticas regras) de forma inconsciente, auto-centrada, imitativa, egocêntrica, para a sua superação, em direção a uma internalização verdadeira e profunda das normas morais, que é a autonomia.

A tomada de consciência das próprias intenções morais se fará à medida que o sujeito age sobre as relações sociais, se depara com resultados diversos, com perturbações, organiza-se em função das dificuldades encontradas (assimilando e acomodando-se) e simultaneamente toma consciência do meio, das intenções de outros ao mesmo tempo em que estará se constituindo como sujeito. O mecanismo de tomada de consciência intervém para que a criança possa compor as ações e as intenções presentes na vida social, coordenar suas ações em conjunto com a coordenação das ações dos outros, inserindo fatos e sentimentos em sistemas de conjunto reversíveis.

Os processos implicados quando da tomada de consciência farão o sujeito progredir para conhecer melhor suas próprias formas de pensar e agir, deixando de lado o julgamento da aparência dos resultados para a dedução das intenções, permitindo que o sujeito abstraia as próprias intenções e coordene com intenções de outros, sejam eles próximos ou distantes (outras cidades, culturas, país).

É o processo progressivo de tomada de consciência que nos permite perceber e explicar como o realismo moral presente nos primeiros anos de vida será superado, não de

uma forma abrupta, mas processual, gradativa. Será superado em relação a si mesmo, em relação aos pares, em relação à uma comunidade e uma cultura.

5. OBJETIVOS DA PESQUISA

5.1 Objetivo geral

Considerando tais aspectos, foi nosso objetivo investigar e analisar as relações entre a prática e a consciência das regras no jogo de “bola queimada”.

5.2 Objetivos específicos

Secundariamente, foi nossa intenção atingir os seguintes objetivos:

- 1) investigar os relatos emitidos acerca da prática das regras do jogo de “bola queimada”;
- 2) investigar qual o tipo de respeito às regras estão subjacentes nas respostas das crianças;
- 3) verificar a correspondência entre os relatos acerca da prática do jogo de “bola queimada” e a consciência das regras nas crianças pesquisadas.

Para tanto, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- a) há relação entre os relatos feitos sobre a prática e a consciência das regras, isto é, em prática e juízo moral;
- b) a consciência moral é decorrente da prática das regras;
- c) apesar da existência de relação entre essas duas dimensões, a consciência encontra-se atrasada em relação à prática;

Esperamos, com o presente estudo, contribuir a) para a literatura científica da área de psicologia moral; b) oferecer subsídios para a área de Educação Física, quanto ao papel da ação no desenvolvimento moral; c) contribuir para que os professores de Educação Física e de outras áreas reflitam sobre a importância da ação e da reflexão do sujeito no processo de aquisição de conhecimentos.

6. ASPECTOS METODOLÓGICOS

6.1 Considerações iniciais

Nossa investigação é caracterizada por ser uma pesquisa de campo de caráter qualitativa. Este tipo de pesquisa é adotada com o objetivo de:

[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Nesse tipo de pesquisa exige-se conteúdos e objetivos rigorosamente estabelecidos, o controle adequado a fim de delimitar o quê e como deve ser coletado.

Além disso, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por alguns critérios relevantes, os quais Ludke e André (1986) pontuam: 1) os dados são predominantemente descritivos e coletados no ambiente natural 2) há ênfase maior no processo da mesma e não no produto, 3) o pesquisador concede atenção especial aos significados que os sujeitos constroem acerca dos fatos pesquisados; 4) predomina o processo indutivo na análise de dados.

Gamboa (1999) esclarece que a opção por uma pesquisa não se limita à escolha de instrumentos de coleta de dados. As técnicas devem ser entendidas dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas, mantendo relações com os referenciais teóricos, os pressupostos filosóficos que fundamentam a pesquisa, devendo se apresentar de forma coerente e integrados a fim de elucidar o objetivo proposto. Nesse sentido, podemos considerar que o método clínico piagetiano é um tipo de pesquisa qualitativa.

Logo, fizemos uso do método clínico construído por Piaget (1975a). Este é um meio de coletar e de analisar as informações referentes ao raciocínio do sujeito.

Essencialmente, caracteriza-se por ser um método de intervenção sistemático do experimentador, que se utiliza, primeiramente, de observações e, em seguida, de conversações, a partir das ações realizadas pelo sujeito.

A intenção é a de compreender o pensamento/raciocínio do sujeito ao longo da execução de determinada atividade. Por conseguinte, além de saber as respostas, mais importante é a compreensão das suas justificativas. Assim, as indagações são feitas a partir das respostas dadas, bem como de outras que são formuladas ao longo do interrogatório. Em outros termos, o propósito é ir além das “aparências das respostas”, buscando compreender as

razões, o sentido destas. Apesar desse caráter livre empregado na conversação, esta é sempre direcionada por hipóteses sobre as explicações e argumentações dadas pelos sujeitos. (DELVAL, 2002).

Segundo Delval (2002), foi Piaget quem construiu e introduziu este método na psicologia do desenvolvimento. Graças a ele e ao citado método que esta área foi construída e teve considerável avanço, a partir da metade do século XX. Foi ele também o primeiro estudioso a pesquisar os jogos de regras utilizando o método clínico.

É na obra “A representação do mundo na criança” (1926/1975a) que Piaget descreve com detalhes este método. Delval (2002, p. 55), a esse respeito, aponta que:

[...] a essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo”, com a finalidade “de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária.

Conforme anunciamos, a investigação foi fundamentada na teoria da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, especialmente em seus estudos sobre a gênese do respeito à regra.

Realizamos uma pesquisa envolvendo um jogo infantil, semelhantemente aos procedimentos adotados por Piaget (1994), quando iniciou seus estudos sobre a moral analisando as ações infantis no contexto do jogo de regras.

O referido pesquisador estava ciente de que as regras do jogo não abarcavam conteúdos morais, ainda assim considerou o jogo regrado “paradigmático” para compreender a moralidade humana. Pedro-Silva (2002, p. 25) nos explica tal fato afirmando que Piaget iniciou seus estudos sobre a moral utilizando-se dos jogos porque “assim como a moral, o jogo regrado é uma atividade interindividual, o respeito necessário para sua efetivação é decorrente de acordos mútuos e envolve valores morais (principalmente honestidade e justiça)”.

Ao escolher o jogo de bola de gude para investigar a moral, Piaget (1994) descreve a jurisprudência do jogo, ou seja, a riqueza e os detalhes que envolviam o código de regras e que o auxiliaram no estudo do tipo de respeito que ali estava implícito. Piaget (1994) soube identificar que, assim como na presença de normas morais, as normas de um jogo são transmitidas dos mais velhos para os mais novos, mantendo-se devido ao respeito que os sujeitos nutrem por tais pessoas.

Em nossa pesquisa, de modo análogo à pesquisa piagetiana, abordamos tanto a prática como a consciência das regras. Quanto à escolha do jogo para nossa pesquisa, partimos do repertório de jogos infantis tradicionais e, em decorrência, optamos por investigar a “bola queimada”, caracterizada posteriormente.

Ao considerarmos que a prática das regras designa “a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente” (PIAGET, 1994, p. 24), buscamos averiguar tal prática partindo de uma situação concreta, na qual os entrevistados eram conduzidos ao pátio (campo de jogo) e lá deveriam nos relatar e demonstrar como utilizam as regras em cada situação mencionada. Como já afirmamos anteriormente em nosso referencial teórico, é precisamente o caráter obrigatório da regra que distingue a regra coletiva da regra puramente motora (gosto pela regularidade), elementos os quais buscamos aferir neste contexto.

Neste sentido, para investigar a prática partimos de uma situação concreta, pois o contexto no qual as crianças nos relatavam as regras exigiam que elas detalhassem como se organizam em uma partida desde o momento inicial até o final da partida. Assim, elas nos demonstravam minuciosamente como construía o campo (as linhas demarcatórias), os locais nos quais se posicionavam os times e os jogadores que ficavam no local da “reserva”, indicaram como era a ação de “queimar” pessoas e para onde se dirigiam os jogadores já queimados, como se faziam pontos e como se ganhava no jogo. Ou seja, as crianças deveriam demonstrar no próprio campo como era a situação vivida e o que deveria ser feito.

Também investigamos qual era a consciência que tinham acerca das regras do jogo escolhido, a fim de saber como as crianças interpretavam o caráter obrigatório das normas, investigando qual tipo de respeito elas tinham para com as regras. Para tanto, realizamos em nosso trabalho perguntas semelhantes às aquelas feitas por Piaget quando pesquisou o jogo de bola de gude, indagando as crianças sobre a origem das regras, a permanência delas, a possibilidades de mudá-las e a legitimidade das mesmas.

Por fim, informamos, ainda, que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília/SP em 2014, sendo homologada em 19/09/14, com o Parecer do Projeto nº 1123/2014.

6.2 Sujeitos

Foram informantes da nossa pesquisa 40 crianças localizadas em quatro faixas etárias (5-6 anos, 7-8 anos, 9-10 anos e 11 anos), de ambos os sexos, de nível sócio econômico basicamente da classe B, segundo critérios da Abipeme. Estes sujeitos estavam, na época,

regularmente matriculados em uma escola pública municipal que oferece o Ensino Infantil e Fundamental, no município Londrina (PR).

O número de sujeitos escolhidos – 10 entrevistados por faixa etária (totalizando 40 sujeitos) – seguiu os critérios e explicações dadas por Delval (2002). Este estipula como norma geral essa quantidade de sujeitos por idade como um número adequado, principalmente quando o pesquisador se aprofunda na compreensão dos motivos pelos quais eles ofereceram determinadas respostas.

O autor considera ainda que, quando se está em dúvida sobre o número de sujeitos ou quando se tem muitos participantes na pesquisa, mas respostas com poucas diferenças, então pode-se considerar que há um número suficiente. Além disso, com um número menor (abaixo de 10) aumenta-se a probabilidade de se ter dificuldades em construir conclusões e realizar comparações estatísticas.

Devemos ressaltar que nossa amostra foi composta por estas crianças porque elas afirmaram jogar “bola queimada”. Neste sentido, nossa amostra teve como critério a experiência de jogar “bola queimada”.

Quanto à opção por diferentes faixas etárias, deu-se em razão da nossa pretensão de verificar se há mudanças na prática e na consciência das regras pelas crianças. Os estudos de Piaget (1994), a esse respeito, nos mostram que tanto a prática como a consciência da regra modificam-se em função do nível de desenvolvimento intelectual.

Informamos que não trabalhamos com crianças de 2/3 anos, porque – assim como salientou Piaget (1994) – verificamos a impossibilidade de estabelecer a conversação. A faixa etária que compreende a idade de 5/6 aos 7/8 anos correspondem em linhas gerais e teoricamente à etapa em que as crianças são heterônomas, porém já se anuncia uma cooperação incipiente. Em relação às crianças de 9/10 anos os estudos piagetianos nos permitem postular que a prática das regras modificam-se pouco a pouco, pois as crianças começam a se interessar não só pelo que elas realizam ou pelo prazer que sentem ao jogar, mas também pelas ações dos outros jogadores em uma partida.

Já a faixa etária composta por crianças de 11 anos, foi escolhida porque geralmente as crianças nessa condição já anunciam as complexificações no formato do jogo, estabelecendo com maiores detalhes os acordos consensuais que regerão uma partida. Os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente, dentre aqueles que tiveram o assentimento dos pais e/ou responsáveis para participar do estudo.

6.3 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede municipal do município de Londrina (PR). Optamos por ela porque os sujeitos escolhidos freqüentavam exatamente o nível de ensino que é de responsabilidade do poder municipal.

Especificamente quanto à escola, a sua escolha deu-se em razão de a maioria dos sujeitos que a freqüentava ter jogado ou jogavam “bola queimada”. Observamos tal aspecto, quando realizamos pesquisa-piloto com sujeitos de três escolas e, somente nessa, a maioria praticava tal jogo.

Ainda sobre a escola, além de oferecer o Ensino Infantil e Fundamental, localiza-se na região leste de Londrina e atende, em sua maioria, alunos de classe média B. É uma instituição que atende em torno de 500 alunos, matriculados desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A instituição, além de nove sala de aula, conta com biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos destinada ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, sala dos professores, de materiais didáticos e uma quadra poliesportiva coberta.

6.4 Os instrumentos de pesquisa

De forma semelhante às questões elaboradas por Piaget (1994) quando pesquisou a prática e a consciência no jogo de bola de gude, utilizamos em nossa pesquisa procedimento semelhante em relação ao jogo “bola queimada”.

Para averiguar a prática do jogo, o pesquisador suíço jogou com as crianças, observando as ações sucessivas dos jogadores em uma partida na intenção de avaliar como era a utilização e a adaptação das regras por sujeitos de diferentes idades. Neste jogo, ignorou em certos momentos as regras, cometendo erros “voluntários” para que a criança afirmasse qual era a regra, qual era o “dever” obrigatório em cada ocasião que surgia. Já na sua investigação acerca da consciência das regras ele utilizou-se apenas de questões.

Em nossa investigação, buscamos averiguar a adoção das regras obrigatórias (campo da prática) por meio dos relatos emitidos acerca das ações e obrigações morais presentes no jogo. No entanto, cabe destacar que os relatos foram realizados no contexto do campo do jogo, partindo de uma situação concreta.

Assim, convidamos cada criança para se dirigir a um pátio e lá nos relatar “passo a passo” como ela jogava com os colegas e como aplicava as regras nas diversas situações, informando-nos sempre os limites restritivos (obrigações morais) conhecidos e assimilados

por elas em suas experiências de jogar “bola queimada”. Em função disso, construímos um conjunto de perguntas, expostas no Roteiro 01 (abaixo exposto) a fim de nos guiarmos frente às situações colocadas pelas crianças.

No local designado para averiguar a prática das regras (campo/pátio) as crianças construíram o campo e demonstravam os locais proibidos e permitidos para cada jogador se dirigir. Interrogamos as crianças acerca de quais eram as regras a cada momento, o que deveríamos ou não fazer nas diferentes situações mencionadas, como se ignorássemos totalmente as condições mínimas para se realizar uma partida. Em função das respostas, realizávamos outras perguntas de acordo com nosso instrumento de pesquisa (Roteiro 01).

Assim, a aplicabilidade das regras desde o momento inicial até o final do jogo, quando se menciona o ganhador, foram relatadas de acordo com as diferentes faixas etárias pesquisadas.

Semelhantemente aos procedimentos adotados pelo referido estudioso, nos certificamos dos vários casos possíveis que ocorriam em uma partida e os colocávamos às crianças quando era pertinente, também ignorando certas regras, afirmando-as de maneira equivocada a fim de verificar como seria aplicada a regra.

Entendemos que o conjunto de perguntas realizadas sobre a ação de jogar bem como as respostas emitidas pelas crianças estavam intimamente relacionadas à própria prática vivida. Tais relatos e informações dadas nos permitiram afirmar que o questionário (Roteiro 01 abaixo exposto) incide diretamente sobre a utilização das regras morais em uma partida e que as respostas emitidas têm como fundamento subjacente a própria prática realizada, de modo que nos permitiram aferir a prática das regras.

Logo, como instrumentos de coleta de informações, e posterior transformação em dados, construímos dois roteiros de questões, tendo como base os questionamentos feitos por Piaget em “O juízo moral na criança” (1994). Com o primeiro roteiro, buscamos verificar a prática das regras. Assim, indagamos os sujeitos sobre os seguintes aspectos:

Quadro 1 - Relação de indagações feitas sobre a prática das regras (Roteiro 1).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu gostaria que você me dissesse como se joga “bola queimada”? O que eu tenho que ter ou fazer para jogar “bola queimada”? 2. O que precisa ter no jogo? O que precisamos para jogar o jogo? No caso em que as crianças comentavam sobre a necessidade de se ter times ou campos, perguntamos: Quantos times o jogo tem? Quantos jogadores têm em cada time? Pode ter mais jogadores em um time do que no outro? Onde ficam estes times? Como se faz o campo? Por que devemos fazer a linha aqui no meio (a linha divisória. Figura 1) ? 3. Como começa o jogo? De quem deve ser a posse de bola no início da partida? Como decidir quem jogará a bola primeiro? |
|---|

4. Quando eles diziam que era necessário jogar a bola para queimar, questionamos: O que é queimar? Como queimar? Como ficamos sabendo que alguém foi queimado? Posso jogar a bola com o pé para queimar? Por quê...? Qualquer lugar que a bola tocar no corpo a pessoa é considerada queimada? Tem algum lugar do corpo do adversário que é proibido queimar?
5. O que o jogador deve fazer quando é “queimado”? Quando eles respondiam que era imprescindível se dirigir ao local destinado aos “queimados”, chamado de reserva ou cemitério, perguntamos: Onde fica a reserva? O que quer dizer “reserva”, cemitério ou prisão? Quem fica lá? A criança que vai para a “reserva” pode voltar para o campo quando quiser? Por quê...?
6. Quantas vidas cada jogador tem? Ele pode ter mais vidas?
7. Como eu faço para saber quem ganhou?

Fonte: elaborado pela autora do presente estudo.

A pergunta 1 corresponde aos aspectos introdutórios do jogo e que nos possibilitaram realizar as demais questões. Ela diz respeito aos elementos que o sujeito considera importante para iniciar uma partida. A partir da resposta dada, fazíamos a segunda questão. Com a pergunta 2 visamos averiguar os detalhes que regulam uma partida honesta, justa e equilibrada, isto é, a necessidade de ter a mesma quantidade de jogadores nos times e a necessidade de igualdade no espaço do campo. A resposta a essa questão objetivou enunciar os deveres restritivos (conhecidos) que resguardam a igualdade entre os dois times. A pergunta 3 nos direcionou aos processos envolvidos no início de uma partida e na sucessão das ações no jogo. A quarta questão nos remeteu aos relatos sobre as condições de se fazer pontos na partida. Nesta, buscamos averiguar quais regulações (condições) envolvem a “ação de queimar”. A quinta pergunta nos remeteu às regras adotadas pelos jogadores que foram queimados, encontrando-se no espaço da “reserva”. As questões buscaram averiguar a função do “reserva”, as condições e ações que ele possui no jogo. Já a sexta pergunta diz respeito às regulações sobre a manutenção e a renovação dos jogadores. Por fim, a última questão objetivou verificar as condições para se ganhar/fazer pontos.

Com o segundo roteiro, indagamos acerca da consciência das regras no jogo de “bola queimada”:

Quadro 2- Relação de indagações acerca da consciência das regras (Roteiro 2).

1. Será que o jogo de “bola queimada” foi sempre jogado assim, como você relatou hoje? Nos tempos do seu pai, seus avós, dos homens mais antigos, o jogo de “bola queimada” era jogado desta maneira que você me contou? O jogo mudou ou é o mesmo desde a época em que foi inventado?
2. Quem inventou o jogo de “bola queimada”? Qual é a origem das regras do jogo de “bola queimada”? As regras foram inventadas pelos pais e outros adultos ou elas foram inventadas pelas crianças? As regras do jogo de “bola queimada” podem ser mudadas?
3. Pode-se inventar uma regra nova para o jogo de “bola queimada”? Em caso afirmativo, pedíamos: Eu gostaria que você inventasse uma regra nova, que ninguém inventou ainda, que ninguém conhece. A regra do... (nome da criança)!
4. Se você contasse esta sua regra para seus colegas, o que você acha que aconteceria? Será que eles aceitariam jogar assim, com essa nova regra? No caso de a criança negar-se, questionamos: por que

eles não aceitariam a nova regra? Se a criança afirmar positivamente, perguntamos: esta regra é justa, uma regra verdadeira ou uma regra como as outras? Poderíamos jogar desta forma que você falou e deixar o outro jeito de jogar de lado?

5. Imagine agora que se passaram alguns anos e você já cresceu. Imagine que você tenha contado esta regra nova para muitas crianças e elas estão jogando com essa nova regra. Diga-me algo: qual será a regra mais justa, as regras novas que todos utilizam e conhecem ou as antigas, que todos terão esquecido/deixado de lado? As crianças que não sabem jogar, qual jogo devemos ensinar para elas, o jogo novo ou o antigo? Por quê.?

Fonte: elaborado pela autora do presente estudo

Com esse conjunto de questões, averiguamos como a criança interpreta a obrigatoriedade e a legitimidades das regras. Dessa forma, com a primeira e a segunda questão tratamos da origem e da permanência das regras. Nossa intenção foi a de verificar se as crianças entendiam evolução e adaptação de tais regras, ao longo dos anos. Com a terceira tentamos verificar a possibilidade de se criar e alterar as regras. Já com a quarta buscamos evidenciar se as crianças concebem as novas regras como justas e verdadeiras, tanto quanto as antigas. Juntamente com as questões 5 e 6, “extraímos” o tipo de respeito presente no jogo, isto é, se era um respeito coercitivo, imposto e cobrado, ou se era um respeito livremente consentido por jogadores que aprenderam a elaborar e a entrar em acordo, além de terem tomado consciência acerca da necessidade das regras para a concretização de um jogo regrado.

Esclarecemos que a linguagem foi adaptada conforme o repertório da criança. Para tanto, depois que perguntávamos, pedíamos que eles nos dissessem o que entenderam da nossa pergunta. Quando eles compreendiam de maneira diferente dos nossos propósitos, a fazíamos novamente (com outras palavras), até que elas fossem compreendidas.

Com a finalidade de testar os instrumentos (por exemplo, se as indagações eram acessíveis às crianças), realizamos uma pesquisa piloto. Para tanto, aplicamos os referidos instrumentos em três crianças de cada faixa etária que estudavam na escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

Após a realização da pesquisa piloto, constatamos que a direção empregada às questões não contemplava os objetivos elencados. As respostas das crianças demonstraram maior ênfase nos aspectos motores do jogo (habilidades motoras/físicas necessárias) do que propriamente indicadores das questões morais. Em outras palavras, embora o referido estudo tenha permitido alguns ajustes nas terminologias, a adaptação de algumas questões a fim de que pudessem ser compreendidas pelas crianças, o roteiro pouco se alterou. A mudança ocorreu na ênfase e na análise das respostas e das justificativas apresentadas. Em outras

palavras: buscamos dar maior atenção aos aspectos morais, isto é, aos deveres (o caráter obrigatório das normas).

6.5 Procedimento geral para a coleta das informações (dados)

Primeiramente, protocolamos o projeto de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina (PR), com o intuito de obter permissão para realizar o estudo.

Tendo obtido-a, realizamos um levantamento geral na escola sobre quais eram as crianças que tinham o hábito de jogar “bola queimada”. Para isso, questionamos as próprias crianças nas suas salas de aula, se elas praticavam o jogo e se gostariam de participar da pesquisa. Em caso positivo, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e/ou responsáveis, por meio das agendas escolares. A partir da devolução do termo, assinados e autorizando a coleta de informações (dados), como já dissemos, escolhemos aleatoriamente crianças que frequentavam a escola.

Cabe dizer que as 10 crianças entrevistadas, de cada faixa etária, não pertenciam a uma mesma sala de aula, ou seja, quando investigamos as crianças com idade entre 7 e 8 anos por exemplo, elas pertenciam a classes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

No tocante às entrevistas, elas foram gravadas e realizadas em dois momentos. No primeiro momento, convidamos a criança para se deslocar à quadra (ou outro espaço livre e com condições acústicas adequadas) e nos ensinar como se joga “bola queimada”. Neste espaço aberto, filmamos as crianças relatando como organiza e como se sucede uma partida de “bola queimada”, levando materiais como cordas, bolas e giz. Consideramos importante entrevistá-las em um espaço aberto pois neste as crianças estariam no próprio campo do jogo, em um contexto essencialmente prático.

Quando as crianças comentavam sobre os “riscos” no chão (limites restritivos) entregávamos uma corda (ou giz) à ela e solicitávamos que a colocasse no local no qual faria a linha demarcatória. Assim, as crianças foram convidadas a construir o campo do jogo (linhas demarcatórias). Além disso, a criança deveria nos indicar detalhadamente os locais nos quais se posicionariam os jogadores, quais seriam as linhas que não poderiam ser ultrapassadas, demonstrar com a bola como é queimar alguém, indicar o que ocorre com o jogador queimado e qual o local para o qual ele deve se dirigir (reserva). Questionamos neste

contexto quais as condições para se fazer pontos e ganhar em uma partida. Nesta primeira etapa da entrevista a duração foi em média de 10 a 15 minutos.

Após a primeira etapa (roteiro 1), as crianças foram conduzidas à uma sala de aula, destinada a esse fim, onde demos prosseguimento à nossa coleta de informações e, posterior transformação em dados (roteiro 2). Nesta sala de aula entrevistamos as crianças utilizando o Roteiro 02, o qual versava sobre a consciência das regras. A duração da entrevista, nesse segundo momento, durou em média de 15 minutos.

6.6 Procedimento geral para a análise das informações (dados)

As entrevistas foram transcritas, analisadas e categorizadas. Em relação ao Roteiro 1 (relato sobre a prática das regras), as respostas dos sujeitos foram organizadas segundo a classificação proposta por Piaget (1994), quando divide a prática das regras em quatro estágios sucessivos: 1) “regra motora e individual”; 02) “regra egocêntrica”; 03) “cooperação nascente” e 04) “codificação das regras”.

Os resultados encontrados pela pesquisa científica piagetiana orientaram-nos na construção dos níveis organizadores das respostas/justificativas emitidas pelas crianças. No quadro abaixo descrevemos algumas características gerais de cada estágio traduzidas por Piaget (1994) quando realizou o estudo com o jogo de bola de gude.

Quadro 3 – Estágios da prática das regras, segundo Piaget.

Primeiro Estágio da Prática das regras: Regras motoras (0 - 2 anos)

Este estágio indica uma prática motora individual, flexível e mutável. Ocorre a manipulação de objetos de acordo com a fantasia, imaginação própria. Procura assimilar os objetos do meio circundante aos seus esquemas de ação, repetindo ações devido ao prazer pela regularidade. Os elementos de obrigação ainda não intervêm, há apenas rituais.

Segundo Estágio da Prática das Regras: “Egocêntrico” (de 2 até 7/8 anos em média)

Os aspectos gerais que indicam a prática realizada neste estágio indicam ações que tem por objetivo imitar o adulto ou os jogadores mais velhos e experientes. As regras aplicadas são reduzidas ao ponto de vista da criança, mas ainda se assemelham com o jogo real. Prevalece uma utilização individual e “fantasiosa” das regras; acrescentam detalhes inexistentes; fixam-se nos aspectos/manifestações exteriores do jogo. Não procuram unificar o jogo, nem vencer os demais por meio de um contrato e procedimentos comuns.

Terceiro Estágio da Prática das Regras: Cooperação Nascente (de 7/8 até 10 anos em média)

Neste estágio a prática das regras modificam-se pois as crianças começam a se interessar não só pelo que elas realizam ou pelo prazer que sentem ao jogar, mas também pelas ações dos outros jogadores em uma partida. Tal estágio é caracterizado principalmente pela necessidade de entendimento e controle mútuo, pela competição. As crianças tendem à uniformização das regras, desejando conhecer o que pode e devem ou não fazer, mas ainda dão informações contraditórias e divergentes acerca do

jogo. A cooperação permanece muito mais como intenção e a fantasia na aplicação das regras tende a diminuir significativamente.

Quarto Estágio da Prática das Regras: Codificação das regras (a partir de 10/11 anos em média)

A prática das regras no quarto estágio apresenta como novidade grande interesse por fixar regras comuns, por discussões de princípio, pela necessidade de concordância entre todos os jogadores a respeito dos pormenores da partida. Utilizam as regras tendo em vista a reciprocidade nas relações entre iguais, a necessidade de regular a partida detalhadamente, com controle de todas as possibilidades que podem ocorrer. As informações possuem maior nível de concordância. As divergências devem ser discutidas e colocadas ao grupo de jogadores. Consideração dos pontos de vista, maior objetividade nas ações e nas explicações.

Fonte: PIAGET, J.(1932). O Juízo moral da criança. 2.ed. São Paulo: Summus,1994.

Conforme mencionamos, após a realização das entrevistas, empregamos como critérios gerais para a classificação das respostas tais estágios mencionados por Piaget (1994). No entanto, em função dos protocolos que reuniam as respostas das crianças acerca de como se sucede o jogo de “bola queimada”, de quais são os deveres restritivos desde o início de uma partida até o momento final, tivemos dados indicativos das ações permissivas e proibitivas mais destacadas pelas crianças que jogam “bola queimada” na atualidade. Desse modo, a fim de analisarmos as respostas dos sujeitos pesquisados construímos novos critérios organizadores, porém levando em consideração as respostas das crianças que versavam sobre o jogo por nós pesquisado (“bola queimada”).

Logo, em nossa análise nos apoiamos na classificação da prática das regras em quatro estágios, conforme classificação de Piaget (1994), construímos outros critérios indicadores acerca da prática das regras. Cabe dizer ainda que, os critérios construídos em nossa pesquisa a fim de analisarmos as respostas das crianças serviram de elemento norteador para as classificarmos no segundo, terceiro ou quarto estágio da prática das regras. Porém tais critérios não significaram elementos rígidos de classificação das crianças em um nível ou outro da prática das regras.

Apresentamos na seqüência, os quadros que contém os critérios que foram redefinidos:

Quadro 4 - Critérios Indicadores: Prática Egocêntrica

Centração nos aspectos exteriores do jogo tais como a bola, jogadores/pessoas, campos, times, linhas demarcatórias, ação de queimar pessoas, utilizar as mãos para queimar, correr para fugir, existência de número de vidas/chances;
Aproximações do jogo de queimada com os jogos de perseguição (variação do pega-pega);
Prevalece grande variação no número de vidas devido à necessidade de exercitar-se, jogar, se divertir, permanecer no jogo mais do que queimar maior quantidade e ganhar;

Prevalece grande variação a respeito das partes do corpo que não podem ser queimadas (ex: bochecha, peito, costas, no tronco);
 Reconhecem que um dever restritivo ao queimar: a bola não pode tocar no chão antes de queimar uma pessoa;
 Acrescentam regras que não existem mas que guardam semelhanças com os jogos de perseguição;
 Não unificam o jogo, nem citam a necessidade de acordos consensuais ao decidir sobre os jogadores, estratégias, número de vidas;
 Ganhar pode significar apenas correr e queimar, jogar a bola para acertar alguém ou deixar de ser queimado; ganhar significa fazer mais pontos;
 Ignoram questões referentes ao espaço de reserva e a função deste jogador;
 Ignoram a necessidade de igualdade no tamanho do campo e número de jogadores em cada time, admitem alterações nestes aspectos do jogo com certa facilidade;
 Mencionam a presença de autoridade para regular a partida, marcar os pontos, observar quem foi queimado ou não (juiz, professor, treinador, crianças).

Fonte: elaborada pela autora do presente estudo

Quadro 5- Critérios Indicadores: Cooperação Nascente

Relatos que apresentam maior riqueza sobre detalhes de uma partida (campos, linhas demarcatórias, quantidade de jogadores, bola, espaço do reserva);
 Demonstra maior uniformização sobre a necessidade de ter dois campos, sobre o número jogadores;
 Comunicam as linhas/locais que são permitidos e proibidos ultrapassar;
 Prezam pela igualdade na partida (jogadores e campo) mas também relativizam um ou outro aspecto;
 A ação de queimar é relatada com maiores detalhes, indicando maior controle mútuo no jogo;
 Informações divergentes sobre o que ocorre após alguém ser queimado (ora permanece fora do jogo, ora permanece na reserva);
 Informações diversas a respeito da possibilidade de iniciar a partida com alguém ocupando o espaço reserva;
 Ganhar significa queimar mais pessoas do que a equipe adversária;
 Ganhar significa estar com mais jogadores em campo que não foram queimados;
 Utilizam como estratégia a contagem para descobrir o time vencedor;
 As informações acerca do jogo ainda são contraditórias sobre o número de vidas, sobre as partes do corpo consideradas válidas;
 A fantasia na aplicação das regras tende a diminuir significativamente;
 Deixam de acrescentar regras inexistentes e assimilar o jogo de “bola queimada” ao “pega-pega”;
 Sinalizam as modificações/adaptações/acordos entre os grupos com o qual jogam.

Fonte: elaborada pela autora do presente estudo

Quadro 6 - Critérios indicadores da Codificação das Regras

Os relatos iniciais apresentam com maior riqueza de detalhes os aspectos que compõem o jogo de “bola queimada”;
 Admitem que as demarcações dos campos devem ser igualitárias;
 Admitem a necessidade de igualdade no número de jogadores;
 Anunciam/Argumentam em favor da situação de desvantagem ou injustiça quando campos e jogadores desiguais;
 Mencionam estratégias para que a desigualdade de jogadores seja equilibrada;
 Entendem as condições do espaço do reserva e a função do jogador;
 Maior uniformidade sobre as partes que podem ser queimadas;
 Ganhar significa queimar mais crianças do time oposto;
 Menção de estratégias de jogo de queimada;
 Admitem alterações no número de vidas se os companheiros assim desejarem;

Recorrem aos acordos, as regras que irão reger a partida têm de ser combinadas previamente.

Fonte: elaborada pela autora do presente estudo

Para categorizar os dados referentes ao segundo Roteiro também nos apoiamos nos dados encontrados em Piaget (1994). Sobre este aspecto, o da “Consciência da Regra”, ele construiu três estágios.

Quadro 7 – Estágio da Consciência das regras, segundo Piaget.

Primeiro estágio (0-2 anos)

Não há ainda consciência do caráter obrigatório das regras.

Segundo estágio (Heteronomia) (de 2 até 7/8 anos em média)

Interpretam as regras como sagradas.

Acreditam que as regras não se modificam ou pouco se modificam com o tempo.

Ao admitir alterações nas regras ainda revalidam o jogo antigo de “bola queimada” como justo e verdadeiro.

A origem das regras são creditadas às autoridades e/ou divindades.

Admitem uma verdade intrínseca na regra, independente do costume.

Prevalece o respeito místico às regras.

O valor decisório é preterido em detrimento do valor da tradição

Terceiro Estágio da Consciência da Regra (a partir de 9/10 anos em média)

Deixam de conceber a regra do jogo antigo como sagrada e obrigatória.

Admitem que regras são constantemente modificadas, e que também podem ser alteradas/criadas pelas próprias crianças

Realizam modificações nas regras e as consideram justas e aceitáveis

Consente com modificações desde que haja acordo livremente consentido

Prezam pela igualdade e reciprocidade nas ações e discussões.

Sabem aplicar a regra pois entendem o princípio subjacente a elas.

Fonte: PIAGET, J.(1932).O Juízo moral da criança. 2.ed. São Paulo: Summus,1994.

6.7 Considerações sobre a aplicação dos roteiros

A dificuldade a ser contornada para a coleta de informações foi encontrar horários em que os espaços necessários à realização da pesquisa, estivessem livres, isto é, sem crianças e sem ruídos, já que eram poucos os horários livres. Informamos que as aulas de Educação Física se concentravam de segunda à quinta-feira, pois pelo menos uma sexta-feira por mês era destinada à capacitação pedagógica. Logo, o dia da semana em que a quadra estava sem atividade de ensino, a qual poderia ser utilizada para a realização da coleta referente ao roteiro 1 (prática das regras), era na sexta-feira. Mesmo quando não estávamos envolvidos com a capacitação, eram frequente o agendamento pela Direção, justamente nesse dia, de eventos

culturais, reunião de pais, além da capacitação, atividades estas que dificultaram consideravelmente a realização do presente estudo.

6.8 Considerações sobre o jogo pesquisado “bola queimada”

O jogo de bola queimada foi escolhido pois, assim como no de bolinhas de gude, depreende-se que ele segue os mesmos elementos/critérios elencados por Piaget a respeito da jurisprudência do jogo. Apesar de ser um jogo simples quanto ao seu objetivo (acertar a bola nos adversários do campo oposto e, em decorrência, julgá-lo queimado) também apresenta várias particularidades e detalhes, as quais devem ser levadas em consideração no ato de jogar. Nesse sentido, o jogo de “bola queimada” envolve um contexto, a nosso ver, complexo. Podemos dizer que para se jogar a descentração e a coordenação de pontos de vista são necessários.

Além disso, ele constitui-se como um dos conteúdos das aulas de Educação Física na Rede Municipal de Londrina, sendo também jogados pelos estudantes tanto nas ruas como nos momentos de aulas, e por isso, inferimos que seria ensinado pelas crianças umas às outras.

Como conteúdo das aulas de Educação Física, o jogo de “bola queimada” é trabalhado, tendo como objetivo caracterizá-lo enquanto uma manifestação da cultura corporal. Os aspectos a serem estudados pelos alunos, envolvem a caracterização do jogo de “bola queimada” e suas variações na forma de jogar, as diferentes nomenclaturas que recebe em outras regiões, o seu histórico, as ações motoras utilizadas no jogo, além de sua reelaboração pelas próprias crianças.

O jogo de “bola queimada” é um jogo que admite várias denominações de acordo com a região. Por exemplo, No Rio Grande do Sul é conhecido por “caçador”; no Ceará recebe o nome de “carimba”; no estado da Bahia se chama “baleado”, “barra bola”, “cemitério”, “mata-mata”, “queimada” e “mata -soldado”.

Além disso ele é classificado como um jogo tradicional. A esse respeito, Santos (2012) afirma que os termos “jogos populares”, “jogos folclóricos” e “jogos tradicionais” já não podem ser distinguidos, como ocorria em outros tempos, uma vez que representam expressões de conteúdos tradicionais transmitidos de geração a geração, os quais são preservados pela coletividade. Apesar disso, quando são exercitados, os jogadores acabam incorporando especificidades da localidade e da cultura. Isso faz com que ele – apesar de manter igual na essência – incorpore ou modifique novas formas de se jogar.

Os jogos tradicionais não tem origem definida, “tornam-se retrato de uma época e de um local e, mesmo com as alterações que sofrem ao passar do tempo, continuam sendo jogados por diferentes populações”. (SANTOS, 2012, p. 70).

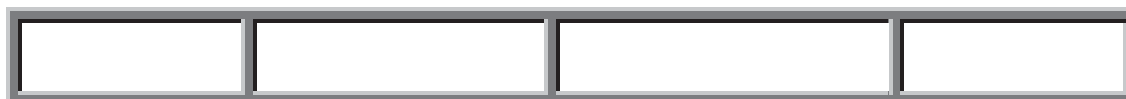
Quanto à origem do jogo, encontramos uma versão “possível”. Conta-se que ele nasceu no reino da Papônia (norte da Europa Meridional), região que compreende os países situados no chamado “extremo” ocidente. Na Idade Média (entre os séculos V ao XV), na tentativa de se proteger dos bárbaros, o rei Papus treinou seu exército no arremesso de bolas de fogo contra os inimigos (no caso, os bárbaros). Em decorrência, foi criado o festival de queimada e este passa a ser realizado como um dos meios para comemorar as vitórias obtidas nas batalhas. (SANTOS, 2012).

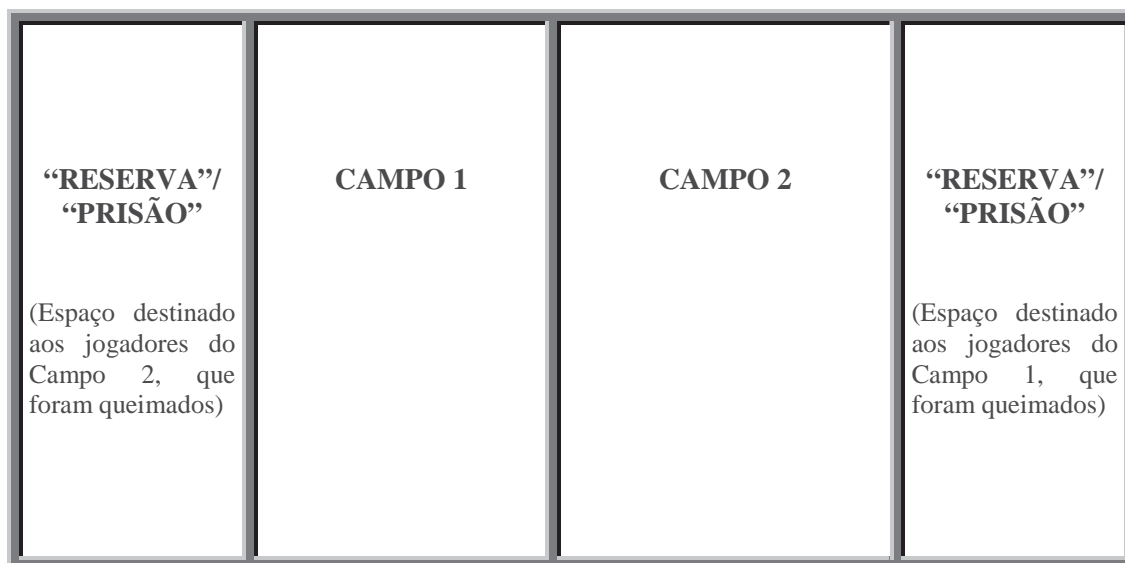
Quanto aos materiais, para a concretização do jogo de “bola queimada” é utilizado uma bola de borracha, de tamanho médio. As regras não são rígidas, podem ser alteradas, desde que previamente combinadas entre os participantes.

No tocante às regras, as mais conhecidas – apesar das diferenças regionais e mesmo locais – a quantidade de jogadores não é pré-determinada, ficando à critério dos jogadores, assim como o tamanho do campo em que o jogo se concretizará. Geralmente os participantes são divididos em dois grupos com número igual de jogadores. A finalidade é a de garantir a justiça na partida. Entretanto, a desigualdade quanto ao número de jogadores pode ser aceita, desde que se organizem estratégias/meios para equilibrar tal desigualdade e garantir a equidade no jogo, como por exemplo, o time composto de número menor de jogadores pode admitir que um jogador tenha uma vida a mais do que o outro time.

O campo é geralmente retangular, sendo dividido em duas partes de mesmas dimensões, delimitado por uma linha traçada no solo. Comporta, ainda, um espaço/área no fundo para os jogadores que são queimados. No fundo de cada campo traça-se uma linha que delimita tal espaço. Estas divisões não necessariamente precisam ser feitas com uma linha (risco no chão), pois são vários os meios que os jogadores empregam para assinalar/marcas os limites restritivos de cada campo. Eles podem colocar objetos como chinelos, garrafas, marcas já existentes no próprio piso/solo, as quais são servidos como elementos de referência para guiar os jogadores. Devemos assinalar que o espaço destinado ao campo do reserva também deve ser igual, a fim de garantir o valor moral da justiça na partida.

Figura 1 – Representação do campo do “Jogo de Queimada”.





Para iniciar a partida, cada time escolhe um campo, e no fundo de cada campo, fica um jogador do time adversário, ocupando o local da “reserva”/prisão. No entanto, nem sempre o jogo de “bola queimada” conhecidos e praticados pelas crianças há o espaço destinado à “reserva”. Também em algumas variantes desse jogo há o espaço do jogador “reserva”, mas não se inicia com alguém neste local, sendo que só haverá um jogador nesse espaço após a primeira pessoa que joga no campo ter sido queimada. Esta, então, se dirigirá para a área da “reserva”.

Para decidir qual time começará com a posse de bola há variadas formas empregadas pelas crianças. Apesar disso, usualmente costumam decidir pelos jogos de sorte (par ou ímpar e outros).

O objetivo do jogo é conseguir queimar (acertar bola) o máximo de jogadores do time oponente. Ganha a partida, o time que conseguir queimar todos os adversários, ou que, no tempo estabelecido e combinado, tiver queimado a maior quantidade de jogadores do time oponente.

Quando o jogador é queimado, deve ser dirigido para o “cemitério” e arremessar a bola deste local. Deverá ficar até o final da partida neste local, devendo receber a bola quando ela estiver em sua área e tentar queimar alguém do time oponente. Poderá ainda lançar a bola para o seu próprio time a fim de que este arremesse a bola para queimar o jogador do outro time.

Um jogador só será considerado “queimado” se a bola sair das mãos do oponente e tocar diretamente em algum jogador. Se a bola for lançada e tocar o chão (ou outro objeto) antes de tocar alguém, então tal jogador não será considerado queimado.

Outras regras são propostas, tais como: se a bola tocar alguém e continuar no ar, sendo agarrada pelo parceiro do mesmo time, então o primeiro jogador que a bola tocou não será considerado queimado. Considera-se, nessa situação, que ele foi “salvo” por alguém do seu time. Ou ainda: se a bola tocar em duas pessoas e depois cair no chão, os dois jogadores serão considerados queimados. Em outras ocasiões, esta regra é modificada, sendo que, ao queimar dois jogadores de uma só vez, só é considerado queimado o primeiro jogador que a bola tocou.

Não há uma unanimidade a respeito das partes do corpo que serão consideradas queimadas, mas geralmente as mãos, os pés e a cabeça são “frios”. Assim, se a bola tocar estas partes, o jogador não será considerado “queimado”.

Geralmente no jogo de “bola queimada” são estabelecidas uma certa quantidade de “vidas” (chances) iguais para todos os jogadores que iniciam a partida no campo. O número de vidas varia conforme os grupos, podendo ser uma, duas ou mais. Após serem queimados e “esgotarem-se” as vidas previamente acordadas, os jogadores devem se dirigir para o local destinado a eles (“prisão”), não podendo ficar no campo.

Nesse jogo também é comum que o jogador escolhido para ocupar a área da “reserva” tenha o direito a uma vida a mais que os jogadores que iniciam a partida no campo. Logo, se o acordo são duas vidas para os jogadores do campo, o jogador reserva – que inicia o jogo nesse lugar – terá direito a três vidas ao iniciar a partida.

Outro tipo de regra criado pelas crianças nas partidas e reconhecido como um ato lícito é a “doação de vidas”. Isto ocorre quando o jogador que tem duas vidas ou outro participante que não tenha sido queimado, aceita doar sua vida a outro jogador que foi queimado. Ao doar vidas, o participante vai para a área dos queimados. Estes casos particulares são regulamentados pelas próprias crianças no decorrer do jogo, em comum acordo entre participantes.

O jogadores de ambos os times não podem ultrapassar as linhas que delimitam o campo. Se alguém estiver com a posse de bola e ultrapassar a linha, perde o direito à sua posse. Pelo caracterização do jogo acima exposta, fica evidente que para a realização de uma partida de bola queimada será necessário que os jogadores, coordenem suas ações entre si para conseguir queimar os adversários e não perder o direito da bola.

7. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados referentes: 1) aos relatos emitidos sobre a prática das regras; 2) à consciência das regras enunciadas pelas crianças e 3) a análise da relação entre os relatos emitidos acerca da prática e a consciência das regras, a partir de nossas hipóteses de pesquisa.

Antes da apresentação acerca da prática das regras, reapresentaremos os critérios indicadores para classificar as respostas das crianças que foram reconstruídos após a pesquisa empírica realizada, levando em consideração os protocolos acerca do jogo de “bola queimada”.

Como afirmamos, os critérios redefinidos não sustentam indicadores rígidos para classificação das crianças. Apesar de analisarmos os dados tendo como referência dois roteiros diferentes a análise levou em consideração o conjunto de respostas emitidas perante os dois tipos de instrumento.

Sendo assim, seguiremos nossa exposição dos dados trazendo os respectivos exemplos de respostas retirados das entrevistas, a fim de ilustrar como as crianças relatam a aplicação prática das regras e de como concebem o caráter obrigatório das mesmas.

7.1 RESULTADOS DOS RELATOS ACERCA DA PRÁTICA DAS REGRAS:

Segundo Estágio: “Egocêntrico”

Quadro 4 - Critérios Indicadores do Juízo Prático de Caráter Egocêntrico:

<p>Centração nos aspectos exteriores do jogo, tais como a bola, jogadores/pessoas, campos, times, linhas demarcatórias, ação de queimar pessoas, utilizar as mãos para queimar, correr para fugir, existência de número de vidas/chances;</p> <p>Aproximações do jogo de queimada com os jogos de perseguição (variação do pega-pega);</p> <p>Prevalece grande variação no número de vidas devido à necessidade de exercitar-se, jogar, divertir-se, permanecer no jogo mais do que queimar maior quantidade e ganhar;</p> <p>Prevalece grande variação a respeito das partes do corpo que não podem ser queimadas (ex: bochecha, peito, costas, tronco);</p> <p>Reconhecem que um dever restritivo ao queimar: a bola não pode tocar no chão antes de queimar uma pessoa;</p> <p>Acrescentam regras que não existem, mas que guardam semelhanças com os jogos de perseguição;</p> <p>Não unificam o jogo, nem citam a necessidade de acordos consensuais ao decidir sobre os jogadores, estratégias, número de vidas;</p> <p>Ganhar pode significar apenas correr e queimar, jogar a bola para acertar alguém ou deixar de ser queimado; ganhar significa fazer mais pontos;</p> <p>Ignoram questões referentes ao espaço de reserva e à função do jogador;</p> <p>Ignoram a necessidade de igualdade no tamanho do campo e número de jogadores em cada time, admitem alterações nestes aspectos do jogo com certa facilidade;</p> <p>Mencionam a presença de autoridade para regular a partida, marcar os pontos, observar quem foi queimado ou não (juiz, professor, treinador, crianças).</p>

Questões introdutórias do jogo:

Gostaria que me disesse como se joga “bola queimada”. O que tenho que ter ou fazer para jogar? Como jogaríamos “bola queimada” neste espaço?

AZE (05 ANOS) Tem que ter uma bola daí se a pessoa jogar e relar no outro queima. (...) e todo mundo sai correndo e tem que escolher o pegador (...) **Diga-me, o jogo de “bola queimada” é igual pega-pega? É. Não é diferente?** Não, mas tem que ir com a bola...

LUC (06 ANOS) A gente teria que fazer um time. **Tem um time só?** Aham.

SAU (06 ANOS) Tem que arrumar dois times. Um time vermelho e um time azul.

ANA (06 ANOS) Nós precisa só de uma bola e um monte de amigos.

MUR (06 ANOS) Teria que fazer assim, sabe a pessoa que está com a bola (?), que é o pegador, tem que correr dela, se não correr a pessoa taca a bola na outra e a outra é a pegadora.

TAL (06 ANOS) Você tem que correr e daí tem que jogar a bola no amigo e daí vai ser queimado. Daí sai da brincadeira e daí volta de novo.

BEA (06 ANOS)As pessoas tem que ficar paradas, quando a pessoa vai apitar a pessoa corre, aí depois a pessoa fica quieta jogando a bola na pessoa.

As crianças que começam a jogar e a receber os exemplos de outros jogadores mais velhos citam alguns aspectos gerais presentes em uma partida, tal como a necessidade de ter times, a bola que deve ser lançada para queimar, comentam ainda que se deve jogar com as mãos, a necessidade da bola tocar em alguém para queimar, a ação de fugir correndo, mas as respostas limitam-se a citar alguns aspectos e ignoram outros pormenores.

Nas explicações dadas, percebemos que a criança já sabe que existem deveres restritivos no jogo, é influenciada por um conjunto de regras e exemplos transmitidos pelos mais velhos, porém comenta somente as normas que conseguiu assimilar da realidade circundante, deformando-as e acrescentando outros elementos que não pertencem ao jogo em questão. Assimilam fortemente o jogo de “bola queimada” aos jogos/brincadeiras de perseguição, informando-nos de que a bola tem que tocar/ “pegar” em alguém para que este seja considerado “queimado”.

Assim, para várias crianças mais novas, o jogo de “bola queimada” parece ser uma simples variação ou um tipo especial de pega-pega, mas que se utiliza da bola para “pegar”, tocar, ao invés das mãos.

Como o egocentrismo ainda prevalece, há uma explicação eivada de fantasia individual, quando uma criança (Sau, 6 anos) menciona as cores dos times (azul e vermelho), demonstrando a centração nos aspectos mais exteriores. Em outro exemplo (Isa, 9 anos), que

se encontra em transição entre uma prática egocêntrica para uma de caráter mais cooperativa, menciona que se ganha um “ponto” ao acertar alguém na partida, além de mencionar posições especiais (hierarquias) entre os jogadores, como o “chefe” do grupo.

ISA (09 ANOS) É assim, a gente chama bastante gente pra brincar, faz uma linha na rua, aí a gente pega uma bola e separa em grupos, aí a gente tenta tacar assim (*demonstra com a mão*) no outro grupo e se acertar a outra pessoa do outro grupo ganha um ponto.(...) A gente combina quem vai ser o chefe do grupo, do time.... **Tem chefe no grupo?** Tem. Este chefe ele fica na frente e os outros ficam atrás, porque daí se jogar a bola bem perto assim, o chefe pegar a bola e vai, taca mais alto.....

Veremos que a criança acrescenta aspectos que inexistem no jogo porque assimila os modelos e normas e os deforma em função de suas vontades e desejos, sem ter consciência de tantas modificações, que são realizadas devido à uma assimilação auto-centrada.

É comum entre as crianças que se encontram na prática egocêntrica a contagem dos pontos “um a um”, de forma que não se espera o final da partida/jogo/brincadeira para se avaliar o “saldo” de pontos de cada time em seu conjunto/totalidade. Não apresentam o interesse de fazer as contas e comparar o número de jogadores que estão salvos e, portanto, não foram queimados com os que foram queimados, no sentido de verificar quantos jogadores o “pegador” conseguir acertar com a bola.

Embora saibam da necessidade das regras e as comentem constata-se que neste estágio o desejo é jogar/praticar mais do que regulamentar as minúcias de uma partida. As crianças se interessam mais pelas ações sucessivas do que pela avaliação do resultado final, não realizam “as contas” de quantos foram queimados, mas reconhecem que se fazem pontos quando se queima alguém.

Regulações sobre o campo e número de jogadores

O que precisamos para jogar o jogo? Como fazer o campo? Quantos times têm? Quantos jogadores têm cada time? Pode ter (mais) jogadores em um time do que no outro?

AZE (05 ANOS) No começo do jogo onde estão as crianças? Arrumadas.... **Como é que elas têm que estar arrumadas?** Reto....

ANA (06 ANOS) **Tem algo que separa eles (os times)?** Ah, se a pessoa que comanda (*o jogo*) falar: “Pode se misturar”, aí pode se misturar, só que você, pra saber que é de um time certo você precisa ficar com alguma coisa igual do seu time porque senão você não vai saber qual que é qual(...) **Dá pra jogar uns doze aqui e treze lá, um a mais?** Ah, pode ser (...) **Mas se agente colocasse este risco mais pra cá, e o pessoal deste time pudesse correr até aqui (*espaços desiguais*)? Poderia mudar?** Poderia.

MAR (06 ANOS) (...) **As crianças podem se misturar?** Pode.

MUR (06 ANOS) A pessoa que é o pegador tem que correr atrás da pessoa que não está com a bola. **O jogo de “bola queimada” não tem times?** Não. **As crianças que irão fugir ficam onde?** Em qualquer lugar.

TAL (06 ANOS) **E as crianças estão aonde, espalhadas ou o jogo de “bola queimada” tem times?** Não tem times. Daí vão estar correndo e pega a bola e joga assim (*demonstra com as mãos*).

VIN (06 ANOS) **E esta linha do meio, para quê serve?** A gente pode vir até aqui. (...) **E por que esta linha tem que ser no meio, não pode ser mais pra lá?** Porque senão aqui vai ficar mais grande e lá vai ficar mais pequeno, ou aqui vai ficar mais grande e lá vai ficar mais pequeno. **E não pode ser assim, diferente?** Não. **Por quê?** ...Não sei..... **E por que não pode ser três jogadores aqui e quatro aqui?** Porque....não sei.....

JOS (08 ANOS) **Quando vamos começar a jogar, pode ter cinco crianças de um lado e seis crianças do outro?** Pode mas daí você pega esta pessoa que é o número seis e faz como juiz. **Mas o que você acha, poderia ter cinco aqui e seis aqui?** Pode, eu acho que pode ter seis e cinco aqui.....

Algumas crianças menores (5/6 anos) não mencionam a necessidade de times e se limitam a dizer sobre a bola, a ação de queimar e fugir/correr, ou seja, os elementos mais gerais do jogo em questão. As regras obrigatórias são evadas de uma utilização ainda bem individual, pessoal.

Já para outras crianças que mencionam a necessidade de times, ainda não está bem claro para quem servem as linhas divisórias, não justificam o motivo para se estabelecer a linha demarcatória em função da igualdade de condições. Ainda que mencionem a necessidade de ter alguma demarcação, quando se questiona a possibilidade dos times se mesclarem (misturar), há uma flexibilidade para isso. Ou seja, a alteração é feita facilmente, não demonstrando a compreensão acerca da necessidade de limites restritivos.

Outro aspecto que é facilmente aceito pelas crianças mais novas é o número desigual de jogadores. Frisamos novamente que, na prática egocêntrica prevalece a necessidade de jogar, mais do que regulamentar os detalhes da partida, evidencia-se nas entrevistas uma certa relatividade sobre a regra que versa a respeito da igualdade de jogadores.

Já em outras crianças, verificamos que o caráter “obrigatório” da regra é mencionado quando elas afirmam a necessidade de igualdade no número de jogadores e no espaço do campo de cada time. Porém, ainda falta a argumentação da necessidade de garantir a justiça durante a partida. Neste estágio, a regra que preza pela “igualdade” de jogadores em uma partida pode ser ainda uma simples imitação dos jogos já observados ou vividos pela criança, ou então, um exemplo interessante a seguir, mas certamente flexível e provisório. Isso pode ser observado no exemplo abaixo:

LAR (07 ANOS) Com quantas crianças vocês jogam? Duas. Pode ter três pessoas em um campo e duas em outro? Não. Por quê? Porque senão o time que está com três vai ganhar. **E se o time que estiver com três não ganhar, pode?** Pode.

A norma que preza pela igualdade de jogadores não é explicada em função da necessidade de regular uma partida justa e equilibrada para ambos os times. Embora afirme inicialmente que não se poderia ter números desiguais de jogadores devido à possibilidade de um time vencer, quando se argumenta de outra forma, a entrevistada admite que poderia sim ser desigual, desconsiderando que a desvantagem inicial na partida ainda se mantém, ou o fato de que não há como saber no início do jogo se o time que comporta mais jogadores irá perder ou ganhar.

Regulações sobre o início da partida e sucessão das ações

Como começa o jogo? Quem começa com a bola? Como decidir quem irá jogar a bola primeiro?

SAU (06 ANOS) Como a gente decide quem vai jogar primeiro a bola? Tirando “pô”.

LUC (06 ANOS) A criança que ganha no “pô” faz o quê com a bola? Pode dar três passos e queimar.

ANA (06 ANOS) E como começa o jogo? Você escolhe um amigo que...pode ser qualquer um, de qualquer time, só que você tem que pegar um apito e colocar nele e aí ele vai comandando o jogo de “bola queimada”.

MAR (06 ANOS) A gente ia começar espalhando.... uma pessoa ia ser escolhida.... Por quem? Pelo professor...**E quando não tiver professor?** Ah, comigo a gente levanta a mão...daí a pessoa pega a bola, todo mundo se espalha, na hora que a pessoa fala “parou”, ela começa a jogar e vai queimando as pessoas. **As pessoas estão paradas ou estão correndo?** As pessoas correm um pouco, mas quando queima não... elas ficam paradas.

MUR (06 ANOS) Como escolhe quem vai ser o pegador? Tipo assim, a pessoa fala assim: “você” e dá a bola pra ela.

ISA (09 ANOS) Como começa o jogo? A gente começa assim, cada um no seu time, aí faz dois ou um,espera, desculpa...os chefes fazem par ou ímpar, aí tipo se eu ganhei eu sou a chefe e começo a jogar, e assim vai indo o jogo.

Ao relatar sobre o início de uma partida as crianças que se encontram no estágio egocêntrico respondem inspirando-se nos exemplos recebidos. A maioria afirma o uso de jogos de escolha aleatória, como “jó-ken-pô”, muito utilizado pelas crianças em outras brincadeiras. Nos exemplos citados alguns entrevistados acrescentam detalhes que não existem no jogo, como por exemplo, a menção da necessidade de se dar três passos para queimar, regra conhecida no jogo popular brasileiro denominado “alerta”. Embora já

anunciem regras morais às quais se devem obedecer, as crianças ainda não percebem o equívoco de sua explicação ao descrever os detalhes do jogo, acredita que sua forma de jogar está de acordo com o conjunto de regras do jogo tradicional, aprendido pelos mais velhos.

Já em outros relatos, para iniciar uma partida elegem-se “chefes” e serão eles os que irão “tirar a sorte”. Para outra criança, há uma pessoa que “comanda”/lidera cada grupo, devendo assumir a posição de juiz e possuir um apito. É comum que, devido às relações predominantemente de coação estabelecidas com a autoridade, ou mesmo com o professor de Educação Física (que às vezes utiliza o apito nas aulas), as crianças enunciem as práticas já vividas nas aulas, pois geralmente é o professor quem decide como se iniciará a partida.

Estes dados indicam que as maneiras que as crianças mais novas utilizam para iniciar uma partida são bem variadas, empregam-se meios diversos, todos lícitos, mas ainda não há nenhum problema em apenas escolher alguém e dizer “você começa”.

Já as crianças um pouco mais velhas, por se interessarem em competir e legislar mais do que apenas jogar, regulamentam a partida detalhadamente e utilizam com maior frequência os jogos de escolha aleatória. Isso porque, ao priorizar as discussões jurídico-morais, sabem que o time que começar com a bola significa estar em uma condição de vantagem em relação ao outro, e aqui, neste estágio egocêntrico, por ser o prazer e a diversão preponderantes sobre a competição, ainda não há muita resistência em aceitar diversos meios para se iniciar uma jogada.

Regulações sobre as condições de queimar

O que é queimar? Como queimar? Como saber que alguém foi queimado? Tem alguma parte do corpo que é proibido queimar?

MUR (06 ANOS) E como que queima? Tem que tacar assim ó? Pum....(*demonstra como se fosse jogar*) .

SAU (06 ANOS) Como que queima alguém? Pega a bola e taca nele (...) **Onde pode queimar?** Só pode queimar nas costas.

LUC (06 ANOS) O que é queimar? Tem que acertar. Só que não pode passar do pescoço, passou do pescoço não vale. **Qual parte que não vale queimar?** A cabeça. **Só a cabeça que não vale?** É.

JOA (05 ANOS) Onde que a bola tem que relar para ser queimado? Nas costas. **Só nas costas?....**Porque se relar na barriga também vai ser queimado (...)

MAR (06 ANOS) E como que sei que uma pessoa está queimada? É quando joga na pessoa ...e a pessoa tem que estar parada....(...) **Em qual parte do corpo?** Todas.

TAL (06 ANOS) E como a gente sabe que queimou? Porque jogou. (...) **Aonde que eu tenho que jogar a bola para queimar?** Na pessoa (...) menos na cara. Porque daí acerta e depois fica

chorando.(...) se jogar no chinelo não vale, tem que bater aqui (*aponta o pé*). **No jogo tem algum lugar que não pode ir?** Não pode ir para o “mato”.

ISA (09 ANOS) Como faço para saber quem foi queimado? ...Tem que deixar duas pessoas pra cada grupo olhando assim, tipo eu joguei em você e a pessoa que está aqui viu que a bola chegou em você, aí você está queimada.

JOS (08 ANOS) Se a bola relar nele isto significa que está queimado, mas tem algumas partes que não valem, a mão, a cabeça, as costas e o pé.

Verificamos que quando se propõem a explicar sobre o que é e como é queimar, todas as crianças mencionam a necessidade de se jogar a bola, demonstrando que será com as mãos. Algumas crianças apenas mencionam que a bola deverá ser lançada, se limitam a dizer que queimar é jogar a bola, não entram em detalhes sobre o fato de que será considerada queimada a pessoa que for tocada pela bola. Constatamos também que em suas explicações, as crianças menores não entram em detalhes sobre a possibilidade da bola tocar ou não o chão antes de relar em alguém. Limitam-se às informações gerais, porém, quando questionados sobre estes detalhes, a regra restritiva que regula uma partida de “bola queimada” é reconhecida, ou seja, todas afirmam a necessidade de se respeitar uma regra: a de que se a bola tocar no chão antes de tocar uma pessoa então a mesma não será considerado “queimada”.

Isto nos revela que no estágio da prática egocêntrica as crianças tendem a se submeter às leis comuns, aprendendo regras obrigatórias observadas, praticadas e transmitidas pelos jogadores um pouco mais velhos.

Outros aspectos mencionados e que devem ser respeitados em uma partida são as partes do corpo que podem ser consideradas queimadas ou não. As crianças também aprendem ao jogar umas com as outras de que no jogo de “bola queimada” não “vale” queimar em todas as partes, mas quando as citam, se valem de uma variedade enorme e demonstram uma certa “fantasia” nos exemplos que emitem, ora dizendo que não se pode tocar na cabeça, nas costas, na coxa, bochecha, pulmão.

Ainda que o jogo de “bola queimada” comporte variações sobre este aspecto, as crianças maiores definem poucas partes do corpo como inválidas. Isso porque elas começam a aplicar regras de controle mútuo, de maneira que ao limitar apenas à cabeça e pés como os locais inválidos elas aumentam as chances para se ganhar na partida.

Vale ainda comentar que, no conjunto de regras transmitidas, as crianças aprendem que há lugares e linhas que não se podem ultrapassar e deixam isso evidente em suas respostas. Ainda assim, vemos em Sau (06 anos) a modificação desta regra, quando afirma a

possibilidade de pular a linha demarcatória, alterando sem muita dificuldade a regra e criando uma inédita. Isto ocorre porque em seu egocentrismo a regra é ainda um exemplo interessante a seguir, mas prevalecem as regularidades preferidas da criança.

SAU (06 ANOS) Então tem algum lugar que não pode ir? Tem. Qual lugar? Não pode ir lá para o meio do risco..... (*linha demarcatória central*) (...) **Pode passar da linha?** Pode, mas daí vai ter que pular. **Então pode passar da linha? É. Mas daí vai misturar (os times)?** Não, só o pegador que pode ir.

Este exemplo ilustra o estágio egocêntrico, pois ao criar uma regra inédita, inventada ali, na hora, a criança demonstra que, apesar de receber o conjunto de regras por meio das relações interindividuais, o pensamento egocêntrico a conduz a criar e imaginar, sem se dar conta que sua prática está equivocada. Neste estágio, as crianças mais novas ainda praticam as regras como bem entendem, satisfazendo-se como uma imitação breve do exemplo recebido, citam os deveres obrigatórios de acordo com sua imaginação. Quando questionados sobre a possibilidade de se jogar a bola com o pé para queimar, a maioria postula que esta forma é proibida no jogo.

Encontramos, contudo, exceções:

LUC (06 ANOS) Pode jogar com o pé para queimar? Só se você já acertou duas vezes. **Não entendi.** Se você já acertou duas vezes em algum (*jogador*) do outro campo você pode “atacar” com o pé. **Se eu não queimei?** Aí não pode.

MAR (06 ANOS) Pode jogar com o pé para queimar? Pode. De vez em quando com os meus primos ele faz isso...mas faz mais com a mão do que chute.

Novamente frisamos que, mesmo com as regras impostas, a criança acima ainda mantém a fantasia de suas próprias decisões, há uma utilização individual dos exemplos recebidos. As afirmações sobre os deveres estão ligadas às experiências vividas com outros jogadores, tal como em Mar (06 anos), que afirma ser lícito jogar com o pé, uma vez que os primos, que a ensinam e com quem ela joga, assim procedem.

Regulações sobre as ações/condições do reserva

O que fazer se eu for “queimada”? O que quer dizer “reserva”, ou cemitério, prisão? Quem fica lá? A criança que vai para a reserva pode voltar para o campo quando quiser? Por quê?

JOA (05 ANOS) E o que acontece com esta pessoa que foi queimada? Tem que ficar sentado porque se ficar em pé vai doer o pé.

BEA (06 ANOS) E se a bola relar na pessoa, o que acontece com ela? Ela corre com a bola pra queimar a pessoa.

ANA (06 ANOS) E se a bola acertar alguém? Aí ela fica de fora, e se queimar todo mundo do time perdeu, aí se queimar alguns e ganhar também vale...

TAL (06 ANOS) E depois que queimar três vezes (a criança afirmou que deveria ser três vezes)? Depois você tem que queimar outras pessoas e depois que queimou todo mundo você ganhou o jogo

VIN (06 ANOS) E depois que alguém é queimado? Vai para a reserva. **Alguém que está neste time (aponto um lado) para onde ele vai?** *Ele não indica a reserva como o lado oposto do time, e sim o mesmo lado, a criança se posiciona em cima da última linha e não entre as duas linhas traçadas.* **E quem esta neste time aqui (caminho até o lado oposto) e foi queimado vai para onde?** Aqui...*(ele caminha e indica que o jogador queimado deve se posicionar ao fundo do próprio campo).* **Ele vem aqui no fundo do campo dele? É.**

LUC (06 ANOS) o que acontece com quem for queimado? Tem que ser queimado três vezes. Daí vão fora do jogo. (...) **Quem decide isso?** O cara que inventou jogo. **Quem inventou o jogo de “bola queimada”?** eu. **Antes de você as crianças não jogavam “bola queimada”?** Não, eu que inventei isto daqui *(a regra).*

JOS (08 ANOS) E depois que queimar uma criança, o que acontece? Seu grupo ganha um ponto. **E quem está queimado?** Se ele for queimado ele pode perder um ponto. **Ele fica no jogo e perde um ponto, ou ele sai?** Ele fica, se queimou, ponto! Daí ele não saiu.

Identificamos que, no estágio egocêntrico, as informações são ainda bem contraditórias quando explicam sobre o que ocorre após alguém ser queimado, prevalecendo ainda muitas variações no jogo. Os exemplos acima admitem que uma criança queimada deve sentar “para não doer o pé”, ora sair fora do jogo, ora perde-se pontos, ou ainda quem foi queimado transforma-se no pegador, devendo segurar a bola e sair correndo para queimar outras crianças.

Apenas uma criança da faixa etária compreendida entre 5/6 anos menciona o espaço do reserva (Vin, 06 anos), mas, ao indicar o local, acaba apontando para o fundo do próprio campo, e não lado oposto (o contrário), e que o permitiria queimar as crianças do time adversário. Inferimos portanto que, ao jogar, esta criança teve contato com jogos nos quais certamente havia um espaço denominado de “reserva”, o qual observou ou mesmo foi direcionada após ter sido queimada. A criança relata a regra, mas ainda não a compreende. Sabe informar que os jogadores queimados devem ser dirigir a um “espaço”, designa este espaço como “reserva”, mas ainda não compreende o que significa estar neste espaço/campo e a vantagem que ele possibilita para queimar os adversários.

Luc (06 anos) afirma que a decisão sobre o que ocorre após alguém ser queimado é realizada por figura exterior, o “cara que inventou o jogo”. Em seguida atribui a si mesmo a invenção, confundindo os deveres impostos com o que ele mesmo pensa e inventa.

Ainda que reconheçam muitas regras obrigatórias do jogo de “bola queimada”, limitam-se a afirmar que os jogadores têm vidas e que devem sair do jogo caso estas vidas/chances acabem, é o que a próxima pergunta demonstra.

Regulações sobre a reposição dos jogadores

Quantas vidas cada jogador tem? Pode ter mais vidas, ou menos?

SAU (06 ANOS) Quantas vezes ela pode ser queimada? Uma. **Não pode ser duas?** Pode, se “nós inventar” daí pode. **Quem que dá a idéia?** O treinador.

TAL (06 ANOS) E quantas vezes eu posso queimar uma pessoa? Só três.

LAR (07 ANOS) Quantas chances ela tem? Três. **Quem disse isso?** Minha irmã. **São as regras do jogo?** Aham. **E depois das três vidas?** Tem que sentar no canto.

MUR (06 ANOS) Quantas vidas têm? Nenhuma. **Não tem nenhuma chance?** Só tem uma. **E se me queimarem de novo?** Daí sai.

ISA (09 ANOS) Então ela tem uma chance só? Tem. **Ela pode ter mais chances?** Ah, no nosso jogo a gente coloca umas três chances. **Ah, não é uma só ?** Não. **Vocês que combinam?** Aham. **Não tem um número certo de “chances”?** Não. **A gente pode mudar as chances?** Aham. **Por que pode mudar as regras?** Ah, não sei...mas é a gente que combina lá.... **E depois destas chances?** Tem que sair.

Os relatos emitidos acerca da reposição dos jogadores revelam que as crianças menores admitem variações na quantidade de vidas. Pressupomos que os menores admitem mudar as chances e aumentar as vidas devido ao desejo de jogar e permanecerem na partida, pois o interessante para eles é mesmo participar e agir, interessam-se mais pelas ações próprias do que pelo que os outros jogadores realizam, portanto, aumentar as vidas possibilita que não saiam de imediato ao serem queimados (e por consequência fiquem sem jogar) .

Já as crianças mais velhas, pertencentes ao estágio de codificação das regras, também aceitam inovações no número de vidas, aumentando-as, no entanto, reconhecem que ao concederem muitas chances aos jogadores, entendem que a partida iria demorar muito mais para finalizar, iria dificultar a possibilidade de eliminar os jogadores do campo e ganhar no jogo.

Constatamos no último excerto indicações de ações que serão progressivamente desenvolvidas no estágio de cooperação nascente. Isa (09) menciona que as três chances (vidas) são combinadas entre as crianças com quem ela joga. Isso nos indica que, conforme vão praticando, as regras já começam a ser alteradas entre o grupo de jogadores, mesmo que ainda não mencionem a necessidade de acordos. Ainda que em outros momentos da entrevista a criança em questão mencione regras inexistentes no jogo, não entenda as regulações sobre as condições de se fazer pontos, verificamos que, no encontro de jogadores, iniciam-se

pequenos acordos, os “combinados” entre as crianças, condições ricas e necessárias para se desenvolver uma prática consensual no estabelecimento de regras.

Regulações sobre as condições de fazer pontos

Como se ganha no jogo?

AZE (05 ANOS) Como se ganha no jogo? Se alguém sobrar ganha o jogo, se não sobrar perde....

MAR (06 ANOS) Como que ganha o jogo de queimada? Quando que ganha... quando que queima todo mundo.

SAU (06 ANOS) Se nós acertamos tudo o outro time daí nós ganhamos. E se nenhum time conseguir acertar todos do outro time? Como que a gente faz pra saber quem ganhou? Daí nós começa tudo de novo..... Porque quem quiser brincar, daí nós temos que parar o jogo e tirar “Jô-ken-pô” pra criança poder jogar.

TAL (06 ANOS) Como que se ganha no jogo de bola queimada? O pegador que fala.....**Fala o quê?** Ele fala que ele ganhou porque ele pegou todo mundo.

VIN (06 ANOS) Como que ganha no jogo? Até com dez pontos. **Então, você falou que fica um jogador aqui fora, marcando (havia comentado que ficaria um jogador marcando os pontos)?** É, daí chegou até dez, os dois saem, e os dois que está aqui fora entra. **Como faz pontos no jogo de “bola queimada”?** Queimando os outros. **Cada vez que queima?** Faz os pontos. **E se um time faz só alguns pontos e o outro time também faz alguns pontos, como saber quem ganhou?** Ninguém, porque tem que chegar até dez.

LAR (07 ANOS) Tem que queimar todo mundo que estiver no outro time. E se não queimar todo mundo? Se queimar só alguns, tem como saber quem ganhou? Não.

ISA (09 ANOS) Tem algum time que ganha? Se tiver duas pessoas que não foram queimadas, tipo uma de lá a outra de cá, aí as duas fazem..... par o ímpar, aí se eu ganhei é meu time que ganhou, porque um corresponde a todos.

JOS (08 ANOS) Como que ganha no jogo? Daí você escolhe até que ponto que vale. Se você escolher até dez pontos e o grupo fazer dez pontos ele vence.

Por fim, as informações referentes ao ganhar também são bem divergentes e variadas. A princípio, quando respondem que ganhar está relacionado ao fato de queimar todos os jogadores do outro time, até parece que as crianças entenderam a aplicação da regra, logo em seguida, quando se realizam outras perguntas, as crianças fantasiam e empregam formas pessoais para explicar como se ganha, como é o caso do último exemplo (Isa, 09 anos), que se vale do jogo de sorte para saber quem ganhou. Quando questionados sobre como saber quem ganhou após uma partida em que os dois times conseguem queimar pessoas, evidenciamos que as crianças não consideram o número total queimados.

Um entrevistado admite que não tem como saber quem ganhou, outro afirma que se deve começar “tudo de novo”. Fica evidente pelas respostas das crianças que as formas que empregam para fazer pontos e ganhar são ainda bem divergentes. Uma prática comum

mencionada é estabelecer certo número de pontos e, assim que alcançarem tais pontos, ganha-se no jogo de queimada.

Devido ao fato de as crianças se encontrarem em uma prática ainda intermediária entre as condutas motoras/individuais e as condutas socializadas do estágio de codificação das regras, neste momento de prática egocêntrica elas procuram aprender e se submeter a um conjunto de normas obrigatórias embora ainda não compreendam a utilização de certos deveres na partida.

Ao relatar o jogo mencionam poucos deveres restritivos e enfatizam as ações necessárias, como correr, queimar, fugir, pegar a bola e sair correndo, utilizando em sua explicação os conceitos gerais do jogo e inspirando-se nos exemplos recebidos. Em seus relatos as crianças acreditam que descrevem as normas corretamente, a regra é utilizada como um exemplo interessante, é mutável de acordo com a vontade da criança porque o pensamento egocêntrico não dissocia “aquilo que eu penso” do que o “outro pensa”.

Devido a tais fatores, não há uma uniformização a respeito de como se ganha no jogo de “bola queimada”, nem estratégias de contar o número total de queimados para comparar com o número de crianças que não foram atingidas pelas bola.

Terceiro Estágio da Prática das regras: Cooperação Nascente

Quadro 5. Critérios Indicadores da Prática de Cooperação Nascente

Relatos com maior riqueza sobre detalhes de uma partida (campos, linhas demarcatórias, quantidade de jogadores, bola, espaço do reserva);
 Demonstra maior uniformização nas regras (número de vidas, dois campos, número de jogadores) e controle mútuo;
 Comunicam as linhas/locais que são permitidos e proibidos ultrapassar ;
 Prezam pela igualdade na partida (jogadores e campo), mas também relativizam alguns destes aspectos;
 A ação de queimar é relatada com maiores detalhes;
 Informações divergentes sobre o que ocorre após alguém ser queimado (ora permanece fora do jogo, ora permanece na reserva);
 Informações diversas a respeito da possibilidade de iniciar a partida com alguém ocupando o espaço reserva;
 Ganhar significa queimar mais pessoas do que a equipe adversária; Ganhar significa estar com mais jogadores em campo que não foram queimados;
 Utilizam como estratégia a contagem para descobrir o time vencedor;
 As informações acerca do jogo ainda são contraditórias sobre o número de vidas, sobre as partes do corpo consideradas válidas;
 A fantasia na aplicação das regras tende a diminuir significativamente;
 Deixam de acrescentar regras inexistentes e assimilar o jogo de “bola queimada” ao “pega-pega”;
 Sinalizam as modificações/adaptações/acordos entre os grupos com o qual jogam.

Questões introdutórias

Como se joga “bola queimada”; O que eu tenho que fazer para jogar?

ERI (07 ANOS) Tipo vai ter algumas pessoas daquele lado e outras deste lado. Vai ter que ter uma pessoa deste grupo lá e outra pessoa de lá aqui (*indica o espaço destinado ao “reserva”*). Daí vai começar o jogo, e quem “ser” queimado vai pra reserva e se a reserva quiser sair ela vem pro time dela. Daí assim por diante, se queimar vai pra reserva. Mas o que já foi queimado tem que continuar na reserva e os que não foi queimado.....se ficar só um no grupo e queimar o último ganhou o time.

CAI (08 ANOS) É assim, por exemplo, a gente tem oito amigos e separa quatro para cada time, a gente pega três vidas pra cada um, pega a bola e começa a jogar. Põe uma risca atrás assim, e põe uma risca no meio...

ISM (08 ANOS) Teria que ter duas equipes, uma bola e um juiz. e uma risca para dividir a quadra, dividir o lugar. **Este lugar seria dividido como?** No meio.

MAR (10 ANOS) A gente se divide em dois grupos e.... a bola começa com quem tira “pô” e ganha. Daí você tem que tacar a bola e tem que acertar em uma pessoa, daí acertou nesta pessoa, a pessoa tem que ir para o outro lado, com outra pessoa para arremessar.

No estágio de cooperação nascente fica evidente que as crianças já apresentam maiores detalhes na sua explicação inicial sobre o jogo, como se pode observar nos excertos acima. As condições para se jogar e ganhar são relatadas com maior propriedade, como por exemplo, o fato de mencionarem os times, espaços que contém as linhas demarcatórias onde se pode ou não ultrapassar, o número de vidas/chances que os jogadores possuem, o local para onde irão os jogadores ao serem queimados (“reserva”), número iguais de jogadores em cada time, aspectos que não foram mencionadas nos relatos das crianças pertencentes ao estágio da prática egocêntrica.

Todos estes detalhes revelam a característica principal desta prática cooperativa que se inicia, a necessidade de vencer observando regras comuns e conhecidas por todos. Isto pode ser também observado pelas respostas das perguntas abaixo.

Regulações sobre o campo e número de jogadores

O que precisa ter no jogo?; O que precisamos para jogar o jogo? No caso em que comente dos times ou campos: Como fazer o campo? Quantos times têm? Quantos jogadores em cada time? Pode ter (mais) jogadores em um time do que no outro?

ERI (07 ANOS) (...) Pode ter 10 crianças em um time e 08 em outra? Não. Por quê? Porque.....o time que é menorvai perder.....mais fácil do que tiver mais. E o que tiver mais vai perder.....só um pouco (...) **E isto não pode?** Não. **Como tem que ser então?** Tem que ser igualzinho.

CLA (08 ANOS) E se tiver 12 crianças em um time e no outro tiver um a mais o que fazer? Esta pessoa não pode jogar... **Fica fora?** Aham.

ISM (08 ANOS) E por que o “risco”/linha tem que ser no meio, porque não poderia ser mais para cá ou mais par lá? Porque senão vai ficar desigual. Aqui vai ficar amontoado e aqui vai ficar mais espaço e aí ia ser mais fácil de queimar. (...) **Dá para ter sete jogadores em um time e oito em outro?** Não. **Por quê?** Porque daí um vai ter mais e outro vai ter menos. **E por que não pode?** Porque vai roubar.

ANA (09 ANOS) Tem quantas pessoas em cada time? Se tiver vinte alunos, dez pra cada lado, tem que ter no máximo mais de 06 pessoas em cada time. **Pode ter 09 pessoas em um time e 08 em outro time?** Aí eu não sei, mas daí ia ser meio injusto então não daria.

MAR (10 ANOS) (...) quantas crianças em cada grupo? Aí depende.... quantas crianças quiser, mas não pode ter muito, tem que ter a mesma quantidade nos dois grupos.(...)**Tem algum lugar que os jogadores não podem ir?** Pra fora da quadra, quando a bola sair pra fora da linha branca, é das reservas, elas que devem pegar, você não pode pegar. Se pegar, você vai para a reserva.

EVE (10 ANOS) Pode ser cinco crianças aqui e seis ali? Não. **Por quê?** Porque senão não ia dar, tem que ter cinco aqui e cinco aqui. **Não pode ter um (jogador) a mais?** Seria mais difícil pro time que tem cinco e mais fácil pro time que tem seis. **E se tiver um jogador “a mais”?** Coloca um de reserva.

Uma característica marcante deste estágio é que ainda predomina nos relatos uma variedade de informações que podemos observar quando informam o número mínimo de jogadores e também de vidas/chances. No entanto, a igualdade no número de jogadores é prezada, argumentando que o time com mais jogadores teria mais chances de ganhar, anunciando que seria injusto.

A grande parte dos entrevistados pertencentes ao estágio de cooperação nascente também mantém a posição de que o campo deve ter o mesmo tamanho, e que seria “ruim” para um grupo/time jogar uma partida em um local/espço apertado. O grupo que ficasse no local menor seria mais fácil de ser queimado e isto seria injusto. Desse modo, os jogadores tendem a uma unificação cada vez maior em relação ao estágio anterior, atentando-se aos detalhes para que a partida não fique desigual, preocupando-se não só em jogar mas em estabelecer normas iguais para ambos o times. Fica evidente que as crianças começam a se preocupar cada vez mais em garantir um jogo equilibrado, justo.

No exemplo a seguir descrevemos os procedimentos empregados para delimitar o espaço por crianças que praticam o jogo:

EMI (07 ANOS) *Entrego um giz à criança para ela fazer o campo que mencionou. Ela traça uma linha no fundo, em seguida começa a colocar os pés um na frente do outro, contando os passos como instrumento de medir o tamanho.* Pergunto: **O que você está fazendo?** Contando as coisas aqui...**Contando o quê?** Você tem que contar quantos tem lá e aqui. **Por que tem que contar?** Porque daí fica certo o mesmo “time” de cada. **E na rua vocês contam pra fazer o quê?** Pra montar o time. Porque daí, esta linha....um time vai ficar daquele lado e outro time vai ficar deste.

A criança acima entrevistada conta os “passos” dados antes de riscar a linha central e a próxima linha final que delimitaria o espaço do segundo campo. Ou seja, utiliza um “instrumento” para medir, a fim de que os dois campos tenham os mesmos tamanhos. Como

no estágio de cooperação nascente há necessidade de descobrir regras fixas e comuns a todos os participantes, “medir” o campo antes de riscar a linha é garantir que todos joguem da mesma forma, com as mesmas condições de espaço. Por isso, também neste estágio verificamos nas respostas das crianças que elas frisam os espaços e as linhas que não se podem ultrapassar, como uma regra que deve ser conhecida e respeitada por todos ao jogar.

Regulações sobre o início da partida

Como começa o jogo? Quem começa com a bola? Como decidir quem irá jogar a bola primeiro?

ERI (07 ANOS) Tem que começar sempre com o reserva.

EMI (07 ANOS) Vai ter que tirar “pô”.

CAI (08 ANOS) (...) a gente tira “pô” pra ver quem vai começar com a bola, aí a gente taca, se for queimado vai perder uma vida aí vai ficar com duas.

ISM (08 ANOS) Uma pessoa iria contra a outra e tirava “pô”, quem ganhasse ia começar com a bola.

EVE (10 ANOS) **Todas as crianças do time tiram “pô”?** Não, só o capitão do time. **Como que escolhe quem vai ser o capitão do time?** Depende, quem for o melhor vai ser o capitão.

Veremos que as formas pelas quais se decide sobre quem vai jogar a bola primeiro no início da partida já diminuem significativamente em relação ao estágio egocêntrico. Grande parte dos entrevistados menciona que será por meio de jogos de escolha aleatória que irão decidir qual será o time que iniciará lançando a bola para queimar.

No último excerto verificamos que será o “capitão” do time quem terá o direito de tirar a sorte. No entanto, entendemos que as crianças, ao jogarem com outras de idades mais ou menos semelhantes, irão vivenciando relações mais simétricas e deixam progressivamente de mencionar a necessidade de um “juiz”, “chefe”, “capitão” do time. Neste estágio elas já comentam sobre os acordos ou ajustes que realizam durante a partida quando jogam com seus amigos e, devido a esta experiência, tendem à progressiva descentração.

Regulações sobre as condições de “queimar”

O que é queimar? Como queimar? Como saber que alguém foi queimado? Tem alguma parte do corpo lugar que é proibido queimar?

CAI (08 ANOS) Ele tacou a bola em você, “pingou” (tocou) no chão e te acertou, você não vai ser queimado, porque “pingou” no chão, não pode “pingar” no chão. Aí se eu tacar nele e acertar nele. Ou, se eu tacar nele e se acertar no pé não vai valer porque pé é “frio”. **O que significa “frio”?** Não vale. É assim.... como vou te explicar.....não conta ser queimado. **Só o pé que é “frio”?** Só o pé. **É a regra do jogo?** É. **Pode mudar a regra e falar que o pé não é “frio”?** Pode também, se quiser pode. **Quem muda?** ah, meus amigos, se a gente quiser brincar assim, sem pé é frio, nós brinca.

ISM (08 ANOS) Como é queimar? Pega a bola e joga nas pessoas, se bater no chão não queima, se bater na pessoa primeiro queima....., se a pessoa segurar e a bola cair ela está queimada, se pessoa segurar e ela não cair não está queimada. **Qual parte que vale queimar?** Em qualquer parte do corpo.

JEN (09 anos) (...)A bola pode tocar em qualquer parte do corpo? A cabeça e aqui perto do pulmão.

MAR (10 ANOS) Como é queimar? Você taca a bola e se relou na pessoa, só pode ser na parte do corpo, na cabeça eu acho que não pode ser, se eu não me engano. Daí se queimou a pessoa você tem que ir lá para o outro lado (*aponta onde é*) (...) **tem alguma parte do corpo que não pode acertar?** Cabeça e pé. **Por quê?** Porque se você jogar na cabeça você pode machucar a pessoa e no pé é “frio”, não pode. (...) **E na rua vocês combinam o quê?** A gente faz assim, só que a gente combina que o pé pode queimar, só a cabeça que não.

CAM (11 ANOS) Se o jogador queima este e por exemplo bateu na cabeça, então ele não foi queimado, porque na cabeça não pode. **Quem que combina isso?** Os jogadores, eles que fazem as regras. **São eles que fazem as regras?** quando é na rua é. Agora quando é aqui.....**Quando é na rua que tipo de regras vocês combinam?** A gente vê quem são os reservas, a gente vê qual parte do corpo que pode queimar, e..... a gente fala que não pode passar da linha...

Nas explicações dadas sobre como é queimar e sobre as partes do corpo consideradas “válidas”, encontramos alguns avanços em relação à prática egocêntrica e informações mais precisas. As crianças conseguem explicar melhor que queimar não é só lançar a bola que deve tocar alguém. Grande parte das crianças já menciona as regulações que envolvem a ação de queimar, comentando que se a bola toca no chão antes de tocar alguém não significa que a pessoa está queimada. A utilização das regras começam a ser dadas com maiores detalhes e as normas que indicam os limites e as possibilidades são anunciadas.

As informações sobre as partes do corpo que não podem ser tocadas pela bola diminuem significativamente, pois a maioria se limita a citar apenas duas partes que, se tocadas pela bola, não serão consideradas queimadas: pés e cabeça (rosto).

Como neste estágio os jogadores tendem à unificação das regras, inferimos que, à medida que as crianças começam de fato a realizar pequenos acordos nas ruas em seus momentos de lazer, as aplicações individuais das regras começam também a diminuir. Anunciam ações de cooperação entre os pares, ou seja, de trocas de pensamento, e coordenações de pontos de vista quando comentam durante a entrevista que são as próprias crianças que combinam entre si as partes do corpo que podem ser queimadas ou não.

Para Piaget (1994), as trocas interindividuais são muito importantes, pois serão nas relações simétricas que as crianças, ao criarem regras, proporem e negarem acordos, terão a oportunidade de conceberem-se (a si mesmas) como legisladoras, constatarão “se” a regra é boa a partir do seu “uso”, compreenderão “quando” e “porque” a regra é boa, a partir da própria experiência.

Neste estágio, as crianças admitem que o jogador queimado já deve ir ao espaço destinado à ele (campo do reserva) a não ser que ainda possua mais vidas. São unânimes em afirmar que no jogo de “bola queimada” é proibido jogar a bola com o pé.

Regulações sobre as funções e condições do reserva

O que fazer se eu for “queimado”? No caso de dizer que perde a vida e vai para o local destinado aos “queimados” chamado de reserva ou cemitério, perguntar: o que quer dizer “reserva”, ou cemitério, prisão? Quem fica lá? A criança que vai para a reserva pode voltar para o campo quando quiser? Por quê?.

ERI (07 ANOS) E o que é reserva? A reserva é ...uma pessoa do seu grupo que vem pra cá, pra tacar pro time ou queimar o time, aí o outro time se perdeu já vai lá pra reserva e se ele quiser ele já pode voltar. **Quantas reservas têm?** Uma em cada lado (.....) a pessoa que está queimada tem que continuar na reserva. Mas se for um monte de gente queimada e ficar aqui (*no local chamado de reserva*) não pode mais sair nenhuma.

JOA (08 ANOS) O que é reserva? é pra....queimar o outro time.....daqui a reserva é do outro time..... **Quantas reservas têm?** Duas. (...) **E nesta reserva, o que acontece neste lugar?** Se a bola vem do outro time pra cá ela pega a bola. **Este jogador que está aqui na reserva veio pra cá quando?** Quando ele foi queimado. **No começo do jogo tem alguém aqui (na reserva)?** Tem. **Como se ninguém ainda foi queimado?** Começa na reserva. Quando jogamos aqui também começa alguém na reserva.

Ao mencionar as regulações que dizem respeito sobre o que ocorre quando alguém é queimado os entrevistados apresentaram informações ainda bem diferentes. Para alguns, os queimados devem-se dirigir ao campo destinado ao “reserva”. Para os que deram tais respostas, questionamos o que a criança faria na “reserva”, se já teria alguém neste local ou não, e se a criança que se encontra na “reserva” por ter sido queimada poderia voltar mais tarde para o campo ou não. As respostas emitidas demonstram que elas aplicam as regras de maneiras diferentes, pois há relatos de que não há ninguém neste espaço no começo do jogo.

Já outras admitem que no início do jogo há um jogador no local da reserva que pode voltar ou não para o campo. As discordâncias e variações se apresentaram neste aspecto, pois alguns afirmam que o reserva vai para o campo assim que uma criança é queimada, enquanto outros dizem que se volta para o campo quando ele quiser ou achar que deve.

Um exemplo interessante é dado por Eve (09 anos).

E que acontece com quem é queimado? Ela pode vir aqui do outro lado (*lado oposto ao campo no qual estava antes de ter sido queimada*). **Ela não sai do jogo então?** Ela sai só depois que foi queimada três vezes. **Por que tem que sentar do lado contrário?** Porque fica mais fácil... os dali fica ali, fica mais fácil pra contar do que aqui. **Ele (o jogador queimado) faz alguma coisa ali? Está dentro do jogo ou fora do jogo?** Fora. Porque daí, atrás, ninguém pode ultrapassar desta linha aqui.

O entrevistado indica que quem foi queimado deve-se dirigir exatamente para o lado oposto, onde, em alguns jogos, será designado um espaço para os jogadores queimados

(“reserva”). Mas em seu relato também afirma que tal jogador está apenas sentado no local, ou seja, não participa mais. O argumento é confuso e indica que será mais fácil para contar no final do jogo quem foi que ganhou. Assim, inferimos que, no encontro de jogadores, onde as regras são transmitidas por outras crianças, possivelmente tal entrevistado já tenha jogado, conhecido ou observado jogos em que há o espaço do “reserva”. No entanto, por não ter compreendido a norma, não joga desta forma, mas indica verbalmente a necessidade de se dirigir para o lado oposto. Veremos então que as crianças assimilam as regras em função de seus objetivos, necessidades e também do desenvolvimento intelectual.

Por fim, veremos que as crianças são unânimes em afirmar uma regra: não terá direito de voltar ao campo o jogador que já foi queimado, que já “perdeu” todas as vidas. Fica evidente a tendência à uniformização, a busca por encontrar um conjunto sistemático de leis, caracterizando então o estágio de cooperação nascente.

Regulações sobre a reposição de jogadores

Quantas vidas cada jogador tem? Pode ter mais vidas, ou menos?

ERI (07 ANOS) Tem vezes que tem uma tem vezes que tem duas.

EMI (07 ANOS) **E pode ser cinco vidas ao invés de 04? Pode. Pode ser uma vida?** Aí não né. **Por quê?** Porque daí se a pessoa for queimada já sai do jogo. **E duas?** Duas dá pra jogar. **Quem que decide isso, quantas vidas vai ser?** Ah, minha irmã, a gente vê quantas vidas pode....**Tem um número certo de vidas ou vocês que combinam as vidas?** O número certo de vidas é cinco mas às vezes a gente inventa outros (*jogos*) que às vezes enjoo assim...pra gente.

ANA (09 ANOS) **E quantas vezes a pessoa pode ser queimada?** Uma só. **Não pode ser duas?** Pode, se quiser pode ser duas, três, até cinco. **Quem que decide isso, quantas chances tem de ser queimado?** Às vezes são os professores, às vezes se está na rua são as crianças.

Em relação ao número de vidas que cada jogador possui ao iniciar uma partida, encontramos desvios grandes nas informações, com variações que vão desde uma vida até o número de cinco, sete, dez. Todas estas possibilidades são admitidas pelos jogadores que começam a cooperar nas relações interindividuais.

Ao responder sobre este assunto, novamente identificamos que as crianças deixam entrever a cooperação nascente, tanto por ainda demonstrarem informações divergentes quanto pelo fato de começarem a legislar, envolverem-se em questões que solicitam decisões grupais. Começam a relativizar, como Eri (07 anos), que comenta que no jogo “às vezes” pode ser uma às vezes pode ser duas. Outras crianças mencionam que, ao jogar com a irmã e amigos na rua, as vidas variam de número. Outras dizem que pode mudar o número de vidas porque “enjoo” jogar sempre com as mesmas regras.

Nas entrevistas a seguir descrevemos exemplos interessantes de coordenações coletivas que se iniciam no estágio de cooperação nascente:

CAI (08 ANOS) Quantas vidas têm? Três. Quem decide que são três? É as regras lá..... Estas regras podem mudar? Pode, mas a gente joga assim. A gente pode escolher cinco vidas. Ah, pode aumentar o número de vidas? Pode. Não tem um número certo de vidas? É, a gente joga até cinco vidas só. Aí por exemplo, se um de lá que é ruim, e não sabe jogar muito, e tiver com muita vida, e o melhor do time tiver só com poucas vidas, tem como o que está com bastante vida passar pro outro. Aí o outro fica com bastante vidas. Pode passar até quantas vidas para o outro? Pode passar quantas quiser, até esgotar suas vidas. E os outros aceitam? Aceitam.

CAM (11 ANOS) Então o reserva pode ter uma vida e o (jogador) do campo pode ter uma vida? Aham, mas se ele tiver três ele pode “passar vida” para a outra pessoa que está aqui dentro (*do campo*).

Neste trecho identificamos que o grupo de crianças, além de legislar sobre o número de vidas, encontra outras estratégias e procedimentos válidos na partida, como a ação de “doar” vidas a um jogador de seu time que já perdeu todas as vidas mas que é considerado um “bom” jogador, ou seja, um jogador habilidoso. Nesse sentido, um “bom” jogador seria melhor atuando no campo e, ao doar vidas, este jogador tem o direito de sair da reserva e voltar ao campo. Assim, as crianças começam a modificar as normas em função de necessidades que surgem das próprias jogadas, demonstrando-nos um domínio crescente das regras e das possibilidades de aplicá-las de diferentes maneiras.

Outro relato interessante sobre este assunto é abaixo apresentado:

EVE (10 ANOS) Não tem um número certo de vidas? Não. Depende das crianças, das pessoas que estão jogando. São as crianças que decidem o número de vidas? São. Tem um número certo de vidas? Quando que eu jogo pode ser até 10 vidas. Por que vocês combinam muitas vidas? Porque tem gente que é ruim, daí a gente quer ensinar ele ser bom, junto com a gente. Porque lá onde eu jogo, eu vou pra casa do meu primo, e ele tem um monte de amigo na rua..... eles são “mais ou menos” no “bola queimada”, daí a gente coloca 10 vidas, e como a gente é bom a gente coloca só quatro vidas pra gente...daí a gente fica ensinando.....fica falando pra queimar quem é melhor, pra não ficar queimando os pior...

Assim, os relatos emitidos pelas crianças nos revelam que a cooperação nascente é anunciada entre o grupo de jogadores, os quais pensam em novas estratégias, modificações nas regras, adaptações que possam beneficiar os jogadores, darem chances para que eles voltem a jogar, demonstrando-nos que o jogo de bola queimada (e outros tipos de jogos regradados) é um rico espaço para refletirmos sobre as experiências morais que crianças têm em suas relações.

Regulações sobre as condições de fazer pontos e ganhar

Como se ganha o jogo?

JOA (08 ANOS) Quem não foi queimado, se um time..... sobrou um que não foi queimado e no outro não sobrou nenhum, o do outro time ganha porque sobrou um né, que não foi queimado.

CAI (08 ANOS) **E como se ganha o jogo?** É assim, eu vou tacar a bola, aí pegou em mim, eu já estou com 01 vida, eu perdi. Eu sento. Aí eu queimo o outro, ele está com pouquinha vida, e ele morre e sai também. O jogo só vai acabar na hora que queimar todo mundo do time de lá. **E se não der para queimar todos do time, daí tem como saber quem ganhou ou não?** Tem, é só esperar o tempo determinado e ver qual é o time que tem mais pessoas queimadas. Aí o time que tem menos pessoas queimadas vai ganhar.

ISM (08 anos) **Como se ganha no jogo de “bola queimada”?** Você tem que queimar o máximo, se você queimar todo o time deste lado e o outro tiver mais aí você ganha.

ANA (09 ANOS) (...) o time que ficar com menos jogadores perde e o que ficar com mais ganha.

CAM (11 ANOS) (...) Aí o time que vencer tem mais jogadores no campo.

Para finalizar os dados relativos à prática da cooperação nascente, as crianças demonstram aqui que ganhar está relacionado a ter mais pessoas no campo, ou mais pessoas do outro time que foram atingidas pela bola. Na medida em que praticam o jogo, percebem que, mesmo em um tempo determinado, é possível reconhecer quem ganhou o jogo observando quantos jogadores de cada time ainda não foram queimados, contando-os. Como se interessam pela competição, pelas ações dos parceiros, as regulações são importantes para que todos tenham as mesmas condições de jogar e ganhar.

Assim, neste estágio inicia-se a competição verdadeira, as crianças demonstram durante seus relatos a uniformização das regras, confirmando a necessidade de igualdade, e, apesar das discordâncias em alguns detalhes, relatam sobre as possibilidades de mudanças vividas que visam à diversão, à inovação, o entendimento mútuo e o controle recíproco a fim de regular a partida.

Quarto Estágio: Codificação das regras

Quadro 6. Critérios indicadores da Prática de Codificação das Regras

<p>Os relatos iniciais já comportam com maior riqueza os aspectos que compõem o jogo de “bola queimada”;</p> <p>Admitem que as demarcações dos campos devem ser igualitárias;</p> <p>Admitem a necessidade de igualdade no número de jogadores;</p> <p>Anunciam/Argumentam em favor da situação de desvantagens e injustiça quando os campos e jogadores são desiguais;</p> <p>Mencionam estratégias para que a desigualdade de jogadores seja equilibrada;</p> <p>Entendem as condições do espaço do reserva e a função do jogador;</p> <p>Maior uniformidade sobre as partes que podem ser queimadas;</p> <p>Ganhar significa queimar mais crianças do time oposto;</p>

Mencionam estratégias de jogo de queimada;
 Admitem alterações/flexibilidade no número de vidas se os companheiros assim desejarem;
 Recorrem aos acordos para estabelecer as regras que irão reger a partida;
 Comentam sobre as alterações/acordos que fazem entre os colegas.

Questões introdutórias

Como se joga “bola queimada”; O que eu tenho que fazer para jogar?

YUR (11 ANOS) É constituído por times, tem divisões na quadra, tem a primeira, segunda, terceira e a quarta (*se referindo às linhas do campo*). Aqui (*aponta para o campo*), por exemplo, tem três jogadores, aqui tem o líder (*área da reserva*).

AUG (11 ANOS) O jogo que eu mais jogo na escola é com quadra, com reserva, quem está queimado sai fora, e o que eu jogo em outro lugar, na rua é que não sai do jogo, é queimado mas continua, mas só que o outro time marca um ponto. **Então quando você joga fora da escola as regras mudam?**
 Sim.

GUS (10 ANOS) Um time ficaria aqui (*caminha até um lado*) e o reserva fica (*vai até o lado oposto para indicar o local*) aqui atrás da linha do campo contrário. Eles tiram “pô” e a bola começa com o reserva do time que ganhou. Daí tem que jogar por cima para jogar para o outro e vai começar a queimar. Ele (*o reserva*) tem que jogar pro time dele começar a queimar, daí depois que jogar por cima o reserva pode começar a queimar. Se este reserva, for a primeira vez dele, se ele começou lá e alguém for queimado do time dele, ele (*o “queimado”*) vai para o reserva e o reserva volta, só que depois, queimando, vai lá e não volta ninguém.

Os relatos a respeito do jogo emitidos pelos entrevistados acima tendem a ser mais pontuais, com mais detalhes. Nestes relatos percebemos uma “fala” mais descentrada, que se preocupa em explicitar a estrutura geral do jogo, como observado no primeiro exemplo. Neste estágio, diferente das crianças inseridas na prática egocêntrica (que se limitam a informar sobre a bola e jogadores e a necessidade de lançar a bola para queimar) já anunciam as divisões/demarcações necessárias no campo e relatam as ações que devem ser realizadas.

No segundo excerto, a criança já nos informa que o jogo comporta regras diferentes quando praticado em outro local (na escola e na rua). No último excerto, vemos que, desde a pergunta inicial, há maior rigor nas explicações. Gus (10 anos) expõe os acontecimentos que ocorrem na partida, os limites do que se deve fazer, quem deve fazer, relatando-nos com maior propriedade o jogo.

Regulações sobre o campo e número de jogadores

O que precisa ter no jogo?; O que precisamos para jogar o jogo? Como fazer o campo? Quantos times têm? Quantos jogadores têm em cada time? Pode ter (mais) jogadores em um time do que no outro?

YUR (11 ANOS) Pode ser 10 em um time e 11 jogadores em outro? Não tem que ser igual senão vai estar em desvantagem.

SAM (11 ANOS) Quantas crianças mais ou menos em cada time? O mesmo tanto de crianças em cada campo. **Pode ter 07 e 09?** Não. **Por quê?** Porque fica um jogo injusto, ficaria mais pessoas aqui e menos pessoas aqui.

AUG (11 ANOS) Para quê tem que contar quantos “quadrados?” Pra ter o mesmo tamanho. **Por que tem que ter o mesmo tamanho?** Pra ficar justo. Porque se este tamanho fosse maior este time teria vantagem. Seria mais fácil queimar eles. **Quantos jogadores têm em cada time?** Quantos quiser só que precisa ter a mesma quantidade, ou se um for “melhor” que todos pode ser um a mais.

BRU (11 ANOS) Dá pra ter oito jogadores em um time e dez em outro? Não, porque senão o time que está com dez vai ter vantagem pra ganhar. **Mas e se tiver dez pessoas pra jogar e nove em outro, tem como fazer um jogo?** Sim. **Como?** Daí o reserva do time que está em desvantagem fica com duas vidas.

KEV (11 anos) Um espaço não pode ser menor que o outro? Tem que ser “percentual”. **Como assim?** Cada lado tem que ter mais ou menos o mesmo tamanho. **Por que não pode ter campos com espaço diferentes?** Se este time está menor, por exemplo, eles têm menos espaço para se locomover e desviar da bola, enquanto que este daqui está mais livre, eles podem se locomover melhor.(...) **Quantos jogadores em cada campo?** Varia do tamanho também, daí vai ser percentual. Por exemplo, na quadra dá pra fazer bastante porque o tamanho é assim....**Pode ter cinco jogadores em um campo e seis em outro?** Não. **Por quê?** Porque o outro time vai ter mais chances de ganhar, porque vai ter um a mais para ser queimado. **Mas se tivesse cinco pessoas e seis em outra daria para jogar ou não?** Dá, dá, mas ficaria em desvantagem.

GUS (10ANOS) Por que esta linha tem que ser no meio, não pode ser mais pra lá? Se estiver aqui (*a linha*) as pessoas vão ficar mais apertadas, e o outro time mais largo. **E não pode isso?** Não, pode porque vai estar em desvantagem. Daí quem tem menos espaço vai errar, vai ficar muito injusto o jogo.

Os exemplos ilustrativos das entrevistas demonstram que as crianças que jogam “bola queimada” e se encontram no estágio presente se preocupam em estabelecer campos iguais, times com a mesma quantidade de crianças, explicando esta regra em virtude da justiça ou pela necessidade de que um time não fique em desvantagem. No relato de Kev (11 anos) admite-se que dá pra jogar com um jogador “sobrando”, no entanto, é afirmado que isso significa iniciar uma partida não com igualdade, mas com certa desvantagem.

De maneira semelhante ao que encontramos na prática de cooperação nascente, o entrevistado Aug (11 anos) conta os espaços no chão (colocando os pés um na frente do outro) para estabelecer um campo na mesma proporção que o outro. Em outra resposta verificamos que os campos devem ser marcados de forma “percentual”, explicando-nos que haveria maior dificuldade de locomoção se um time estivesse com um espaço menor. Ou seja, a codificação das regras é evidenciada, há necessidade de fixar campos iguais, regras comuns a todos, regulando-se a partida em suas minúcias.

Na resposta de Bru (11 anos), vemos que a desigualdade na quantidade de jogadores ao se iniciar uma partida pode ser compensada quando se combina, por exemplo, que um

jogador do time que comporta menos participantes tenha direito a ter mais vidas, a fim de equilibrar a partida e contribuir para a igualdade de condições. Já para Aug (11 anos), se houver no time um jogador considerado “muito bom” então o outro time pode comportar menos jogadores, porque alguém com habilidades motoras mais desenvolvidas compensaria a desigualdade inicial. Assim, tal desigualdade inicial em uma partida será equilibrada, demonstrando que as crianças que se encontram no estágio de codificação das regras já começam a analisar a questão da equidade e não apenas de restrita igualdade.

Regulações sobre o início da partida

Como começa o jogo? Quem começa com a bola? Como decidir quem irá jogar a bola primeiro?

AUG (11 ANOS) Como começa o jogo? No “pô” ou se o jogador for generoso daí ele deixa os outros começaram.

JUL (11 ANOS) Como começa o jogo? A minha “bola queimada”, que eu jogo fora da escola, primeiro tirava “pô” as pessoas que foram escolhidas, duas pessoas chamariam as pessoas do time, tirariam “pô”, quem comesse com a bola começaria queimando. **Estas pessoas foram escolhidas por quem?** Na verdade quando eu jogo, as pessoas fazem tipo uma votação, mas às vezes quando eu jogo as pessoas fala tipo assim: “quem levantar a mão...é....”

KEV (11 ANOS) Quem começa com a bola? Tem que tirar “Jô-ken-pô” e quem ganhar começa. Você escolhe se você quer bola ou se você quer escolher o campo. Se você escolher bola você começa o jogo, se você escolher campo o outro time começa o jogo. **Por que eu posso escolher o campo?** Porque na rua tem as ondulações e também tem o poste de luz, aí a gente faz isso.

Ao responderem sobre quem deve começar o jogo, concordam que a escolha deve ocorrer por meio de processos aleatórios, como a ação “tirar a sorte” (Jô-ken-pô). Anuncia-se a possibilidade de quem ganhar “a sorte” decidir se vai começar com a posse de bola, ou se vai escolher pelo campo, ao invés da bola. Kev (11 anos) explica-nos esta possibilidade de escolher campo, porque em alguns locais onde se pratica o jogo há certas situações a serem contornadas que poderiam acarretar algumas dificuldades para o time que está em tal campo, logo, a possibilidade de escolher o campo, ao invés da bola.

O entrevistado Aug (11 anos) anuncia qualidades novas em sua forma de anunciar o início da partida, a ação de generosidade. Isto nos indica que as crianças se valem de procedimentos sustentados por princípios morais no encontro de jogadores, revelando-nos que na vida infantil não apenas prevalecem “ordens” e igualdade estrita.

Piaget (1998) anuncia que serão nas relações interindividuais entre os “iguais”, tais como acontece em um jogo regrado, que estará presente o “espírito” de camaradagem. Ou seja, a troca de ideias e aplicação do princípio da reciprocidade ocorrerão em um ambiente livre de “imposição” e relações autoritárias. Será nas interações com os colegas, em relações

mais simétricas que se aprende na prática a ceder, a ouvir a opinião do outro, a decidir pelos princípios da igualdade e equidade, justamente porque o interesse está em participar do jogo com o outro, em se divertir, porém, partindo das mesmas condições. Neste “encontro” há decisões a serem tomadas que envolvem o outro e o inserem como parceiro digno dos mesmos direitos e deveres.

Regulações sobre as ações e condições de “queimar”

O que é queimar? Como queimar? Como saber que alguém foi queimado? Qualquer lugar do corpo que a bola tocar na pessoa ela será considerado queimada?

GIO (09 ANOS) A gente joga a bola nela, aí bate nela antes de bater no chão, aí bate nela e bate no chão. Ou pode só bater nela e ela segurar. (...) **E se bater a bola em mim e bater em uma outra pessoa? E cair no chão? É.** Aí o primeiro foi queimado. Ou os dois. Ou a gente faz só uma. Ou a gente tira “pô”(…) a gente fala que o rosto é “frio”. **Quem fala isso?** A gente lá na rua.

PED (10 ANOS) **Como sei que alguém está queimado?** Porque quando você taca a bola e rela em uma pessoa, aí a pessoa que relou na bola é queimada. Mas se ela segurar a bola ela não está queimada. **Tem outra situação que acontece no jogo em que a criança não será considerada queimada?** Se a bola bater no chão e bater nela depois.

YUR (11 ANOS) **Como que é queimar?** Por exemplo, a pessoa taca a bola, ela vai ter que tentar acertar nele, mas a cabeça e o pé é frio (...). Se ela acertar na cabeça não vai valer. Mas se acertar na barriga ou no braço, daí vai valer, daí este daqui vai ser queimado. **E como que decide o que é “frio”?** O juiz, por exemplo, a professora, que fica olhando a gente. **E se não tiver professora, juiz?** A gente mesmo vai conversando pra ver as regras. **Vocês que decidem?** Aham. A gente conversa antes, por cinco minutos mais ou menos. **Sobre o que vocês conversam?** A gente conversa sobre quem vai ser o líder, quais vão ser as regras do jogo, e assim vai..... e como seria feito a quadra assim. **Como escolhem quem vai ser o líder?** São os que se candidataram, por exemplo, eu ergui a mão e o Guilherme também, nós somos os únicos, aí vai ser votação ou “pô” (...)

SAM (11 ANOS) Se bater na pessoa e bater no chão de volta, aí queimou, agora se bater no chão e bater na pessoa assim, quer dizer que não queimou, porque bateu no chão. A hora que a bola bater no chão qualquer pessoa de qualquer time já pode pegar a bola, mas desde que esteja no campo dela. (...) Agora se bater e a outra pessoa agarrar a bola, daí a pessoa que bateu nela não vai estar queimada porque a outra pessoa agarrou a bola e salvou, se bater na pessoa e cair no chão está queimado. Se bater e a pessoa na hora que for cair no chão pegar também está salvo. **E se bater em mim, bater em outra pessoa e bola cair no chão?** Do jeito que eu jogava, as duas pessoas iam pra lá (reserva). **Eu posso tentar queimar uma pessoa tentando jogar em todos os lugares do corpo?** Olha, até pode, mas na cabeça, se for uma bola muito dura mesmo, na cabeça não vale, agora se for uma bola leve como essa, na cabeça vale, porque daí não vai machucar. **E quem diz isso Sam?** Os jogadores que vão jogar a “bola queimada”.

JUL (11 ANOS) Pra queimar a bola precisa acertar na pessoa e cair no chão. Se a bola bater no chão e tocar na pessoa não é queimado. **Tem mais algum jeito que não é considerado queimado?** Tem, se a bola bater na pessoa ela segurar também não é queimado.

As explicações dadas sobre as condições para se queimar são também ricas e revelam a necessidade de codificação das regras no grupo de jogadores, nos quais as crianças aqui se encontram. Nos três casos é possível identificar que os entrevistados já comentam de início as

condições para se queimar: que se a bola tocar no chão antes de tocar o jogador, então não será considerado queimado. Ainda comentam sobre outras possibilidades que acontecem em uma partida, quando se agarra a bola com a mão para não ser queimado, ou quando se salva alguém que foi queimado pegando a bola no ar, e ainda sobre estratégias que as crianças criam para queimar mais rápido. Estes exemplos demonstram que as crianças dominam as regras em seus detalhes.

Quando colocadas outras perguntas, como a possibilidade de a bola bater em dois jogadores, Gio (09 anos) explica que há formas diferentes para se decidir sobre o ocorrido, e demonstra que as crianças se valem de três procedimentos diferentes. Assim, fica evidente que as regras aqui são mutáveis, porque combinadas. Observamos que as crianças que se habituaram a cooperar reconhecem a existência de variações na aplicação das regras, entendendo que algumas são modificadas de acordo com o grupo com o qual se joga. Reconhecem e admitem certa flexibilidade nas ações no jogo, entendendo que tais situações são mutáveis, além de comentarem que são as próprias crianças as legisladores em diversas situações, ou seja, não são apenas os adultos que decidem.

A resposta de Sam (11 anos) também nos indica que a regra de que a cabeça é “fria” depende do tamanho da bola. Ou seja, não é uma regra fixa e imutável, mas que, dependendo da possibilidade ou não de machucar, a regra pode ser inovada.

O interesse pelas discussões jurídicas também fica evidenciado no trecho da entrevista de Yur (11 anos). Primeiramente, o entrevistado menciona a presença da autoridade (professor) na decisão, mas, ao ser novamente questionado, deixa-se entrever a necessidade de discutir quem seriam os líderes, a questão da votação e mesmo da possibilidade de mudar as regras conversando com o grupo de jogadores. Isto porque no estágio de codificação das regras há necessidade de aprovação recíproca dos indivíduos.

Os entrevistados também restringem as partes do corpo que não serão permitidas de serem queimadas, a cabeça/rosto e os pés. Também reconhecem que no jogo de “bola queimada” é proibido jogar com a mão.

Regulações sobre a função do reserva

O que fazer se eu for “queimado”? No caso de dizer que perde a vida e vai para o local destinado aos “queimados” chamado de reserva ou cemitério, perguntar: o que quer dizer “reserva”, ou cemitério, prisão? Quem fica lá? A criança que vai para a reserva pode voltar para o campo quando quiser? Por quê?.

GIO (09 ANOS) E se ele queimar uma pessoa? A pessoa pega a bola e vai lá para o coveiro do time dela. *Ela caminha e mostra para onde deve ir.(...)* Deve jogar a bola para tentar queimar as pessoas. **Ele (criança que foi queimada) não pode sair mais daqui?** Não, só o que estava aqui e que começou

aqui. (...) **E como que faz para escolher quem vai ser o reserva?** Aí eles decidem, tiram pô... **É um coveiro só ou pode ser dois?** Não, é só um. Aí conforme for queimando ele pode sair a hora que ele quiser. Se ele quiser sair na primeira vez que queimaram um aí ele vai lá (campo), ele tem uma vida a mais(...)

PED (10 ANOS) E depois que uma pessoa é queimada? Ela vai para um lugar e fica de reserva. Se a bola cair aqui dentro (da reserva) ele tem que pegar a bola pra tentar acertar a pessoa deste time (oposto). (...) **Como se escolhe quem vai ficar na reserva no início do jogo?** Aí eles vêm entre eles (*os jogadores*), entre o time.

SAM (11 ANOS) Os “queimados” vão para a reserva e fazem o quê lá? Eles tentam tocar para o time deles ou queimar.

KEV (11 ANOS) O jogo que eu jogo é assim, quando você queima, ele vai para a reserva, vai acumulando na reserva, até acabar os jogadores e ganhar.

AUG (11 ANOS) O que é reserva? É o jogador que fica na área do goleiro que não pode ser queimado porque já foi queimado, ou que começa e que tem duas vidas. Pode queimar mas não pode ser queimado. **Como que decide quem vai ser o reserva?** Na verdade tem gente que quer ser o reserva pra não começar sendo queimado, e aí vai pra lá. É a gente que escolhe, o time que decide, aí vai falando: “quem quer ser”... ou “você vai”.

Ao responderem sobre o que ocorre após serem queimados, os entrevistados também postulam que o jogador deve se dirigir para a área da reserva e que o jogador que lá estava pode voltar ou ainda esperar que mais jogadores do seu time sejam queimados para poder ir ao campo. Entendem a função do reserva e explicam que este jogador possui uma vida a mais do que os jogadores que iniciam a partida no campo, além de regular quando é que este jogador reserva pode ir para o campo.

As decisões sobre pequenos detalhes de uma partida deixam-se entrever na fala de Aug (11 anos). Para ele, são as crianças e não mais os adultos que decidem sobre quem irá ocupar determinada posição. Observamos que as crianças vão pouco a pouco aprendendo a tomar decisões em grupo, quando têm de escolher os procedimentos e os critérios para se escolherem as regulações de uma partida. Neste sentido, o jogo se demonstra um campo rico para estudar as questões morais.

Regulações sobre a reposição dos jogadores

Quantas vidas cada jogador tem? Pode ter mais vidas, ou menos?

GAB (10 ANOS) E se quisermos fazer duas vidas? Daí tem que conversar com os outros alunos para ser duas vezes.

PED (10 ANOS) Poderíamos aumentar o número de chances/vidas? Aí depende do lugar. Seles quiserem que tenha duas chances, depende das regras. (...) as regras podem ser mudadas porque senão fica o mesmo jogo e aí acaba enjoando... **Como que mudas as regras?** Você com as pessoas as regras que poderiam ser mudadas, anota e joga....

YUR (11 anos) Na rua estas regras permanecem? Não, na rua a gente tira estas linhas aqui a quadra (linhas do reserva) e a linha central. **Mas este não é o jogo de “bola queimada”?** Sim. **Então porque pode tirar estas linhas?** É porque é mais perigoso e não tem espaço adequado, daí a gente joga geralmente com as linhas, não esta daqui (linha central) é com a linha amarela da rua (...). **E pode mudar as regras assim?** Se for na rua e todo mundo se decidir jogar daí poderia ser assim. Que daí vai ser um pouco mais diferente. Daí quando vem carro a gente vai se afastar.

SAM (11 anos) Todos os jogadores só podem ser queimados uma vez? É, o reserva é o único que...às vezes no jogos ele tem que ser queimado duas vezes pra ir pra reserva. Em alguns jogos. **Quais jogos são esses que ele tem que ir pra reserva?** É variado, eles brincam em variados lugares e eles que compõem as regras, que eles está brincando. Só que estas regras que eu acabei de explicar são sempre as mesmas que ele faz em todos os jogos que eu jogo. **Onde você aprendeu estas regras?** Com meus amigos, eu jogava com eles, hora que eu comecei a jogar eu vi as regras e eles me ensinaram.

ISA (11 Anos) Não pode ser duas chances? Não, mas se alguém quiser inventar esta regra pode, mas é mais legal com a regra de quem queimar vai vir para cá (*reserva*), porque daí vai ficando pouco e vai ficar um a um, é mais legal.

AUG (11 ANOS) E os que estão no campo, não podem ter duas vidas? Não,...só se inventar um jeito de “queimada”.

KEV (11 ANOS) (...) Tanto os jogadores que estão no campo como os da reserva têm uma chance? Sim. Pode ser duas? Pode. Por que pode mudar? Porque quando vem bastante gente na rua assim, aí já tem os mais velhos, aí tem gente de 16, 17 (anos)...daí a gente vai fazendo tipo um percentual né....como tem gente mais velha a gente aumenta as vidas, porque gente mais velha teoricamente vai acertar mais...

Os relatos emitidos acerca do número de vidas também nos demonstraram que as regras são flexíveis e mutáveis, revelando que o grupo de jogadores são os que legislam sobre as regras, admitindo-se alterações, criando um “novo” jeito de jogar, analisando as possibilidades, as idades e as habilidades de outros jogadores em uma partida.

O segundo entrevistado relata que muda as regras quando joga nas ruas, adaptando-as aos perigos que este local oferece. No terceiro exemplo, encontramos uma certa relatividade demonstrada por Sam (11 anos), quando deixa claro que “às vezes” ou ainda “em alguns jogos” o “reserva” tem duas vidas. Isso não quer dizer que o entrevistado esteja com dúvidas a respeito da obrigatoriedade das regras, ou que não saiba o número de vidas, mas sim que, ao se habituar a jogar com adaptações e mudanças propostas pelo grupo de jogadores, reconhece que algumas convenções dependem das cidades, da escola ou do grupo que joga na rua.

Isto também fica evidente na resposta de Aug (11 anos), pois comenta que as vidas podem ser alteradas se as crianças desejarem inventar um novo jeito de jogar. No entanto também se argumenta que jogar com uma vida seria mais interessante, pois dificultaria o jogo, e a possibilidade de não permanecer no jogo seria mais interessante na visão de Isa (11 anos).

Os relatos acerca da prática emitidos por Kev (11 anos) também demonstram que as regras a respeito do número de vidas são flexíveis, dependendo de com quem se joga. Ou seja, quando se está em um jogo com crianças mais velhas, a experiência de jogar leva-o a interpretar de que tais crianças “teoricamente” possuem habilidades mais desenvolvidas e têm maiores chances de queimar e ganhar. Por isso, surge a necessidade de aumentar as vidas. Assim, desde que um único jogo pode comportar diversas regras, os entrevistados anunciam em suas respostas as possibilidades já vividas na prática.

Outra menção interessante feita neste momento são as estratégias mencionadas pelas crianças que validam o ato de doar vidas a um jogador que perdeu as vidas, mas que é um bom jogador no campo.

JUL (11 ANOS) (...) o jogo que eu joga, a pessoa que foi queimada, tem outra pessoa que pode trocar, se eu fui queimada, você fala que vai lá (*pra reserva*) pra dar a vida para mim. **Ah, posso passar a minha vida para você? É. E por que as crianças fazem isso?** Porque, por exemplo, se eu sou a “melhor”, eles não querem perder a “melhor”, aí eles fazem isso. **Para passar a vida a criança tem que querer?** É ela tem que querer, senão do mesmo jeito ela vai ter que ir para o fundo. Mas é bem raramente isso acontecer no jogo, porque a pessoa quer continuar no jogo, não quer perder a vida.

GIO (09 ANOS) E quantas vidas o reserva tem? Se a gente está jogando no campo com três vidas ele tem 04, ele tem uma a mais. **E se todos do campo tem 01 vida?** Ele tem duas. **E geralmente com quantas vidas vocês jogam na rua?** O campo tem três e o coveiro tem quatro. **Por que ele tem mais vidas?** Porque a gente sempre faz que quem não é muito “bom”, e quem é “bom” a gente dá uma vida pra ele....

Regulações sobre as condições de fazer pontos e ganhar

Como se ganha o jogo?

BRU (11 ANOS) Como se ganha no jogo de queimada? O time que queimar todos os jogadores do time adversário. Pra acabar todos e ficar sem nenhum no campo e todos ficarem na reserva.

GUS (10 ANOS) Se o tempo acabou é só ver qual é o time que tem mais gente na reserva, o time que tiver mais gente perde, porque mais gente foi queimada.

Quando questionados sobre como se ganha o jogo, os entrevistados explicam-nos que a necessidade de queimar mais jogadores é decisiva para saber quem ganhou, ou seja, é pela quantidade de jogadores queimados que saberemos o time vencedor.

A seguir apresentamos um quadro que demonstra os dados encontrados a respeito da prática das regras.

Quadro 8. Resultados Gerais acerca da Prática das Regras

ENTREVISTADOS	EGOCÊNTRICO	COOPERAÇÃO	CODIFICAÇÃO DAS
---------------	-------------	------------	-----------------

(05-06 anos)		NASCENTE	REGRAS
AZE (05 ANOS)	X		
JOA (05 ANOS)	X		
BEA (06 ANOS)	X		
SAU (06 ANOS)	X		
LUC (06 ANOS)	X		
VIN (06 ANOS)	X		
MAR (05 ANOS)	X		
ANA (06 ANOS)	X		
MUR (06 ANOS)	X		
TAL (06 ANOS)	X		
ENTREVISTADOS (07-08 anos)	EGOCÊNTRICO	COOPERAÇÃO NASCENTE	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS
LAR (07 ANOS)	X		
ERI (07 ANOS)		X	
EMI (07ANOS)		X	
JOA (08 ANOS)		X	
CAI (08 ANOS)		X	
JOS (08 ANOS)	X		
JUL (08 ANOS)	Transição: Egocêntrico/Cooperação nascente X		
ISM (08 ANOS)		Transição:Cooperação nascente/Codificação X	
JUL (08 ANOS)		X	
CLA (08 ANOS)		X	
ENTREVISTADOS (09-10 anos)	EGOCÊNTRICO	COOPERAÇÃO NASCENTE	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS
ISA (09ANOS)		Transição de Egocêntrico/Cooperação nascente X	
ANA (09 ANOS)		X	
GIO (09 ANOS)			X
EVE (09 ANOS)		Transição de egocêntrico/cooperação nascente X	
JEN (09 ANOS)		Transição de Egocêntrico/Cooperação nascente	

		X	
MAR (10 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X
JOA P. (10 ANOS)		X	
GAB (10 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X
GUS (10 ANOS)			X
PED (10 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X

ENTREVISTADOS (11 anos)	EGOCÊNTRICO	COOPERAÇÃO NASCENTE	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS
CAM (11 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X
YUR (11 ANOS)			X
SAM (11 ANOS)			X
AUG (11 ANOS)			X
BRU (11 ANOS)			X
ISA (11 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X
JUL (11 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X
LUI (11 ANOS)			X
KEV (11 ANOS)			X
JEN (11 ANOS)			Transição de Cooperação nascente para Codificação X

7.2 RESULTADOS DA CONSCIÊNCIA DAS REGRAS

Nesta segunda parte da análise de dados, iremos apresentar os resultados relativos à consciência das regras.

Quadro 7 – Estágio da Consciência das regras, segundo Piaget

Primeiro estágio (0-2 anos)

Não há ainda consciência do caráter obrigatório das regras.

Segundo estágio (Heteronomia) (de 2 até 7/8 anos em média)

Interpretam as regras como sagradas.

Acreditam que as regras não se modificam ou pouco se modificam com o tempo.

Ao admitir alterações nas regras ainda revalidam o jogo antigo de “bola queimada” como justo e verdadeiro.

A origem das regras são creditadas às autoridades e/ou divindades.

Admitem uma verdade intrínseca na regra, independente do costume.

Prevalece o respeito místico às regras.

O valor decisório é preterido em detrimento do valor da tradição

Terceiro Estágio da Consciência da Regra (a partir de 9/10 anos em média)

Deixam de conceber a regra do jogo antigo como sagrada e obrigatória.

Admitem que regras são constantemente modificadas, e que também podem ser alteradas/criadas pelas próprias crianças

Realizam modificações nas regras e as consideram justas e aceitáveis

Consente com modificações desde que haja acordo livremente consentido

Prezam pela igualdade e reciprocidade nas ações e discussões.

Sabem aplicar a regra pois entendem o princípio subjacente a elas.

Fonte: PIAGET, J.(1932).O Juízo moral da criança. 2.ed. São Paulo: Summus,1994.

Exemplos de respostas acerca da Consciência Heterônoma:

Sobre a permanência das regras

JOA (05 ANOS) (...) o jogo de “bola queimada” foi sempre jogado assim como ele é hoje? Sim. Você acha nos tempos do seu pai, seus avós, dos homens mais antigos, ele era jogado desta maneira? Eu não sei se o meu pai jogou quando eu acabei de nascer.

ANA (06 ANOS) Você acha que as regras mudaram desde a primeira vez que se jogou ou as regras permaneceram iguais? Acho que mudou...um pouquinho ou ficou tudo a mesma coisa. **Quem você acha que mudou as regras?** Eu acho que foi os meus amigos, porque assim, eu jogava “bola queimada” com eles.

MAR (06 ANOS) As regras que você me contou lá fora, elas já existiram e ficaram iguais ou elas mudaram? Eu acho que já existiam e era assim mesmo em outra época.

MUR (06 ANOS) Antes de você nascer as crianças já jogavam este jogo? Não. Mas quando a “Carlinha” vai lá eu brinco com ela deste jeito. **Mas antes de você nascer as outras crianças já jogavam este jogo?** Não, as únicas que brincavam comigo foi o Igor meu irmãozinho, o Vitor que é meu irmão e Ana Clara.

JOS (08 anos) Antes de você nascer, as crianças que jogavam “bola queimada” jogavam do jeito que você me mostrou lá fora ou jogavam de outro jeito? De outro jeito né. **E quem mudou as regras?** Ah não, é porque em cada país tem uma regra. **Diferente?** É... em Santa Bárbara tem a regra que vale o corpo inteiro, e aqui em Londrina falam que só vale atrás do corpo. **E por que isto acontece?** Acho que porque presidente da cidade que escolheu assim.

CAI (09 ANOS) Você acha que antes de você nascer outras crianças já jogavam? Eu acho que já, porque “bola queimada” é muito antigo. (...) **As regras desde quando começou o jogo foram mudando ou as regras permanecem as mesmas?** O jogo certo, é o jogo que eles jogavam, mas tem como jogar de várias formas. **Explica, melhor, o jogo certo são as regras antigas?** É. Mas todo mundo foi inventando e foi jogando. **Por que o jogo certo é o jogo antigo?** Porque é o jeito que eles jogavam né.

Sobre a origem das regras

AZE (05 ANOS) Quem cria as regras, são os pais, os adultos ou ela é inventada pelas crianças? O “Deus” que inventou. (...) **E como é que as crianças sabem das regras, conhecem na regras?** Porque “Deus” ensinou todo mundo...

JOA (05 ANOS) Quem é que inventou as regras da “bola queimada”? Acho que o juiz ou Deus. (...) **E quem ensina as regras para as crianças?** O juiz.....

LUC (06 ANOS) E as outras crianças aprenderam “bola queimada” com quem? Com o pai deles. **E o pai deles aprendeu com quem?** Com o pai. **É o pai que ensina as regras?** sim. Eu só mudei as regras da.... eu só abaixei uma vida.... (...) **Quem você acha que inventou o jogo de “bola queimada”, a primeira vez que se jogou?** Não sei. **Você acha que foi uma criança ou um adulto?** Uma criança. **Mas as crianças inventam jogos?** Eu inventei o pega-pega.

SAU (06 ANOS) Quem inventou então as regras do “bola queimada”? As regras....foram os pais. **Os pais que inventaram as regras?** Aham. **E antes dos seus pais quem inventou as regras?** Era minha avó. **Quem ensinou pra ela?** Meu vô.

MUR (06 ANOS) Acha que foi um adulto ou uma criança (que inventou a regra)? Acho que foi um adulto. **Por quê?** As crianças não conseguem....os adultos são mais espertos, as crianças não sabem como fazer as coisas.

TAL (06 ANOS) Eu acho que foi o padre.

ISA (09 ANOS) E as outras pessoas, antes da sua mãe e de seu pai nascer, eles já jogavam? Acho que não. (...) **E a sua mãe e seu pai aprenderam as regras como?** Não sei. **Como você acha?** Acho que quando eles eram pequenos a minha avó e meu avô aprenderam e falaram para ele. **E a sua avó e seu avô aprenderam como?** Não sei.... **Como você acha que foi?** Acho que eles viram.....dos meus primos...dos netos deles.....

Ao analisarmos este primeiro grupo de respostas a respeito da origem e permanência das regras, observamos algumas das características principais de uma consciência heterônoma, como, por exemplo, a crença no valor absoluto das normas, sua origem transcendente ou ainda revelada pelos adultos que convivem com tais crianças. As crianças mais novas afirmaram a permanência das regras, ou seja, elas continuam idênticas ao que são agora, revelando uma crença em sua eternidade, em seu valor místico.

Ao aprenderem a jogar com os pais, irmãos mais velhos, amigos e outros adultos, atribuem a origem dos jogos aos mesmos, incluindo também a divindade, de modo que as regras participam fortemente da autoridade paterna. Assim, em nossa pesquisa, encontramos repostas semelhantes àquelas encontradas pelas pesquisas de Piaget. As crianças que revelam uma consciência heterônoma atribuem a gênese das regras aos avós, pais, juiz, Deus e a si mesmas. Isso ocorre porque, no início da vida moral, as primeiras formas de relação são de coação, conduzindo as crianças a aceitarem as normas que provêm da autoridade como verdadeiras, boas, sábias. Além disso, a criança assimila regra à figura do adulto e em função

da relação de respeito unilateral que mantém para com ele, assim, os preceitos emitidos pelos adultos adquirem um “peso” maior na infância.

Ao corroborar com os resultados encontrados na década de 1930, cabe contrapor nossos dados atuais com os discursos que muitas vezes que se produzem no senso comum. Inseridas em uma sociedade com informações em maiores quantidades e com meios de acessá-las cada vez mais rápidos e desenvolvidos, ouvimos afirmações em nosso dia-dia que consideram as crianças “de hoje” como mais espertas, rápidas em aprender, como se nascessem “sabendo lidar com aparelhos eletrônicos”, “sabendo jogar bola”.

Todavia, conforme os resultados sobre a prática das regras já demonstrados, as crianças podem relatar as normas de um jogo, saber coordenar esquemas de ações para atingir um fim desejado em uma partida, mas isso não significa a compreensão a respeito do tema, assunto, fato. Ter êxito nas ações do jogo ou ter êxito em outras questões práticas do dia-dia não corresponde a uma verdadeira compreensão a respeito de “como” e “porquê” os fatos se sucedem de uma forma ou de outra, do “porquê” de êxitos ou fracassos nas ações.

Sendo assim, as crianças pesquisadas mencionam que certos deveres restritivos se impõem ao jogo. Recebem do exterior os exemplos sobre como se deve jogar, o que se deve “respeitar”, mas a regra obrigatória ainda se reveste de um caráter aparente e externo à sua consciência. Tal exterioridade atribuída à regra é devida à combinação do egocentrismo infantil com a coação adulta.

Sobre a possibilidade de se mudar e ensinar novas regras

JOA (05 ANOS) E você acha que as regras podem ser mudadas? Pode, só que tem que ser as mesmas. Se mudar vai ter que ser...um jogo mais diferente. Vai ter que deslizar com o joelho para jogar nas costas.

LUC (06 ANOS) (...) nós podemos ensinar esta regra diferente sem a linha e deixar o outro jogo anterior (que tem a linha) de lado, e ensinar só este jogo novo? Não, daí vai ter que ensinar primeiro pra depois mudar. **Tem que ensinar o jogo anterior/antigo primeiro? É. Por que tem que ensinar o jogo anterior, o jogo mais antigo?** Porque se eles acharem legal daí nós joga...

MAR (06 ANOS) Podemos mudar as regras do jogo? Eu acho que não... **se algum colega pedir para você mudar você aceitaria?** Não. Eu ia falar que não, que tem que ser a regra normal, se ele falasse que não eu não ia jogar com ele. **Por que tem que ser as regras normais, não pode modificar?** Ah..porque ia ser errado né....

MUR (06 ANOS) Você acha que podemos mudar as regras do jogo. Se você achar necessário, pode. **Você muda quando está jogando?** Não. **Quando que é necessário mudar as regras do jogo?** Se alguma pessoa falar “por favor” pode. **E por que mudar as regras do jogo?** Porque as crianças que inventam. **Mas por que as crianças mudam as regras?** Porque é brincadeira.

EMI (07 ANOS) (...) você ensinaria as regras novas que você mudou/inventou ou você ensinaria as regras antigas(...)? A antiga. **Por quê?** Porque daí ele.....eu ia ensinar a antiga porque daí ele vai

saber jogar e pode inventar outras regras do jogo para o jogo dele. **Mas se todas as crianças estivessem só jogando com regras novas e esquecendo as antigas, na hora que for ensinar, a gente tem que ensinar as novas que estamos jogando ou a gente tem que ensinar as regras antigas?** Antigas.

EVE (09 ANOS) Por que podemos mudar as regras? Porque ficar jogando um jogo com as mesmas regras é chato e a gente muda pra ficar legal.

CAM (11 ANOS) A gente pode mudar as regras do jogo? Ah, eu não sei...se pode mas...quando a gente joga na rua pode.

Sobre a possibilidade das novas regras serem justas, verdadeiras e boas tanto quanto as regras antigas/tradicionais

BEA (06 ANOS) Qual que vai valer mais, qual será a mais justa, as antigas ou as mais novas? As antigas. **Por que você acha isso?** É porque....é legal.....

SAU (06 ANOS) Este jeito de jogar “bola queimada” vai ser um jogo tão justo e verdadeiro como o anterior, ou o anterior que vai ser justo e verdadeiro? Vai ser justo. **Qual, o anterior ou o novo?** O novo. **Por quê?** Porque vai ser pega-pega misturado com “bola queimada”. **E este novo jogo vai ser um jogo verdadeiro tanto quanto o anterior?** Vai. O verdadeiro vai ser mais verdadeiro que o anterior.

ANA (06 ANOS) Eu acho que o antigo é que seria mais certo. Por quê? Porque aí eles inventam as regras certas, aí depois nós fica inventando outras regras, mas eu acho que o antigo está mais certo.

MAR (06 ANOS) (...) O antigo seria o certo, porque o antigo foi....o certo de jogar...

ERI (07 ANOS) Este jogo que você inventou, esta regra, é tão justa, verdadeira, como a anterior, ou é a anterior que é mais justa e válida? Não. **O que não?** É queNão é tão assim.... tão justa e verdadeira o jogo novo..... **Por que não?** Tipo, não é tão verdadeiro assim.

JOA (08 ANOS) (...) Você acha que esta regra que você mudou é uma regra considerada justa e boa? Aham. **Tanto quanta a regra anterior, do jogo antigo?** Sim. **Por quê?** Porque vai ficar mais legal né. **E uma regra legal é considerada justa e boa?** Aham. **Verdadeira e válida?** Não..., verdadeira não.(...) **Por que não seria uma regra verdadeira?** Não sei. Porque não foi inventado assim o “bola queimada”. Foi inventado de outro jeito, mas eu não sei de que jeito foi, como inventaram o “bola queimada”. (...) **Por que as regras antigas é que são verdadeiras?** Porque foi quando criou este jogo né. (...) As novas não seriam verdadeiras. Vão achar mas não vão ser.....

CAI (09 ANOS) Podemos dizer que as regras novas são verdadeiras, ou são as antigas que são? São as antigas. **Explica melhor então.** É que assim, porque as regras antigas, já faz tempo que inventaram entendeu, então é a real, entendeu? Aí todo mundo foi inventando outras. **E estas outras não são tão verdadeiras quanto as antigas?** Não. **Mas podemos dizer que são justas e boas?** São. **Por quê?** Ah, como que vou te explicar....é assim..... porque no jogo, todo mundo é justo, joga certo, sabe. Ninguém rouba. Ninguém quando acerta na canela fala que foi o pé “frio”. Todo mundo joga justo.

ISM (08 ANOS) (...) Porque o antigo foi o primeiro a ser criado e também por causa que ele sempre vai ser o mesmo jogo de sempre, e o outro vai sempre ser “podido” mudar. (...) **E o jogo que você muda, ele é um jogo justo, verdadeiro e válido tanto quanto o antigo?** Sim, por causa que foi eu que inventei.

EVE (09 ANOS) O jogo anterior é que está mais certo. Por quê? Porque é mais fácil pra eles aprenderem. **E se o novo também fosse fácil, podemos dizer que o jogo “novo”, também é justo e verdadeiro ou é o anterior que permanece sendo mais justo e verdadeiro?** O anterior. **Por quê?**

Porque é melhor. **Mas poderia deixar de ensinar os jogos antigos e passar a ensinar só as regras novas?** Ainda teria que ser o antigo. **Por que você pensa assim?** Pra criança aprender mais assim... a gente sabe..... mas aí se a gente for ensinar do nosso jeito capaz desta criança aprender só o nosso jeito. **E não poderia ser assim, aprender as regras que estão praticando no momento?** Não....podia começar pelo tradicional e depois passar para os novos.

GAB (10 ANOS) Mas se eu estou jogando com meus colegas com esta regra nova e diferente, e eles aceitaram, e podemos dizer que esta regra é justa, verdadeira tanto quanto as regras antigas ou não? Tipo assim, justo vai ser, porque as pessoas vão gostar de ter duas chances, mas verdadeira não vai ser, porque cada pessoa tem uma chance, no jogo mesmo.

CAM (11 ANOS) (...) Ou as antigas que são as verdadeiras e justas? As antigas. **Por quê?** Porque foram as primeiras..... eles foram os primeiros a jogar.....e a gente aprendeu agora. **Por que você acha que isso?** Porque eles que inventaram e eles que criaram as regras..... então as pessoas vão mudando...não é certo.

JEN (11 ANOS) Podemos dizer que este jogo é tão justo e verdadeiro quanto o antigo? Não, não tão justo mas é válido. **Por que é valido mas não justo?** Porque assim..eu criei né....eu acho que sim, poderia ser válido, mas não tão justo quanto o outro não.

Em relação às respostas, veremos que as crianças mais novas (5/6 anos), quando convidadas a criar/alterar a forma de se jogar (regras), o fazem sem muita dificuldade, semelhantemente ao que ocorria no estágio anterior (prática motora), quando o prazer de se exercitar direcionava a ação, quando toda a fantasia e exercitação motora eram mais agradáveis do que as regularidades impostas.

Assim, ao aceitarem com “certa facilidade” realizar modificações, parece-nos, à primeira vista, que não acreditam na obrigatoriedade das regras e se assemelham ao liberalismo adotado pelas crianças maiores. No entanto, Piaget (1994) nos explica que, ainda que a criança revele uma crença no valor absoluto da regra, segue-se na prática uma flexibilidade enorme e um respeito aparente, e a criança ainda age como quer na prática.

Se por um lado constatamos que as alterações das regras são feitas com facilidade e subitamente pelas crianças mais novas, por outro lado, verificamos que não há explicações sobre a necessidade de se chegar ao um entendimento mútuo entre os jogadores em uma partida. Em seus relatos não fica evidente a necessidade de que as regras criadas sejam submetidas à reciprocidade, ao consenso dos outros jogadores, fatores importantes e que serão mencionados pelos crianças pertencentes a faixa etária de 8 a 10 anos.

Estes últimos já iniciaram a ação de cooperar e progressivamente irão introduzir modificações por via constitucional, uma vez que passam a compreender o motivo da existência das regras.

A essência destas respostas heterônomas emitidas pelos entrevistados mais novos é explicada devido ao egocentrismo, caracterizado por uma conduta mista, em que as crianças desejam jogar “como” e “com” os maiores, mas acrescentam novidades aos exemplos

recebidos, pensam que a forma como traduzem as regras na prática está de “acordo” com o modelo transmitido, sem ter a consciência da aplicação individual das regularidades relatadas.

Como neste momento ainda não há contrato real entre os jogadores, não há competição verdadeira e, por consequência, não há nem controle mútuo, as mudanças são facilmente concebidas, pois ignoram os pormenores das regras.

Afirmam que a “nova” regra vale tanto quanto a antiga com a condição de ser “legal”, ou seja, se é considerada uma regra nova e divertida para quem a criou/modificou, então é válida para todos os outros, pois ainda não diferenciam a própria perspectiva da alheia, confundindo sua fantasia com a universalidade. Outra questão importante a se destacar é a dificuldade que algumas crianças desta faixa etária tiveram em compreender as perguntas. Por várias vezes repetíamos as perguntas sendo que elas divagavam em suas respostas, contavam histórias sobre o jogo, ou ainda emitiam respostas que, em sua essência, não mantinham relações com o que questionávamos.

Diante das respostas que caracterizam a consciência heterônoma, é possível observar dois tipos de respostas, qualitativamente diferentes. O primeiro se refere às respostas das crianças mais novas (5/6 anos) que recebem desde que nascem ordens inquestionáveis, regras de todo o tipo, e estão inseridas em relações predominantemente de coação. Neste primeiro grupo, a heteronomia é preponderante. As novidades admitidas em uma partida em nada modificam a verdade intrínseca da regra. As crianças admitem inovações, mas continuam afirmando que existe um “costume”, um “ideal” a ser seguido, são as regras transmitidas que são realmente as verdadeiras e justas.

O segundo tipo de respostas, mais elaboradas, são mencionadas pelas crianças mais velhas (8 a 11 anos). Em relação a este grupo, constatamos respostas que admitem que as regras criadas/adaptadas pelas crianças não seriam consideradas como verdadeiras, pois o jogo verdadeiro e justo é aquele que foi transmitido pelos mais velhos.

Para vários entrevistados, encontramos fortemente a idéia de que as regras adaptadas pelas crianças são legais, divertidas, boas, são válidas entre o grupo mas não tão justas quanto as regras tradicionais. Ou ainda, afirmam que as regras alteradas no grupo são justas e válidas, mas não verdadeiras, devendo-se sempre ensinar aos mais jovens as regras tradicionais, mantê-las, pois as antigas é que são verdadeiras, possuem uma verdade intrínseca em si mesmas e por isso nunca poderíamos deixar de ensiná-las.

Observamos então que tais entrevistados afirmam a validade absoluta da regra independente dos acordos firmados entre o grupo de jogadores. Prevalece ainda um respeito místico pela autoridade.

Porém, uma dessas crianças (Cai, 08 anos) afirma que as regras criadas pelas crianças são sim justas e boas, uma vez que elas se submetem a elas e não as burlam, não roubam, jogam de maneira justa. Suas argumentações demonstram que a criança avalia a prática da justiça no jogo, observa a honestidade dos jogadores em uma partida. Também nos indica que, apesar de haver cooperação na realidade do jogo, o respeito místico pelas regras antigas transmitidas pelos adultos ainda prevalece.

Na totalidade das respostas, as crianças admitem que o jogo modificado por elas podem ser mais interessantes do que o tradicional, consideram que o jogo é legal pelo fato de que “ele” (o próprio entrevistado) o criou, no entanto, mesmo se todas as crianças estivessem praticando um novo jogo, deveria ser ensinado o jogo tradicional, o verdadeiro e “correto” jogo.

Sobre as regras justas, verdadeiras e boas

LUC (06 ANOS) O que é uma regra é justa, verdadeira e boa?isto daí meu irmão não explicou.....

MAR (06 ANOS) Para quê servem as regras do jogo? Pra jogar a forma certa do jogo, sem a forma errada... tem que saber, por isso que foi feita as regras.

MUR (06 AOS) servem para jogar direito. E o que seria um jogo justo? Um jogo bom.

ERI (07 ANOS) O que seria uma regra justa? É quando...que todo mundo pode jogar, isto é uma regra justa (...)

CLA (08 ANOS) Para quê serve as regras do jogo? Para que os outros não fiquem roubando. O que é uma regra justa? A antiga é justa a nova não..... Por quê? Porque ela... a gente já aprendeu, a gente já sabe, a nova vai demorar muito para a gente aprender.

CAI (09 ANOS) E o que seria um jogo justo, verdadeiro e válido? Um jogo.....como eu te falo....Um jogo bom.O que você entende por regras justas? É quando dá pra se jogar alegre né, dá pra se jogar sem roubar, justo, certo.

JEN (09 ANOS) Pra quê servem as regras do jogo? pra não machucar, pra não ir no meio da rua.....

CAM (11 ANOS) O que você entende por regras justas e verdadeiras? Eu entendo que é um jogo que as regras é igualzinho a antiga, tipo.....a gente está jogando com as nossas regras, só que o melhor seria com as regras de antigamente.

As respostas indicam que as crianças não têm ideias claras sobre o que seria considerado um jogo justo, onde as condições de igualdade devem ser prezadas e as regras devem ser seguidas e não burladas, em função da honestidade dos jogadores. Para as crianças menores, o jogo considerado justo, bom e verdadeiro é o jogo “legal”, onde todos se divertem, não há consciência da necessidade de igualdade, de equidade, de decisão coletivamente consentida.

O jogo justo, segundo a última entrevistada, refere-se ao jogo antigo/tradicional repassado pelos mais velhos. Este tipo de pensamento traduz uma característica importante da consciência heterônoma: a idéia de que o justo, o correto e o bom se confunde com que os adultos/autoridades impõem. O jogo justo, com boas regras, seria aquele já revelado e conhecido por todos, mantido no tempo devido à tradição.

Concluimos que crianças que adentram na fase inicial de uma consciência heterônoma consideram as regras como tendo origem adulta, ao mesmo tempo são suscetíveis a toda modificação devido ao seu egocentrismo e aos resquícios da fase anterior (regra motora), quando a imaginação guiava a manipulação de objetos e fatos, quando reinava a fantasia e a necessidade de exercitação motora.

A consciência heterônoma revelada nas respostas está ligada e tem suas raízes na experiência vivida nos anos anteriores, quando, no plano moral, recebem as normas do exterior, adotam o exemplo repassado pelos adultos sem interiorizar e compreender de fato os princípios que fundamentam tais deveres restritivos.

Assim, também no plano da consciência moral, irá manifestar a herança da coação, provenientes das relações coercitivas que marcaram as primeiras relações interindividuais, emissão de ordens e deveres de todo tipo, tendo por fundamento as relações unilaterais. São estas relações que, posteriormente, no plano da consciência, conduzirão a criança a considerar as regras como criadas e “reveladas” pelos adultos, contínuas no tempo, mantendo-se graças à obediência.

Apresentação dos resultados acerca do Terceiro Estágio da Consciência da Regra (autonomia):

Sobre a permanência das regras

GIO (09 ANOS) O jeito que jogamos hoje é diferente de como se jogava alguns anos atrás? Acho que sim. Quem mudou? Não sei, mas acho que sim. Por que você acha que mudou? Eu acho que a gente mudou, todo mundo, mudou as regras. A gente, as pessoas. As pessoas adultas ou as crianças? Acho que as crianças né, foram mudando as regras aí ficaram assim.

YUR (11 ANOS) Antes de você nascer já se jogava? As pessoas sim. Jogavam com estas mesmas regras? Não exatamente, porque vai mudando, vai evoluindo, e vai modificando algumas regras e acrescentando.

BRU (11 ANOS) Será que o jogo de “bola queimada” foi sempre jogado assim como ele é hoje? Não. Porque existem outras áreas que ele podem jogar de um jeito diferente, com algumas regras a mais ou a menos. O jogo mudou? Aham. Quem mudou? O mundo. ... tipo assim, um bairro pode mudar o jogo, um país, a cidade.

AUG (11 ANOS) Quando inventaram ele (o jogo) devia ser diferente.

JUL (11 ANOS) Você acha que as regras mudaram ou elas continuam iguais? Acho que mudaram. **Quem mudou as regras?** As pessoas que jogaram, daí foram tendo as ideias, as regras pra ficar mais justo.

KEV (11 ANOS) Quem você acha que mudou? (...) eles foram colocando mais coisas... e foi mudando, mudando..... até que chegou hoje e está assim deste jeito. **Eles quem?** Ah, quem foi jogando. **Crianças ou adultos?** Os dois.

GUS (10 ANOS) (...) e por que o jogo mudou ? Dependendo do jeito que aprendeu...não sei.....no passado distante..... a pessoa que inventou a queimada... deve ter várias pessoas que inventou o jogo de queimada aí foi passando de geração em geração, tem um jogo diferente.

Sobre a origem das regras

ISA (11 ANOS) Será que o jogo de “bola queimada” foi sempre jogado assim como ele é hoje? Não sei porque tem várias pessoas que inventam mais regras ou tiram regras. **Quem faz isso?** Ah, várias pessoas.....grupos que jogam.... **Crianças ou adultos?** Acho que os dois

YUR (11 ANOS) Qual é a origem das regras, ela é inventada pelas crianças ou colocada pelos adultos? Na verdade as regras são feitas mais pelos adultos antigamente, só que daí as crianças, como elas gostam de jogar, e como os adultos fazem da maneira mais difícil, as crianças simplificam pra ficar mais fácil o jogo, pra não ficar tão complicado, com tantas regras, e daí as crianças jogam do jeito delas.

AUG (11 ANOS) Quem você acha que inventou o jogo de “bola queimada”? Não sei. **Você acha que foi um adulto ou uma criança?** Se é brincadeira acho que foi uma criança. **E você acha que quem foi mudando as regras, os adultos ou as crianças?** Os dois.

JUL (11 ANOS) Você acha que as regras são impostas pelos adultos/pais ou criadas pelas crianças? Eu acho que mais pelas crianças. **Por quê?** Porque são as crianças que jogam mais, adultos quase nem jogam, porque criança tem mais energia pra jogar, mais tempo, e mais experiência porque joga bastante.

LUI (11 ANOS) E quem você acha que inventou as regras, adultos ou elas são inventadas pelas crianças? Crianças e adultos.

Fica evidente, pela maneira como as crianças se posicionam a respeito da origem e permanência das regras, que há uma mudança de direção nas afirmações das crianças. Elas deixam progressivamente de citar que a origem das regras está relacionada à divindade ou aos próprios pais e admitem que os adultos criam as regras, mas também concebem que estas podem ter como origem as próprias crianças.

Além disso, as crianças mais velhas acreditam que as regras do jogo de “bola queimada” relatadas não permaneceram iguais ao que eram praticadas no passado, assumiram inovações ao longo do tempo. Se para os menores as regras estão relacionados ao “mundo” dos adultos, veremos que aqui já se postula que as crianças são aquelas que também realizam alterações.

Interessante é comparar a afirmação de Jul (11 anos) de que as crianças criam e adaptam regras porque têm mais experiência de jogar que os adultos, em contraposição às

ideias de Mur (06 anos) de que as crianças não “sabem fazer as coisas direito e sim os adultos”.

Constatamos que, à medida que ficam mais velhos, os entrevistados deixam de pensar que o jogo atual relatado era realizado da mesma maneira. Já em relação aos mais novos, o jogo novo e atual é igualado ao anterior, pois tendem a não diferenciar o conteúdo do seu próprio pensamento daquilo que lhe é transmitido, assimilando-se as regras atuais às antigas.

Inferimos que tais mudanças são devidas às novas interações interindividuais que se estabelecem entre os jogadores, visto que, no encontro com os colegas a prática da cooperação e do respeito mútuo possibilitam que o jogo seja de fato legislado pelas próprias crianças.

Sobre a possibilidade de se mudar e ensinar novas regras

SAM (11 ANOS) Você acha que as regras podem ser mudadas? Podem. Você muda? A gente costuma a jogar sempre com as mesmas regras. Mas a primeira vez que eu fui jogar foi diferente das outras vezes que fui jogando. **Como assim? Explica melhor.** A primeira vez que eu joguei “bola queimada”, as regras foram diferentes das outras vezes que eu fico jogando “bola queimada” agora. **Por que isso aconteceu?** Porque na rua eles querem inventar novas regras, porque eles cansam de jogar sempre com as mesmas regras.

YUR (11 ANOS) As crianças podem mudar as regras quando estão jogando? Só se o time todos se decidir. Se o time todo concordar com aquilo aí poderá, porque é um jogo comum. Que é típico do Brasil assim, e aí a gente joga bastante isso.

GIO (09 ANOS) As crianças, quando estão jogando, podem mudar as regras do jogo? Pode, mas só se for falar com todo mundo né. Reunir todo mundo e conversar. Se eles achar que sim aí eles vão. **Vocês mudam na hora que estão jogando?** Na hora não, só quando a gente vai começar. A gente pode conversar e mudar.

ISA (11 ANOS) Alguma pessoa tem uma idéia de mudar a regra e aí fala pra todos, se todos concordarem a gente muda, e coloca esta regra mas se todos não concordarem não coloca.

JUL (11 ANOS) As regras entre as crianças mudam? Algumas... E as crianças aceitam? Aceitam porque é justo para os dois times. **Por que é justo?** Porque as mesmas regras que tem para um time tem para o outro, então, por exemplo, não vai ser justo se um time tiver umas regras e outro puder fazer o que quiser. Daí não vai ser justo.

GUS (10 ANOS) As regras podem ser mudadas então? Algumas. Só pode mudar o que eu falei antes do jogo (...) **E por que as crianças mudam as regras?** Às vezes pra ficar mais difícil, às vezes pra ficar mais fácil.

Sobre a possibilidade das novas regras serem justas, verdadeiras e boas tanto quanto as antigas/tradicionais

AUG (11 ANOS) (...) as regras que as crianças inventam são justas e verdadeiras? São justas quando é pro dois times. A regra muda, mas tem que ser mais vida pra um e mais vida pro outro. É

justo.(...) **qual regra você ensinaria para esta criança (mais nova): as regras antigas que estão sendo deixadas de lado, ou as regras novas que as crianças estão utilizando no momento?** Qualquer uma das duas. O jogo já deve ter mudado.... também foi assim.... deixaram as antigas regras de lado e também foram inventando mais..... o jogo de “bola queimada” pode mudar até eu ser adulto, pode ser diferente.

YUR (11 ANOS) (...) Seriam as de antigamente, que seriam mais certa e adequado que foi inventado o “bola queimada”. (...) **Podemos dizer que o jogo verdadeiro é o jogo antigo ou é o jogo novo que estamos mudando e inventando?** O verdadeiro seria o antigo, quando eles começaram a jogar, sem o básico você não conseguiria fazer as outras partes, por isso que eu concordaria que os dois estão na maneira certa mas a que tem mais preferência é o antigo. **Os dois seriam verdadeiros e válidos?** Sim, mas o melhor seria o antigo.

GIO (09 ANOS) **Qual regra será mais justa e verdadeira, as regras anteriores que as crianças vão esquecendo e deixando e jogar, ou as regras novas que elas começa a jogar e a usar? Qual é a mais justa e verdadeira?** A nova. **Por quê?** Ah....porque elas vão..... ver que deve ser legal, deve ser mais legal do que antes. **E podem deixar de ensinar a antiga e começar a ensinar só as novas para as crianças que não conhecem o jogo de “bola queimada”?** Não, eles têm que começar pela antiga, depois ensinar a nova.

BRU (11 ANOS) Estas regras que a gente inventa são verdadeiras e que pode valer. Porque a gente usa a nossa imaginação. Pra isso, é como se a gente tivesse criando um novo jogo parecido com o “bola queimada”.

JUL (11 ANOS) Eu acho que as regras antigas eram mais legais mas as de agora está ficando mais justo e mais difícil, também.... eu acho que as antigas era justa e as de agora está justa também. **Você acha que a regra nova também poderia ser considerada justa, boa e verdadeira tanto quanto a antiga?** Eu acho que sim. **Por quê?** Porque as duas tem quase as mesmas coisas, as duas tem bolas, as duas tem pessoas, tem jogo que é praticamente igual só mudou as regras...**Qual será o jogo mais justo, verdadeiro e válido, regras novas que as crianças estão utilizando, ou regras antigas que estão deixando de lado?** Eu acho que as regras novas. **Por quê?** Porque as regras novas elas, todas as crianças já vão ter aprendido todas as crianças iriam colaborar, iriam gostar deste jogo, eas regras novas seriam mais válidas e verdadeiras porque, justas também, tem as mesmas regras anterior, só mudou algumas coisas

KEV (11 ANOS) **Estas regras novas, podemos dizer que elas são regras justas verdadeiras e válidas tanto quanto as regras antigas/tradicionais?** Eu acho que o os dois tem assim a mesma coisa. E depois depende do público né, se você for jogar com jogo de adultos eles vão jogar no modo, antigo né, tudo certo, tudo justo, agora criança assim,você vai por as regras diferentes, coisas novas... **Mesmo que as crianças tenham deixado as regras antigas de lado, mesmo assim o antigo é mais justo e verdadeiro, ou é o novo que é justo e verdadeiro?** Os dois vão ser verdadeiros né...mas o mais justo assim...bom mesmo vai ser o antigo. **Mesmo que as crianças já estivessem usando regras novas?** Sim. **Por quê?** Porque assim, do antigo a base é sempre a mesma, você tem aquela coisa assim, que aquilo é aquilo, agora o novo, como já está diferente você fica mudando, mudando... agora no tradicional, antigo, você sempre vai estar naquela mesma coisa (...) **Então se várias crianças, estivessem só jogando com regras novas, a gente poderia deixar de ensinar o jogo antigo ou não?** Poderia. **Por quê?** Porque se assim, se todo mundo estiver usando, estas regras novas, daí já não vai ser o antigo que está todo mundo usando aquelas regras , daí você vai passar a ensinar só o novo (...) se você estiver no mundo e todo mundo só joga o modo novo, ,.....daí todo mundo só está usando aquela regra daí o passado vai ser deixado de lado. **E o novo vai ser tão justo, verdadeiro e vá lido quanto o antigo?** Sim. **poderíamos deixar de ensinar o jogo antigo?** Sim.

GUS (10 ANOS) Eu ensinaria o antigo, aí depois o novo. **Por que ensinaria primeiro o jogo antigo?** Para jogo permanecer na história..... aprende na aula de história que é bom...cuidar de coisas antigas pra que futuras gerações saibam disso...saibam como foi a vida.... **E por que você ensinaria o**

novo? Pra permanecer também.... **E qual jogo seria o jogo mais justo, verdadeiro, válido, o antigo ou as novas regras que estão utilizando?**eu diria...os dois. **Por quê?** Porque vai.... que metade das crianças....acham melhor de “esconderijo” (*bola queimada criada pelo entrevistado*) e outra metade acha melhor pra *correr* (*bola queimada tradicional*)....no esconde-esconde estas aqui não vão se esconder bem mas podem correr.... e no outro jogo, o antigo, as crianças que correm vão ter uma vantagem maior e neste aqui (*bola queimada “esconderijo”*) as que se escondem. **Um não é mais válido do que o outro?** Não, porque cada criança tem capacidade diferente. **Se estivermos só jogando com regras novas, poderíamos deixar de ensinar as regras antigas?** A gente deixaria em algum momento sim...**Por quê?** Porque além de permanecer as coisas antigas, ainda tem que ensinar as novas pra elas também se manter na história.

Ao analisar o conjunto de respostas deste último grupo de crianças, podemos dizer que elas estão no limite entre o segundo estágio da consciência da regra e o terceiro. Em nossa análise buscamos interpretar nas respostas se as crianças acreditam no valor sagrado e eterno das regras ou em seu valor decisório. Nas respostas emitidas, os entrevistados não concebem que a regra seja a mesma desde que se jogou pela primeira vez, afirmam que se modificaram e assumiram novidades. O entrevistado Aug (11anos) anuncia que até ele se tornar adulto as regras admitirão inovações, concebendo-as como transitórias e revelando mudanças nas ideias infantis sobre a permanência das regras no tempo.

Sobre as alterações nas regras do jogo, as crianças entrevistadas entendem que, uma vez que se está em um grupo de iguais, as regras podem sim ser adaptadas, modificadas, mas agora comentam sobre a questão do acordo coletivo, o que não foi mencionado pelas crianças de 5/6/7 anos. Neste contexto, revelam a necessidade da reciprocidade quando anunciam que “se o time todo concordar com aquilo aí poderá” ou “só se for falar com todo mundo”, “reunir todo mundo e conversar”.

As adaptações são válidas e justas se forem aplicadas aos dois grupos, diz Aug (11 anos). Nesta mesma direção, há os relatos de Jul (11 anos), em que se afirma que as regras criadas entre as próprias crianças são justas porque são aplicadas aos dois grupos de maneira igual, ou seja, aquilo que se concede a um time deve se conceder ao outro. Diferente das mudanças súbitas assumidas pelas crianças mais novas (5 a 7anos), encontramos aqui a necessidade de que as alterações desejadas sejam submetidas ao conjunto de jogadores, que estabelecem para si os deveres obrigatórios que serão válidos ou não por meio de votos ou outras formas de acordo.

Estas respostas anunciam uma progressiva tomada de consciência da razão de ser das normas, de sua autonomia enquanto legislador, que, por meio da reciprocidade, cria procedimentos consensuais para a tomada de decisões.

No entanto, verificamos que, alguns entrevistados, mesmo afirmando que realizam mudanças em seus jogos por meio de acordo coletivo, ainda ficam em dúvida sobre se as

mudanças que realizam nas regras também as tornam regras válidas, verdadeiras, justas. Durante a entrevista, ficam entre duas posições: a de que as regras que criam são boas e justas e poderiam ser ensinadas às novas gerações, mas não deixam de conceder um valor especial às regras tradicionais, validando-as como regras “melhores”. Eles concordam que as regras antigas, mesmo que não estejam sendo mais utilizadas, devem sempre ser ensinadas às crianças mais jovens.

Apesar de citar que as duas regras (as adaptadas e as tradicionais) representam a cultura, ora antiga, ora a nova, os entrevistados acabam revalidando as regras antigas como aquelas que seriam justas e verdadeiras, porque pertencem ao jogo que lhe foi ensinado pelos mais velhos, indicando em suas interpretações características de uma consciência ainda heterônoma. Por isso, as classificamos como no estágio de transição entre uma consciência heterônoma para uma autônoma.

Este tipo de crença, de que a regra revelada pelos adultos ou pelos mais velhos, as regras tradicionais do jogo transmitidas de geração em geração, são as justas, boas e verdadeiras é explicada, na teoria piagetiana, como resquícios da coação adulta ainda não eliminadas completamente pela cooperação.

Estas crianças, assim como as demais, iniciam a vida moral em relações de respeito unilateral. Na prática do jogo ou em outras situações vividas, experimentam relações entre pares, e sofrem menos a autoridade soberana e o prestígio do adulto. Nestes encontros, experenciam relações de respeito mútuo, têm maiores chances de uma discussão igualitária, sentem necessidade de cooperar. Este conjunto de fatores é que pode atenuar e até chegar progressivamente a eliminar a crença na exterioridade da regra e seu valor absoluto.

Piaget (1998, p.31) nos explica que “[...] a adesão aos grupos e a cooperação se convertem em fatores de igualitarismo. A partir daí, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência”. Portanto, devido a tais fatores, algumas crianças já começam a afirmar que as regras novas, criadas e utilizadas por um determinado grupo, seriam igualmente justas e verdadeiras, de forma que, podemos sim deixar de ensinar a regra tradicional/antiga uma vez que elas não estão mais sendo utilizadas, tais regras não se manterão por uma “autoridade intrínseca” em si mesma.

Sobre a definição de regras (justas, verdadeiras e boas)

SAM (11 ANOS) O que você avalia para saber se uma regra é boa ou não? Por voto. Tipo duas crianças querem esta regra e o resto não querem, daí então a regra não vai ficar, porque várias pessoas não querem a regra.

GIO (09 ANOS) Pra quê servem as regras do jogo? Para não ter briga, nem confusão. E ter um jogo legal. **Quando tem regra não tem briga?** Às vezes não. Só quem não sabe as regras. **E quem sabe as regras?** Quem sabe as regras a maioria das vezes não, lá na rua a gente não tem briga. **Por quê?** Porque todo mundo já sabe as regras, a gente conversa antes de começar o jogo. **O que você conversam?** As regras que a gente vai fazer (...)

BRU (11 ANOS) E o que seria uma regra justa? Seria uma regra que todo mundo compreende.....e que não seja....como posso dizer.....uma criança que tem menos habilidade ela não tem..... a possibilidade de ser mais fraca....tipo assim....ela vai ser da mesma altura do que tem mais habilidade.

JUL (11 ANOS) Uma regra que todos concordariam, todos aceitariam jogar e todos jogassem certo, como as regras foram feitas, e não jogassem de outro jeito. E por que o jogo tem regras? Pra ser um jogo justo e verdadeiro, pra todas as equipes ter as mesmas regras, ter as mesmas coisas pra ter um jogo legal, sem briga, sem discussões.

GUS (10 ANOS) Como tem que ser um jogo com regras consideradas justas? O jogo não pode ser..... Não pode ser pior para os “menorzinhos”, melhor para os grandes ou melhor para os “menorzinhos” e pior para os grandes, tem que ser no nível igual para todos.

Verificamos pelas respostas as características da construção progressiva da autonomia, pois os entrevistados demonstram um crescente interesse por fixar regras comuns, por discussões de princípio, pela necessidade de concordância entre os colegas.

Em Gio (09 anos), quem conhece a regra em todo o seu rigor terá menos chances de descumprir, pois se afirma que quem sabe a regra a cumpre.

Já em Bru (11 anos), os aspectos levantados quando de sua explicação do que seria uma regra justa revelam a reciprocidade, a igualdade. Ele nos explica que uma regra justa seria aquela que abarca tanto aqueles que têm habilidades como os que não têm, pois uma regra injusta iria prestigiar os mais hábeis, velozes, enfim, não iria garantir igualdade entre todos os jogadores. Nesta mesma direção são outros relatos de Gus (10 anos), para quem uma regra justa abarca crianças mais novas e outras mais experientes, de maneira que não prestigie nenhum deles.

Segue abaixo o quadro demonstrativo dos dados encontrados sobre a consciência da regra:

Quadro 9. Resultados Gerais Sobre a Consciências das Regras

ENTREVISTADOS	CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA	TRANSIÇÃO CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA/AUTÔNOMA
AZE (05 ANOS)	X	
JOA (05 ANOS)	X	
BEA (06 ANOS)	X	
SAU (06 ANOS)	X	
LUC (06 ANOS)	X	
MAR (06 ANOS)	X	

ANA (6 ANOS)	X	
VIN (06 ANOS)	X	
MUR (06 ANOS)	X	
TAL (06 ANOS)	X	
ENTREVISTADOS	CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA	TRANSIÇÃO CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA/AUTÔNOMA
LAR (07 ANOS)	X	
ERI (07 ANOS)	X	
EMI (07ANOS)	X	
JOA (08 ANOS)	X	
CAI (08 ANOS)	X	
JOS (08 ANOS)	X	
JUL (08 ANOS)	X	
ISM (08 ANOS)	X	
JUL (08 ANOS)	X	
CLA (08 ANOS)	X	
ENTREVISTADOS	CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA	TRANSIÇÃO CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA/AUTÔNOMA
ISA (09 ANOS)	X	
ANA (09 ANOS)	X	
GIO (09 ANOS)		X
JOA (10 ANOS)		X
MAR (10 ANOS)	X	X
GAB (10 ANOS)	X	
EVE (09 ANOS)	X	
JEN (09 ANOS)	X	
GUS (10 ANOS)		X
PED (10 ANOS)	Transição de uma consciência heterônoma para uma consciência autônoma X	
ENTREVISTADOS	CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA	TRANSIÇÃO CONSCIÊNCIA HETERÔNOMA/AUTÔNOMA
CAM (11 ANOS)	X	
YUR (11 ANOS)		X
SAM (11 ANOS)		X
AUG (11 ANOS)		X
BRU (11 ANOS)		X
ISA (11 ANOS)	Transição de uma consciência heterônoma para uma consciência autônoma X	

JUL (11 ANOS)		X
LUI (11 ANOS)		X
JEN (11 ANOS)	Transição de uma consciência heterônoma para uma consciência autônoma X	
KEV (11 ANOS)		X

Fonte: elaborado pela autora.

7.3 RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA E A CONSCIÊNCIA DAS REGRAS

Neste momento iremos analisar as relações entre a prática das regras e a consciência das mesmas. Quando Piaget estudou o jogo de bolinhas de gude, encontrou quatro estágios da prática das regras, que corresponderiam a três estágios de consciência. No primeiro estágio da prática, observou apenas manipulação de objetos de acordo com a imaginação e prazer funcional que não implicava o elemento de obrigatoriedade.

No segundo e terceiro estágio observados no campo da prática, verificou mudanças na aplicação das normas pelas crianças. Contudo, o pesquisador não criou dois estágios de consciência que corresponderiam a dois estágios da prática, mas constatou que, tanto na prática egocêntrica quanto no estágio de cooperação nascente, prevalecia a heteronomia nas respostas infantis. Isto porque na primeira metade da cooperação nascente (3º estágio da prática), as crianças ainda permaneciam “presas” ao valor místico da regra/tradição em detrimento de seu valor decisório e consensual, dados também comprovados pela nossa pesquisa.

Veamos abaixo, no quadro geral que compara os relatos sobre prática e a consciência das regras, as correspondências encontradas:

Quadro 10 – Correspondências entre a prática e a consciência das regras.

ENTREVISTADOS	PRÁTICA DAS REGRAS	CONSCIÊNCIA DAS REGRAS
FAIXA ETÁRIA:05-06 ANOS		
AZE (05 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
JOA (05 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
BEA (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
SAL (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
LUC (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
ANA (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA

MAR (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
VIN (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
MUR (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
TAL (06 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
ENTREVISTADOS	PRÁTICA DAS REGRAS	CONSCIÊNCIA DAS REGRAS
FAIXA ETÁRIA: 07- 08 ANOS		
LAR (07 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
ERI (07 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
EMI (07ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
JOA (08 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
CAI (08 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
JOS (08 ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
JUL (08 ANOS)	TRANSIÇÃO: EGOCÊNTRICO COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
ISM (08 ANOS)	TRANSIÇÃO: COOPERAÇÃO NASCENTE/CODIFICAÇÃO	HETERONOMIA
JUL (08 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
CLA (08 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
ENTREVISTADOS	PRÁTICA DAS REGRAS	CONSCIÊNCIA DAS REGRAS
FAIXA ETÁRIA : 09-10 ANOS		
ISA (09ANOS)	EGOCÊNTRICO	HETERONOMIA
ANA (09 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
GIO (09 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO: HETERONOMIA/AUTONOMIA
EVE(09 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
JEN (09 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
MAR (10 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
JOA (10 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	TRANSIÇÃO:HETERONOMIA/AUTONOMIA
GAB (10 ANOS)	TRANSIÇÃO: COOPERAÇÃO NASCENTE/ CODIFICAÇÃO	HETERONOMIA
GUS (10 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO: HETERONOMIA/AUTONOMIA
PED (10 ANOS)	TRANSIÇÃO: COOPERAÇÃO NASCENTE/ CODIFICAÇÃO	TRANSIÇÃO: HETERONOMIA/AUTONOMIA
FAIXA ETÁRIA: 11 ANOS		

CAM (11 ANOS)	COOPERAÇÃO NASCENTE	HETERONOMIA
YUR (11 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA
SAM (11 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA
AGU (11 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	AUTONOMIA
BRU (11 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA
ISA (11 ANOS)	TRANSIÇÃO: COOPERAÇÃO NASCENTE/DECODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA
JUL (11 ANOS)	TRANSIÇÃO: COOPERAÇÃO NASCENTE/DECODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA
LUI (11 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA
JEN(11 ANOS)	TRANSIÇÃO: COOPERAÇÃO NASCENTE/DECODIFICAÇÃO DAS REGRAS	HETERONOMIA
KEV (11 ANOS)	CODIFICAÇÃO DAS REGRAS	TRANSIÇÃO HETERONOMIA/AUTONOMIA

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que entre os relatos emitidos sobre prática e a consciência das regras há fortes correspondências, de forma que há relações entre a prática moral no jogo e a construção da consciência acerca das regras. Nosso dados permitem comprovar que nos jogos regrados a consciência da regra está intimamente ligada à prática vivida (e relatada), ou seja, há um vínculo estreito na forma como a criança pratica e relata as regras, com a interpretação das mesmas, demonstrando-nos que a consciência da regra está atrelada/apoiada na prática. Embora tenhamos escolhido outro jogo regrado nossos dados confirmam aqueles já encontrados por Piaget ([1932],1994).

Os relatos sobre a prática das regras demonstraram que as crianças mais novas (5 a 7 anos) reconhecem que a obrigatoriedade moral se faz presente no jogo estudado, repetem algumas restrições que lhes foram ensinadas, mas ainda não vêem o valor do acordo consensual, não se concebem como legisladores.

Apesar de serem ensinadas e guiadas pelos mais velhos no respeito à lei, quando são convidadas a relatar as regras repassadas demonstram o que verdadeiramente conseguiram apreender do jogo. As regras são relatadas tendo vista os aspectos mais gerais e superficiais, são também deformadas devido à subjetividade infantil. As crianças acrescentam detalhes acerca do jogo e reduzem os exemplos recebidos ao “bel” prazer de seus pensamentos.

Assim, a prática egocêntrica representa uma conduta intermediária entre a prática motora/individual e a codificação das regras. Embora neste estágio demonstrem o interesse

em jogar “com outros” e fazer parte do “grupo” de jogadores, ainda se encontram fechadas em seu próprio pensamento, caracterizado pelo egocentrismo intelectual inconsciente. Devido à centração nos aspectos mais exteriores dos fenômenos elas assimilam as regras do jogo de “queimada” às regras de outros jogos (como os de perseguição), criam formas pessoais para relatar os procedimentos para se ganhar, sem ter consciência de tal modificação.

Ainda assim, demonstram-se bem flexíveis às mudanças no jogo, mas as alterações não são seguidas de argumentação relativas a acordos ou necessidades grupais. A legitimidade atribuída às regras repousa totalmente na tradição, de forma que há uma “ordem” estabelecida, uma forma correta de jogar que se mantém no tempo.

Nestes casos, segue-se uma consciência heterônoma, pois o juízo moral está ligado ao complexo coação adulta/egocentrismo infantil. Como no início da vida moral prevalece o respeito unilateral, as crianças mais novas atribuem o “justo, o certo e o correto” àquilo que os adultos postulam. Portanto, as regras justas e boas são creditadas às fontes da justiça, que, neste momento, são representadas pelas autoridades/adultos. Admitem que as regras até podem ser mudadas, mas o certo é “obedecer” e manter as regras repassadas pelos mais velhos.

Diante destes dados, ao pensarmos no ensino de valores na escola e nas aulas de Educação Física, veremos que não serão os relatos e explicações verbais anunciados pelos adultos sobre as regras (sua origem, adaptações no tempo, possibilidades de acordos) que transformarão as ações das crianças com os demais, nem mesmo irão se “impor” ao seu pensamento”. A obrigatoriedade moral anunciada no jogo não é livremente consentida nem compreendida, é fruto do respeito unilateral.

Portanto, ainda que os professores desejem ensinar valores democráticos e defendam os ideais da liberdade de expressão, do valor do acordo e do diálogo, da formação da criticidade, não será a fomentação verbal e as cobranças que a conduzirão a uma compreensão a respeito do sentido das normas. Embora as crianças possam repetir os valores enunciados, os “discursos” transmitidos não terão sido construídos e compreendidos pelas crianças, que os repetirão como verdades, mas os respeitarão “aparentemente”.

Prosseguindo em nossas relações entre a prática e a consciência, constatamos que os entrevistados que se encontram em transição do estágio egocêntrico, assim como aqueles que se inserem na cooperação nascente, relatam a regras com maior propriedade, caracterizando-se por aspectos que prezam pelo entendimento mútuo. Em seus relatos as crianças anunciam tomar decisões e legislar quando do encontro de jogadores em uma partida, realizando

pequenas adaptações nas regras, lançando mão de acordos, relatando os deveres restritivos com maiores detalhes, tendendo à uniformização.

No entanto, nossos dados indicam que a prática da cooperação nascente não é acompanhada de imediato de uma consciência autônoma que valida as regras no acordo consensual. Nas respostas acerca da consciência das regras, constatamos concepções um pouco mais elaboradas a respeito da origem das regras e de suas adaptações no tempo. Começam a admitir que elas também foram criadas por outras crianças, além dos adultos. Se antes as regras faziam parte exclusivamente do “mundo” dos adultos, aqui elas começam a conceber que o jogo “pertence” à sociedade de crianças, e elas também participam nas decisões.

Inferimos que as pequenas mudanças nas concepções sobre as regras que começam a se revelar na prática de cooperação nascente não são produtos de simples transmissão verbal, mas têm como base as condutas vividas, que também começam a se enriquecer de novas qualidades, conforme constatamos nas entrevistas. Apesar de indicar avanços na prática, iniciando primitivas relações cooperativas, as crianças não manifestaram um juízo moral autônomo, revalidando as regras verdadeiras como aquelas que já estão expostas e transmitidas pelas autoridades.

A teoria piagetiana nos explica esse fato quando afirma que o fato de cooperar não extingue a herança da coação, o respeito unilateral às tradições enunciadas mantém forte influência e ainda não foram eliminadas pela cooperação nascente no campo da consciência. Ou seja, o momento em que o sujeito começa a mudar as regras e a fazer uso racional das mesmas é muito importante, representa uma condição para uma consciência autônoma, mas tal prática cooperativa nascente não elimina a crença no valor intrínseco da regra.

Se as crianças pertencentes à prática egocêntrica e à cooperação nascente demonstraram uma consciência heterônoma, perguntamos (à maneira de Piaget): Como tal conhecimento irá progredir? Se não são as cobranças nem a emissão verbal, da onde provém o juízo moral autônomo?.

A resposta dada por Piaget e já explicitada neste trabalho considera os mecanismos internos de construção e reconstrução do sujeito (tomada de consciência, abstração) e os processos externos (influência do meio/qualidade das relações sociais). Embora na obra dedicada à moral, Piaget tenha se debruçado sistematicamente na análise das relações sociais (coação/cooperação) e do tipo de respeito que as fundamentam, não deixa de argumentar sobre a tomada de consciência, a necessária atividade estruturante do sujeito diante dos fatos e preceitos morais que são transmitidos e cobrados pelos adultos.

Ao estudar a moral Piaget não desconsidera os processos de construção e reconstrução interna, ainda que não tenha aprofundado o assunto. Portanto, nos apoiamos em seus estudos sobre a interiorização do esquematismo sensório-motor que se prolongam em conceitos para compreender a construção do juízo moral, uma vez que tais processos são análogos.

Será o processo de tomada de consciência das ações morais que levará a criança a passar de uma consciência elementar e superficial a respeito das regras para a compreensão dos conceitos morais e das intenções que regulam as ações. Tal processo possibilitará ao sujeito sair dos aspectos mais superficiais da ação, desatrelar a regra da figura de autoridade e compor as motivações, entendendo o uso racional das mesmas. Os mecanismos internos de formação do juízo moral (abstração) e a influência relações sociais estudadas por Piaget serão fundamentais neste percurso.

Os mecanismos envolvidos no processo de tomada de consciência possibilitarão à criança reorganizar suas ações e experiências morais no plano do pensamento, passando da ação à conceituação. Neste processo, haverá uma projeção sobre o plano da reflexão (patamar superior) daquilo que foi retirado do plano da ação (patamar inferior). Assim, o exercício das normas morais (deveres restritivos) impostas às crianças e cobradas pelas figuras de autoridade desde que nascem constituem o patamar inferior que será projetado e reconstruído no plano do pensamento. Tal projeção, denominada de reflexionamento, representa um dos aspectos do processo de abstração reflexionante.

Outro aspecto do processo de tomada de consciência é a reflexão, quando o sujeito reorganiza e reconstrói no plano mental as informações retiradas do patamar inferior. Neste plano superior serão estabelecidas relações entre as representações. Assim, fica evidente que no processo de tomada de consciência das ações morais (assim como no campo intelectual), o sujeito realiza abstrações sobre as próprias ações e interações sociais.

Se o sujeito irá progredir e construir um juízo moral autônomo não por repetição, nem por inculcação de valores, e sim por processos progressivos que levam em consideração a qualidade das relações vividas, que tipo de relações são estas que permitirão a construção de uma reflexão moral autônoma?. Serão inseridas em qualquer tipo de relação social que as crianças aprenderão o verdadeiro valor dos princípios morais que sustentam as normas?. A teoria piagetiana é categórica em afirmar que não serão quaisquer relações. Defenderá que será em relações essencialmente cooperativas, relações onde prevalecer o respeito mútuo. Ainda que os valores anunciados (por pais, professores, diretores) sejam muito desejáveis

para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, será no exercício da cooperação e do respeito mútuo que se constituirá a verdadeira autonomia.

No entanto, veremos que, desde o nascimento, as crianças encontram-se inseridas em relações sociais predominantemente de coação, caracterizadas pela ausência de reciprocidade e sim por relações assimétricas, em que um adulto emite ordens e normas prontas e elaboradas, e outro (a criança) deve obedecer, mesmo sem compreender. A tomada de consciência que a criança realiza tem como base o respeito unilateral que engendra, neste primeiro momento da vida moral, uma consciência heterônoma.

Enquanto a coação prevalece a criança, recebe as ordens de todo tipo, não é levada a refletir ou considerar os pensamentos e sentimentos dos outros, permanecendo centrada em sua própria perspectiva. Por isso, a tomada de consciência será incompleta, parcial, de maneira que ela levará em consideração os aspectos mais superficiais e observáveis das regras, valorizando os danos/consequências materiais observáveis, centrando-se em um ponto de vista e ignorando as intenções por detrás das ações.

Devido às características do pensamento egocêntrico, que constitui um obstáculo à coordenação de ideias e verdadeira troca de pontos de vista, a criança manifestará muitas limitações ao relatar e dar explicações sobre as ações morais (conforme observamos nos relatos das práticas e consciência das regras). Julga a realidade do seu próprio ponto de vista antes de chegar a uma visão objetiva dos fatos. Cabe destacar agora um trecho de Piaget ([1930],1998):

[...] assim como o homem, antes de compreender as leis do mundo externo, acreditava que os fenômenos estavam centrados em si mesmo, ao invés dele mesmo se situar num universo objetivo e independente do eu, da mesma maneira, antes de interiorizar as leis do mundo social, o indivíduo considera o grupo em função de si mesmo, ao invés de se situar entre outros num sistema de relações recíprocas e pessoais. (p.115).

À medida que as regras são exercitadas a partir de mútuo consentimento, em relações de reciprocidade, irão pouco a pouco se interiorizando e se transformando. Tais fatores nos levam a pressupor que as crianças em nossa pesquisa começam pouco a pouco a enfraquecer a ideia mística da autoridade quando as relações entre iguais começam a prevalecer e se fortalecer. Quando as crianças pertencentes ao terceiro estágio relatavam a utilização das regras do jogo já anunciavam as primitivas “relações cooperativas”, visto que já comentavam sobre as alterações das regras que eram realizadas entre os colegas.

Mencionavam que quando jogavam na rua ou em casa era permitido alterar as regras e realizar pequenos acordos, que eram válidos em suas partidas. Logo, a tomada de

consciência das regras que se realizará partirá e terá como raiz estas coordenações grupais (entre iguais) que aqui se iniciam. Porém, como serão ainda reorganizadas internamente pelo sujeito, ainda não são evidenciadas plenamente no campo da reflexão (pensamento verbal), por isso, tais crianças revelam em suas repostas a heteronomia, conforme podemos observar no quadro comparativo.

Como já foi demonstrado, no quarto estágio da prática, as crianças utilizam as regras levando em consideração a reciprocidade nas relações, a necessidade de regular a partida detalhadamente, considerando os pontos de vista dos colegas e caminhando em direção à objetividade nas ações e nas explicações. Começam a admitir que ambas, tanto as regras formuladas no grupo de crianças quanto as tradicionais e preexistentes, são válidas, porque justas e aplicadas aos grupos de forma igualitária, porque não priorizam nenhum grupo.

Piaget (1994) nos explica esta mudança de direção nas respostas, visto que, à medida que as relações sociais são fundamentadas em novas bases, como o respeito mútuo, o prestígio da autoridade perde terreno em função da necessidade de fazer acordos, o temor pela autoridade decresce e as crianças passam a avaliar a justiça, a igualdade, as regras não mais em função estritamente da autoridade, mas a partir das relações de reciprocidade vividas nas relações simétricas. Assim, constatamos que algumas crianças passam a conceber que as alterações feitas “hoje” nas regras do jogo, se acordadas previamente e utilizadas ao longo dos anos serão mantidas futuramente, serão válidas.

Porém a grande parte das respostas que encontramos de crianças pertencentes ao estágio de codificação das regras não afirmam o valor decisório e consensual das regras, admitindo que são legítimas as regras tradicionais, de maneira ela tem valor absoluto, de direito divino, independente da utilização, pois “mesmo se o uso esquece tudo da regra antiga, é no entanto esta que prepondera sobre a nova”. (PIAGET, 1998; p.63).

Ou seja, mesmo diante das modificações lícitas, a regra tradicional/antiga é a verdadeira e válida. Os argumentos salientam que no passado “o jogo não era assim”, que existe um modo de jogar “inventado” desde antigamente, e pela sua própria origem uma regra imposta “de cima” adquire valor absoluto.

Logo, na teoria piagetiana demonstra-se que o juízo moral teórico se atrasa em relação ao juízo moral prático. Portanto, uma vez que as mudanças não são repentinas, os entrevistados anunciam estar em fase transição, no limite da heteronomia e construindo progressivamente um juízo autônomo. A tomada de consciência é necessária devido ao fato de que “o aparecimento de um novo tipo de regras no plano da prática nem conduz mais ao

aparecimento de uma nova consciência da regra, devendo cada operação psicológica ser retomada nos planos da ação e do pensamento”. (PIAGET, 1994, p.145).

Isso implica que os progressos na/da ação observados quando as crianças aplicam as regras com crescente uso da “reciprocidade” não são acompanhados de uma “iluminação na mente”, não ocorre de imediato uma representação adequada no plano do pensamento daquilo que já é praticado, visto e vivido pelas crianças, por isso, os atrasos.

Inferimos, portanto, que será o processo de abstração das ações que possibilitará às crianças a reflexão autônoma. As operações que já são feitas no campo da ação terão de ser retomadas/reorganizadas/reconstruídas no campo do pensamento. Isso ocorrerá de maneira sucessiva, progressiva e provisória, comportando novidades ao serem realizadas. Envolverá uma atividade estruturante do sujeito, que abstrairá das suas ações e intenções e progressivamente as colocará em relação às ações e pensamentos de outros. Como este processo não é espontâneo e sim requer inserção das ações em coordenações de conjunto, as crianças dão respostas que indicam um atraso da tomada de consciência em relação à ação, hipóteses levantadas por Piaget em seus estudos sobre o juízo moral e corroboradas pela nossa pesquisa.

Diante dos dados encontrados na pesquisa e considerando nossa afirmação de que a tomada de consciência não é espontânea e tem como raiz as ações e interações vividas, cabe agora destacar as possíveis contribuições a serem realizadas pelos profissionais da educação e, em especial, pelo professor de Educação Física, contribuindo com avanços para a discussão na área.

Alguns estudos já iniciados sobre o tema em questão, observados no item dedicado às pesquisas no campo da Educação Física que versam sobre o tema dos valores, são significativos. Vemos apontamentos de desdobramentos negativos para professor de Educação Física quando se coloca a formação de valores como alvo “ilusório” a ser alcançado, como também dados indicativos sobre a necessidade de pesquisas futuras para subsidiar a intervenção docente.

A ênfase em boa parte dos estudos incide principalmente sobre quais valores estão presentes nas aulas do professor de Educação Física, “se” estão presentes, questionando-se ainda sobre os “meios”, ou seja, “como” este saber está sendo ensinado. Algumas pesquisas apontam possíveis caminhos sobre “como” ensinar, indicando-nos a necessidade de tratar os valores a partir do contexto das aulas. Em relação aos artigos, a temática central também versa sobre a necessidade de tratar os conteúdos da área equilibrando as dimensões conceituais,

procedimentais e atitudinais com alguns trabalhos que apresentam sistematizações de aulas que visam demonstrar estes aspectos relacionados.

Contudo, no conjunto de trabalhos ainda não verificamos questionamentos sobre a gênese da consciência moral e quais relações ela mantém com prática. A discussão permanece muito mais no plano dos conteúdos dos valores (quais devem ser ensinados nas aulas), com indagações e poucas propostas acerca da intervenção docente. Não ignoramos que estes elementos sejam igualmente importantes na discussão do tema, mas de maneira geral não há ainda nestes estudos uma discussão aprofundada acerca de como prática moral e consciência se conjugam neste processo, pois entendemos que as intervenções e propostas a serem sistematizadas dependem da resposta sobre como os valores se constroem e se transformam, como são constituídos pelos sujeitos.

Em nossa pesquisa, debruçamo-nos especialmente no estudo e análise das relações entre prática e a consciência das regras. Ao encontrarmos e comprovarmos as ligações entre a ação moral e juízo moral, confirmando as hipóteses piagetianas de que reflexão autônoma depende tanto do campo das ações e interações sociais como dos mecanismos internos de reconstrução do sujeito, podemos colaborar para o debate neste campo.

Apesar de sabermos que a Educação Física sempre esteve atrelada à formação moral, verificamos que as relações nas quais se fundamentavam os ideais propagados eram de coação, relações autoritárias, quem detinha o poder e a palavra eram os professores/instrutores. Já comentamos que as tendências críticas e pós-críticas que surgem no campo da Educação alcançaram os debates na Educação Física, que se enriqueceram de novos ideais e valores, propagando-se as “vozes” e “valores” das classes dominadas e desprestigiadas, seguindo-se de propostas mais ou menos sistematizadas que se propõem como alternativas ao ideário de formação do homem forte, saudável, bem adaptado à sociedade de classes, bom trabalhador e produtivo.

Nestas propostas se defendem que os estudos das manifestações corporais são ricas oportunidades para se tratar os ideais democráticos, valores como tolerância, respeito às diferenças, democracia, justiça social, diálogo, inclusão entre outros.

Mesmo considerando que várias propostas propagam valores desejáveis, entendemos que qualquer ideal moral que se pretende ensinar não se realiza fora das relações, sendo estas caracterizadas por serem mais cooperativas (pautadas no respeito mútuo) ou mais coercitivas (alicerçadas no respeito unilateral), porém com diversas combinações possíveis entres estes dois fundamentos.

Assim, anunciamos que, apesar das boas intenções e dos valores democráticos que permeiam as tendências da Educação Física mais atuais, serão as relações sociais cooperativas, baseadas no respeito mútuo, as promotoras do processo de tomada de consciência das ações morais e da construção do juízo autônomo. Pois nestas relações os sujeitos são convidados a descentrarem-se, sair das causas mais aparentes e superficiais das ações e ir em direção às motivações das ações, realizando um verdadeiro trabalho de reflexão sobre e nas relações vividas.

Nestas relações, o sujeito será conduzido progressivamente a abstrair a razão das normas e deveres restritivos (princípios), a relatar e explicar os motivos de suas ações, expondo as intenções, deverá ouvir, interpretar e compreender os motivos (os porquês) por trás das ações de seus colegas, coordenando ao mesmo tempo as ações e intenções. Em tais relações de reciprocidade, as antigas estruturas mentais serão insuficientes, exigindo e promovendo a modificação das estruturas.

A partir de nossos estudos sobre a moral, ressaltamos que as mudanças almejadas não serão alcançadas somente a partir da proposição de “novos” valores. Argumentamos que “inclusão”, “respeito” às diferenças, “justiça”, “diálogo” permanente, “espírito crítico” e indagativo, ideais democráticos, embora desejáveis, permanecerão distantes, mero verbalismo na escola enquanto impostos “de cima”, enquanto não se mudarem as próprias relações vividas no espaço educativo, sendo um deles as aulas de Educação Física.

Desejamos “preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de disciplina interior (por oposição a submissão externa e simplesmente conformista)? É preciso então inspirar-se de uma ideal democrático já na escola, e não em palavras e lições, mas na prática e na vida” (PIAGET, 1998, p. 203).

A autonomia que desejamos depende da reflexão do próprio sujeito sobre os valores, de uma reorganização interna deles, de construção de convicções para agir moralmente, o que envolve também os investimento afetivos. Construir valores nas aulas de Educação Física implica reconhecer a necessidade que os sujeitos possuem de se sentirem valor, desenvolver um trabalho com a identidade dos alunos, favorecendo o reconhecimento da energia que os movem a determinados projetos, direcionando-os à construção do respeito por si e, conseqüentemente, à valorização e respeito ao outro.

Isto porque a formação de uma personalidade ética é extremamente complexa e depende da formação da “imagem de si”, dos valores atrelados a esta imagem própria, dos alvos e aspirações singulares e plurais que em conjunto e interações se formam, se entrecruzam e se modificam ao longo da vida e que também dependem de contextos culturais,

das tradições que percorrem e encontram-se na sociedade, da história familiar e das escolhas pessoais.

Quando escreveu sobre os procedimentos da educação moral, Piaget (1998) insistiu na importância de uma “pedagogia ativa”, apontando-a como aquela que pode contribuir para formar personalidades livres em superação ao ensino “verbalista da moral”, que propicia muito mais o conformismo e a adesão superficial às normas vigentes.

Frisou que não há possibilidades de se formar sujeitos autônomos moralmente se os alunos são levados ao “constrangimento intelectual” no sentido de receber ordens, tarefas, ações para repetir, memorizar, assumindo a postura de sujeitos passivos que executam as atividades no ritmo do professor, seguindo suas prescrições e exigências. De maneira inversa, postulou que, se no ensino da moral permanecerem relações de submissão às autoridades (relação de coação), também o desenvolvimento intelectual estará prejudicado.

Abordar valores morais nas aulas de Educação Física segundo os pressupostos da teoria que nos sustenta implica em estudar as expressões culturais criadas pelo homem no decorrer da história em um ambiente verdadeiramente cooperativo, fundamentado no respeito mútuo, considerando sempre a necessidade do sujeito agir sobre a cultura de movimento, levantar hipóteses, problemas, dúvidas sobre os conhecimentos veiculados a respeito dela, elencar formas de resolvê-las, propondo novas maneiras de vivê-la e pensá-la, ampliando o leque de saberes.

Implica em reconhecer que os alunos estarão elegendo valores veiculados pelas práticas culturais que os representarão, significa atentar-se ao processo de formação da própria identidade. Ao agir e praticar lutas, esportes, danças, ginásticas, os alunos estarão atribuindo-se valores, estes se encontram associados à cultura de movimento.

Assim, investimentos afetivos estarão sendo atribuídos às diversas manifestações da cultura. Tais práticas veiculam formas de “ser e pensar”, “vestir-se” “comportar-se” que são assimiladas e que se constituem “valores” para os sujeitos. Logo, abordar tal temática nas aulas implica em refletir sobre o movimento realizado pelo sujeito, com sentidos e significados próprios mas culturalmente construídos, conduzindo a experiências de estudos em que haja uma verdadeira reorganização de saberes sobre elas.

Nas intervenções o docente deve levar em consideração que o aluno não vem vazio de experiências e saberes sobre as expressões culturais, sobre a escola, as relações, as normas morais. Ao sistematizar estudos acerca das manifestações culturais, o professor de Educação Física deve levar em consideração as experiências dos alunos, os sentidos e significados atribuídos por eles aos conteúdos, destacando os valores presentes nas diversas manifestações

da cultura de movimento que têm influenciado em suas escolhas e projetos de vida, bem como os valores retratados pela mídia ao abordar as diversas expressões culturais (danças, brincadeiras, esportes, jogos, lutas entre outros).

Cabe ao professor pensar meios que possibilitem ao sujeito interagir com o conteúdo e com as propostas educativas com iniciativa, de forma crítica e com postura investigativa. Isto porque:

Na medida em que os indivíduos pensam em comum, ou seja, procuram se compreender e aprendem a discutir certas regras de objetividade e de coerência impõem-se a eles e constituem a lógica. É essa cooperação do ponto de vista intelectual e não apenas moral que transforma a razão humana e faz dela um instrumento de verdade, em contraposição ao pensamento individual que busca acima de tudo a satisfação. (PIAGET, 1998, p. 68).

Os trabalhos em grupos são favorecedores do processo de abstração reflexionante, pois neles as experiências de conflitos de ideias, mas também de reciprocidade, de ajuda mútua e colaborativa desencadearão a necessidade de entender o outro, organizar coerentemente seus pensamentos e justificativas, repensando os meios e os fins atingidos. No grupo há possibilidade de tomar pequenas decisões, buscar por respostas aos problemas suscitados, antecipar ações e conseqüências, ter de lidar com os conflitos interpessoais decorrentes destas interações.

Em relação aos conflitos, a teoria piagetiana nos indica que eles são oportunidades para aprendizagem da autonomia e construção de formas equilibradas de se relacionar. Em pesquisa anterior que realizamos com professores de Educação Física, observamos que, apesar de bem intencionados, os docentes não sabem como contribuir para a construção da autonomia moral no que se refere aos meios utilizados perante os conflitos interpessoais. Constatamos que os docentes, em sua maioria, concebem os conflitos como anti-naturais, negativos, e não como experiência formadora e que pode gerar a aprendizagem e desenvolvimento moral do educando. As atitudes em aulas indicaram posturas que visam eliminar o foco de problema, conduzindo a ações autoritárias, de contenção, punição. (SILVA, 2009).

Assim, nas aulas de Educação Física, na realização de diversas atividades, certamente muitos sentimentos divergentes emergirão entre os alunos, suscitando os conflitos interpessoais. É comum ao propor o conteúdo dança observarmos que preconceitos de diversos tipos venham à “tona”, principalmente com os alunos do Ensino Médio. Eles apresentam certas resistências para com o tema, levantando discussões acerca de gostos pessoais, gênero, erigindo-se diversas hostilizações. Nas atividades que envolvem situações

de confrontos diretamente como as vivenciadas nos jogos e esportes vemos que o teor competitivo desencadeiam agressões físicas e verbais entre os alunos.

Entendemos que será no exercício de repensar a condição de “agredidos e agressores” que os alunos construirão valores, terão oportunidades de tomarem consciência dos sentimentos que os levam a agir, dos sentimentos que as ações causam nos colegas, reconhecer seus próprios valores, contraporem com os de outros, podendo ressignificar as suas relações vividas. É importante ao professor estar atento que nas diversas tematizações estudadas, na realização de gestos, a “imagem” que os alunos possuem de si mesmos e perante o grupo estará sendo construída, avaliada, reafirmada, reconstruída.

As resistências dos alunos para com determinados conteúdos podem dar lugar às rixas, provocações, sentimentos de raiva, frustração, negação, situações nas quais o professor pode intervir de forma a acolher os sentimentos com uma linguagem descritiva, e não judiciativa, justamente porque as relações com as autoridades são uma das dimensões a serem tratadas na construção do respeito por si, além das relações entre pares. (TOGNETTA, 2009). E, como já afirmamos, o respeito por si é essencial para o devido respeito ao outro. A construção do respeito por si é mediada por relações de confiança, onde ações e sentimentos são acolhidos sem serem julgados, mas expressados e ressignificados.

Assim, os sentimentos que surgem durante as disputas em aulas, as hostilizações e preconceitos de todo o tipo podem ser fonte de reflexão e construção de valores. É importante abrir espaços para pensar em como um grupo pode celebrar a vitória sem menosprezar, sobre a vantagem de se ganhar uma partida de forma ilícita, sobre a necessidade que os alunos têm em jogar e ganhar a todo “custo” para se vingar, se exibir, para fortalecer uma determinada “imagem” almejada e projetada por si mesmo nas e a partir das interações.

A construção e a integração progressivas de valores morais podem ser contempladas indiretamente por meio da reflexão dos valores presente no cenário que abarca as diversas manifestações culturais. (LA TAILLE, 2009). Em outras palavras, nas aulas de Educação Física podemos pensar em quais valores são atribuídos a determinados jogos, esporte, lutas, danças, brincadeiras enquanto outras não são foco de atenção, interesse, e sim menosprezo e preconceito?. Quais significados assumem para os jovens gostar, ouvir, dançar, lutar determinados “estilos” e não outros?. Qual imagem constroem acerca de si e gostariam de manter perante outros?.

O estudo do contexto histórico, político e cultural das diversas expressões culturais constitui-se em meios para se explorar os valores que foram se construindo em cada uma delas, debater sobre eles, favorecendo então condições de serem compreendidos pelos alunos.

Algumas questões podem ser destacadas nas aulas, tais como: Quem são os ídolos atuais? Por quê são ídolos? Quais pertencem ao mundo esportivo/das lutas/danças/ginásticas? Quais atitudes destas pessoas são admiradas pelo público? Todos da turma concordam com estes valores? Quais atitudes são criticadas e por quê isto ocorre? Como a mídia retrata as celebridades pertencentes e representantes de expressões culturais e artísticas diversas? Que tipo de influência isto tem no modo como vivemos/praticamos e interpretamos práticas culturais? Como isso afeta nossa forma de se posicionar frente ao mundo?.

Podemos ainda propor a pesquisa aos alunos, a realização de entrevistas a serem realizadas com os pais, avós, professores, amigos, indagando quais foram os ídolos representativos da cultura de movimento em outras décadas, a fim de contrapor outros momentos históricos, investigando quais atitudes eram louváveis, admiráveis, levando à reflexão do que mudou ou não mudou com o tempo e o que os estudantes pensam deste tema.

Os eventos que acontecem nas torcidas organizadas, as brincadeiras populares mais praticadas atualmente, a forma como a mídia e a comunidade retratam as lutas na atualidade, as diversas manifestações da dança são oportunidades para uma reflexão sistematizada sobre os valores morais e não morais. Caberá ao docente possibilitar a expressão das idéias dos alunos por meio do debate/do diálogo, do desenho, da escrita, das formas de expressão artística, da pesquisa em conjunto, de trabalhos de campo. Estas são maneiras de suscitar as crianças a pensarem sobre os valores desejáveis para se conviver na atualidade, contrapondo valores, hierarquizando-os na própria identidade, conduzindo a reflexões acerca de decisões éticas imprescindíveis nas relações interindividuais.

Ensinar perspectivando a construção da autonomia implica em reconhecer o sujeito como ativo no processo que, ao interagir com outros nas relação crescentes de respeito mútuo, reorganizará ações e conhecimentos, em relações essencialmente cooperativas.

Entendemos que os professores ou as propostas em Educação Física que desejam colaborar para autonomia moral devem reconhecer os valores assumidos e praticados ao longo do desenvolvimento da disciplina no Brasil. Análises e debates acerca do currículo e do tipo do tipo de identidades projetadas pelos conhecimentos prescritos, fomentadores de um tipo ideal de “brasileiro” nos anunciam necessidade de superações em diversos sentidos. (NEIRA e NUNES, 2006; NUNES e RUBIO, 2008). Estes estudos levantam problemáticas importantes que acerca de qual(is) identidade(s) as propostas curriculares atuais estarão anunciando.

Acreditamos que nossos estudos contribuem para com o debate na medida que a reflexão do tema também perpassa pela modo como este conhecimento é organizado,

sistematizado e compreendido pelos sujeitos em suas relações, exigindo por parte dos professores uma intervenção sistematizada e intencional, com a construção de práticas verdadeiramente dialógicas, considerando as relações indissociáveis entre a ação moral e reflexão.

Nos estudos realizados acerca da prática e da consciência das regras, fica evidente que o ensino de temas morais nas aulas de Educação Física deve valorizar o processo, considerando a maneira pela qual as crianças constroem valores.

Em nossa análise trouxemos alguns breves exemplos que certamente não se esgotam aqui. Um ensino que prioriza a autonomia não é visível nem palpável, não se realiza a curto prazo, e considera que o alcance de objetivos é sempre relativo, pois, por mais condições favorecedoras ofertadas, isto não significa que o aluno construirá a “autonomia” moral desejada.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como professora de Educação Física na Educação Básica e o desejo de favorecer a construção de autonomia moral nas aulas de Educação Física foram decisivos em nosso estudo sobre a construção da moralidade, suscitando-nos indagações que culminaram na realização da presente pesquisa, tendo por fundamento a Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget. Mas também foi decisiva a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre a teoria piagetiana a respeito do desenvolvimento moral na criança, particularmente sobre a relação entre prática e a consciência moral.

No percurso de compreender as relações entre ação e juízo moral, elencamos como objetivo geral investigar e analisar as relações entre os relatos da prática do jogo de “bola queimada” e a consciência das regras, em crianças pertencentes a 04 faixas etárias diferentes. Utilizamos o método clínico como instrumento e entrevistamos 40 crianças de uma escola municipal.

O nosso aprofundamento teórico nos permitiu compreender as analogias existentes entre construção dos conceitos e a formação do juízo moral autônomo, sendo os mecanismos subjacentes ao processo de tomada de consciência os que possibilitam aos sujeitos passarem de uma regra imitativa e auto-centrada à composição das ações e sentimentos (intenções) em sistemas de conjunto cada vez mais amplos.

Os dados apresentados e analisados no capítulo anterior nos permitiram constatar os vínculos estreitos na forma como a criança relata a aplicação das regras do jogo de “queimada” e a maneira como interpreta a obrigatoriedade e validade das mesmas, revelando-nos e confirmando-nos as hipóteses de que a consciência da regra está atrelada/apoiada na prática.

As crianças mais novas (5/6 anos) partem de uma aplicação das regras eivada de interpretações individuais e egocêntricas, aceitam com certa facilidade as modificações, são flexíveis a aspectos que garantem a igualdade da partida, não prevêm a necessidade de acordo, traduzindo uma consciência heterônoma acerca da origem e legitimidade das regras, que assumem um valor absoluto.

As crianças da faixa etária entre 7 a 9 anos apresentaram características novas em seus relatos acerca das regras, indicando-nos a cooperação nascente, ou seja, o momento em que o grupo (o outro) começa a ser levado em consideração no sentido de se aplicarem as regras com maiores rigores. Os deveres restritivos são mencionados com maior propriedade e também se mencionam as alterações que se iniciam entre os jogadores. Os dados indicaram

que a consciência ainda mantém uma concepção “sagrada” do valor da regra, são flexíveis quando aplicadas entre os colegas, mas fixadas anteriormente no tempo e permanecendo verdadeiras porque criadas pelos “antigos”.

Algumas crianças, a partir de 10 anos, indicaram por meio de seus relatos uma prática que comporta uma uniformização mais detalhada, com argumentos mais elaborados a respeito do motivo de certos deveres restritivos, com preocupações em garantir um jogo justo e igualitário, a partir das regras, que podem ser adaptadas ou não. Os acordos acerca de inovações são também evidenciados. No entanto, as relações crescentes de reciprocidade entre os iguais não irão fazer desaparecer de imediato o valor “absoluto” da regra. Para a consciência da criança, o mais importante será seguir e manter a tradição. Embora reconheçam a validade das regras acordadas previamente no grupo, ainda validam as normas tradicionais do jogo, ou seja, são legítimas e verdadeiras aquelas elaboradas antigamente.

A partir de nossa análise de dados, confirmamos as argumentações de Piaget de que o relato verbal emitido pelos entrevistados não consiste em um “psitacismo”, ou seja, não são relatos destituídos de sentidos e significados, com repetições e deformações do pensamento do adulto, sem relações com a prática realizada.

A reflexão moral verbal realizada sobre as regras morais do jogo consiste em uma tomada de consciência progressiva das ações vividas, do tipo de relações que foram estabelecidas. Em outras palavras, para Piaget, a consciência moral progride das ações morais efetivamente vividas.

Desse modo, fica evidente que nenhum tipo de imposição de regras e coação proveniente do adulto (ou do professor de Educação Física) tem a força de “repassar” valores morais, nem de levar a criança a “sair de si”/descentrar-se. Os dados demonstram que é no próprio exercício da cooperação (reciprocidade), quando da necessidade de modificar regras, sentir-se compreendido em suas motivações e compreender a dos outros que o juízo moral se construirá.

Tais dados apresentam ricas reflexões e oportunidades de debates a serem realizados no campo da Educação Física, onde equivocadamente se cristalizou a idéia de que os jogos e os esportes “imprimem” no sujeito os valores morais. Ao elucidar da onde provém e como progride o juízo autônomo, os resultados nos permitem argumentar melhor sobre esta concepção, apontando ainda as possibilidades e os limites que tais conteúdos trazem para as aulas no sentido de contribuir para a formação dos valores.

Ressaltamos que o fato de frequentar aulas nas quais se desenvolvem esportes e jogos não garante o exercício da cooperação, pois muitas vezes, nestas aulas, são reforçados

os deveres inquestionáveis, a passividade e obediência acrítica, a “modelagem” de comportamentos e ações, a repetição mecânica. Na opinião de muitas pessoas, os projetos sociais (e as aulas) que valorizam os esportes como promotores de valores apontam que será a disciplina cobrada pelo professor frente aos horários, postura com os colegas, frequência nas aulas, realização correta de gestos motores, obediência às normas que serão os aspectos promotores de disciplina moral e valores. Tais práticas, uma vez baseadas no respeito unilateral, irão reforçar e engendrar a consciência heterônoma. Já vimos que não será o respeito coletivo pelas ordens adultas que construirá a compreensão acerca dos valores que regulam as relações.

No decorrer de nosso trabalho evidenciamos que será no próprio exercício das relações de respeito mútuo que as crianças se descentrarão. Será o exercício da reciprocidade, da discussão e do controle mútuo que possibilitará aos sujeitos progressivamente a se afastarem das causas mais aparentes, materiais e superficiais dos fatos para compor as intenções. A cooperação na irá suprimir os pontos de vista particulares, mas os colocará em reciprocidade e conduzirá a compreensão de outras perspectivas.

Se os professores de Educação Física desejam realmente contribuir para a formação do juízo moral autônomo será necessário compreender os vínculos entre a ação moral e o juízo. Se a evolução do conhecimento moral tem como “motor” as ações morais que progressivamente serão abstraídas e integradas em sistemas de conjunto, então cabe aos professores se atentarem ao campo da ação e da reflexão. Desse modo, torna-se primordial que o professor e todos que envolvidos com a educação formal avaliem o tipo de relações vividas no ambiente escolar e repensem sobre as diversas oportunidades que o estudo dos conteúdos escolares veiculados nas diversas disciplinas oferecem para que os estudantes tomem consciência das ações morais e dos projetos de vida construídos coletivamente.

Este processo de tomada de consciência exige exercício de reflexão constante, de revisão e atribuição de novos sentidos às ações, dificilmente será desencadeado em uma relação autoritária, fundada no respeito unilateral, pois aprender a demonstrar seu ponto de vista exige uma educação dialógica, pautada no respeito mútuo.

Se o agir moral e o exercício da troca de opiniões, da discussão em comum nas relações entre iguais são uma condição indispensável na formação dos juízos morais autônomos, isso significa que não será apenas nas aulas de Educação Física que a moralidade poderá ser abordada. Também não será “somente” nos ensino dos jogos e esportes que os professores de Educação Física (e os demais que se valem dos jogos para promover autonomia) terão oportunidade de favorecer a tomada de consciência. Cada professor, diante

de sua disciplina e dos conteúdos culturalmente construídos que a abarcam, tem o desafio de contribuir para a formação moral autônoma.

Se os métodos preconizados para se ensinar “respeito” forem pautados por relações coercitivas e desconsiderarem a atividade estruturante do sujeito frente aos fatos e conhecimentos, a construção da moral autônoma será prejudicada.

Reconhecemos que as aulas de Educação Física e os conteúdos a serem estudados são espaços concretos para a construção e compreensão a manifestações culturais construídas historicamente. Neste percurso, as dificuldades encontradas serão muitas. Uma delas, a ser transposta, será a própria tomada de consciência do professor sobre sua ação moral. Tal processo constitui uma dificuldade porque “continuamos sendo egocêntricos, sem sabê-lo e sem querê-lo, numa série indefinida de terrenos, que vão do nosso eu individual a nossas pré-noções sociais e nacionais, onde seria urgente cooperar, e não conseguimos encontrar a ferramenta da cooperação”. (PIAGET, 1930-1998, p. 83).

As implicações pedagógicas possíveis e “urgentes” de serem vislumbrados após estudar as relações entre a prática moral e o juízo não se constituem novidades, já foram anunciadas por Piaget e também em várias pesquisas atuais que tratam do tema dos valores e da moralidade. Reconhecemos primeiramente que há uma necessidade urgente de modificação de algumas ideias que ainda permeiam fortemente a educação: a de que a moral é tarefa dos pais e não da escola; a concepção de que a moral é possível de ser ensinada por meio lição verbal, por meio do discurso e o único tipo de relação vivenciada nesta imposição são as relações de coação.

Reconhecemos também que as mudanças que devem ser feitas no paradigma que rege educação mantêm relações indissociáveis com as mudanças ocorridas nas demais estruturas sociais que compõem uma sociedade. No entanto, ressaltamos que o conjunto de ações e projetos escolares devam estar alicerçados no princípio da reciprocidade e de cooperação, tanto intelectual quanto moral, comprometidas com mudanças não apenas no campo das ideias e discursos, mas que traduzam em ações os ideais democráticos anunciados.

Além disso, nossos dados permitem debater frente às opiniões que se emitem sobre o tema da moral nos dias atuais: a ideia de que entre o discurso moral e a prática moral há distanciamentos, separações. Logo, é como se houvesse um abismo entre a prática moral e o discurso (reflexão) moral. Entretanto, no início da vida moral há correspondências estreitas entre o agir e o julgar. Observamos que a reflexão teórica verbal consiste em uma tomada de consciências das ações morais vividas. Desse modo, argumentamos que, quando prevalece uma educação pautada no “verbalismo” e na lição moral (em relações predominantemente de

coação), dificilmente haverá coordenações de ações e das intenções, conduzindo a uma tomada de consciência insuficiente e deformada neste campo. O juízo autônomo, dependente da ação e da reflexão, ficará comprometido. Assim, pode-se crescer repetindo “belos discursos morais”, mas que, por não serem fundamentados na experiência concreta do respeito mútuo, não transformam as pessoas e as relações.

Apresentar um bom discurso moral e defender ideias “democráticas” não significa ter aprendido a pensar em função dos outros, a descentrar-se e levar em consideração o ponto de vista alheio, aspectos necessários para a construção da moral autônoma. Só quando aprendermos a pensar em função dos outros é que iremos “substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de estabelecimento de relações verdadeiras, que garante não apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão”. (PIAGET, [1930],1998, p.118). O método da cooperação, enquanto uma forma de equilíbrio processual não condiz à obediência cega, mas à uma ética da solidariedade e da reciprocidade. (PIAGET, [1932],1994).

Se preconizamos mudanças na educação e na Educação Física acreditamos poder vislumbrá-las na construção de relações educativas inspiradas na reciprocidade, no respeito mútuo, no diálogo permanente, a fim de que os sujeitos construam o “método da cooperação” e tenha diante de si a escolha de aplicá-lo nos diversos encontros possíveis.

REFERÊNCIAS

- ACEDO, L. M. **Valores e atitudes na prática pedagógica do professor de educação física**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.
- ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da Educação Física no jogo das relações de poder. **Movimento**, v. 12, p. 141-164, 2006.
- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, v. 26, n.2, p. 91-107, jul./dez., 2000.
- _____. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. AQUINO, J G. **Os direitos humanos na sala de Aula**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.179 – 94, abr./jun. 2010.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. In: Cadernos CEDES. Campinas, SP. Ano XIX, n. 48, ago. 1999.
- _____. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- _____. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**, vol. 22, n.1, p.53-63, set. 2000.
- _____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 62-68, janeiro, 1986.
- _____. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº. 9.394. Ministério da Educação Brasília, DF, 1996.

_____. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Resolução CEB Nº. 2 de 7 de abril de 1998.

_____. **Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. Disponível em: <http://www2.camra.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Decreto n. 69.450 de 1 de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 10 jan.2015.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos:** Se o importante é competir, o fundamental é cooperar!. 7. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2003.

_____. **Jogos cooperativos:** O jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BROWN, G. **Jogos cooperativos:** teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 1994

CAIADO, A. P. S. **A regra em jogo:** um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil. Tese (Doutorado). Programa de Pós graduação em psicologia, Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CARRACEDO, V. A.; MACEDO, L. de. Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 4, n.1, p.16-31, jan./jun. 2000.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** A História que não se Conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo, 13ª. Ed. Ática, 2003.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (org.). **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORTINA, A. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: Autores a atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C.. **A Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DELVAL, J. **Introdução à prática do Método Clínico: Descobrimos o pensamento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papirus, 1995.

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

DEWEY, J. **Interesse e esforço**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores).

DONGO-MONTOYA, A. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exógenos. **In: Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Unesp, 2009.

_____. Para uma pedagogia do diálogo e da autonomia: contribuição para a construção de um novo paradigma pedagógico. **In: XXV Encontro Nacional de professores do Proepre: escola, torna-te o que és**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp. 2012.

DURKHEIM, E. (1893). **Da divisão do trabalho social**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, A. As abordagens pedagógicas renovadoras na educação física escolar e a autonomia: algumas reflexões. **Revista LOGOS**, n. 16, 2008.

FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 27-39, 1997.

FRANÇA, C. A P. R. de. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional**: pesquisa de intervenção, Marília, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

FREIRE, E. dos S. **A construção de valores nas aulas de educação física: *habitus e illusio*** no cotidiano de três professoras. Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

FREIRE, E. dos S.; MARTINS; C, D. Conteúdos atitudinais nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n 3, p.21-28, 2008.

FREIRE, E. S.; OLIVEIRA, J. G. de M. Educação física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista Motriz**, v.10, n.3, 2004.

FREIRE, E. dos S.; VERENGUER, R.C.G; SORIANO; J.B; SANTOS, E.A DOS; ALMEIDA, M. R. A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista da Educação Física**, UEM Maringá, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2. trim. 2010.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FRIAS, E. R. **Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em psicologia. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

GARCIA, H.H.G.O. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos**. Tese (Doutorado: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GAMBOA, S. S. A pesquisa em Educação Física: a questão da quantidade e da qualidade. In.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GOERGEN, P. **Educação moral hoje**: cenários, perspectivas e perplexidades. **Ed. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p.737-762, 2007.

_____. **Educação moral**: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, Out. 2001.

GUIMARÃES, A. L. F. **Aprendizagem de virtude e desenvolvimento moral nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRJ- Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAUJO, J. S. R.; MAZZINI, J. M. Educação física escolar: atitudes e valores. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 7, p. 17-22, 2001.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KAMII, C.; DeVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil – implicações da Teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação Ética**. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre, Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (org.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009a.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, Abr. 2004.

LEITÃO, A. S. P. **Desenhos animados televisivos, ética e educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: diálogos possíveis**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. Cortez Editora, 1990.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MACEDO, L. de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2012.

MALDONADO; D. T; BOCCHINI, D. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 195-211, out./dez. 2013a.

_____. Prática pedagógica diferenciada nas aulas de educação física: a ginástica na escola pública. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.12, n.1, p. 165-172, 2013b.

MASCARA, D. I.; CHIMINAZZO, J. G. C.; LIMA N. M. O futebol da escola: construção de uma proposta baseada nas três dimensões dos conteúdos. **Pulsar**, Jundiaí, v.5, n.1, 2013.

MELO, M. E. C. **A construção de regras no jogo infantil um estudo em aulas de educação física da primeira e segunda séries do primeiro grau**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Valores na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, Jun. 2002.

MENIN, M.S.S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. **Virtudes e educação: o desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MENIN, M.S. DE S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI; J. **Experiências bem sucedidas de educação moral no Brasil**. São Paulo: Cortês, 2013.

MOLINA, F. F. **Educação em valores nas aulas de educação física**: análise de projeto que visa à cidadania e autonomia dos educandos. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, F. P. **Transformação das aulas de educação física**: Uma intervenção através dos jogos cooperativos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

MOREIRA, W.W. **Educação Física e Esportes. Perspectivas para o século XXI**. Campinas, Papirus, 1992.

- _____. **Corpo presente num olhar panorâmico**. Campinas, Papirus, 1995a.
- _____. Perspectivas da educação motora na escola. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995b.
- MORENO, M. M.; SASTRE, G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.
- MORTARI, K. S. M. **A Compreensão do Corpo na Dança**: um olhar para a contemporaneidade. Tese Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal, 213.
- NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, E. C.. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas I**. Jundiaí: Fontoura, 2009, p. 6594. v. 1.
- _____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011a.
- _____. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011b.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- _____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NICOLETTI, L.P. **Educação física e a dimensão atitudinal**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- NOGUEIRA, Q. W. C. **Genealogia da Educação Física crítica**: estudo dos saberes e práticas pedagógicas da perspectiva crítica em Educação Física. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- NUNES, M. L.; RÚBIO, K F. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez, 2008.
- OLIVEIRA, M. A. T. Políticas públicas para a Educação Física Escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação?. **Perspectiva**. Florianópolis, v.21, n.01, p. 151-178, jan./jun.2003
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**: Como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- PEDRO-SILVA, N. **Entre o público e o privado**: um estudo sobre a palavra empenhada. 2002. Tese de Doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana**: a complexidade e a práxis educativa. Tese Doutorado. Universidade da Beira Interior. Departamento de Ciência do Desporto. Corvilha, Portugal, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26

PIAGET, J. (1926). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975a.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, (1932) 1994.

_____. **A tomada de consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1977.

_____. **Fazer e compreender**. Trad. Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1978.

_____. (1926). **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. LTC: Rio de Janeiro, 1987.

_____. (1937). **A Construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. (1930). **Sobre pedagogia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PICCOLO, V. L. N. **Educação física escolar: ser... ou não ter?**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RICOEUR, P. **Da metafísica à moral**. Tradução de Sílvia Menezes e António M. Teixeira. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

RIZZIERI, L. **O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo**: um estudo sobre a construção da moralidade infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: UFMT, 2008.

RODRIGUES; H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

RODINI, R. R.; FREIRE, E. S. A dimensão atitudinal dos conteúdos nas aulas de educação física: relações entre a perspectiva dos professores e de seus alunos. VII Jornada de Iniciação Científica – 2011, **Anais...**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina, Eduel, 2012.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa, Cruz-Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

_____. **Um corte epistemológico**: Da educação física à motricidade humana. Lisboa, Instituto Piaget, coleções epistemologia e sociedade, 1999.

_____. Motricidade Humana: qual o futuro? **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005.

SILVA, L. C. F. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. (Org.) **Nunca fomos os humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. **O currículo como fetiche**: A política e poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

_____. (Org.) **O que é, afinal, Estudos culturais?** Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L.. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SHIMIZU, A. M. **As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau**. Dissertação (Mestrado). FCF/UNESP. Marília. 1998.

TEIXEIRA, S. O Esporte para Todos: “popularização” do lazer e da recreação. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Artigo, v. 2, n. 2, dez./ 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, Mercado das Letras, 2009a.

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009b.

TOJAL, J. B. **Motricidade Humana: o paradigma emergente**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. **Da Educação Física à Motricidade Humana**: a preparação do profissional. Lisboa: Instituto Piaget. 2004.

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, nº- 2, p.117- 135, jul./dez., 2010.

VAZ, A. F. et al. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: EDUFSC/INEP, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Ética** (21ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIANA, L. R. S. **A Educação física na era Vargas**: a concretização da identidade moral e cívica brasileira e a formação da mão de obra. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado da Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R.P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2006.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R.P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumento de análise. In: **A prática educativa educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Apêndices

APÊNDICE A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais

Convido seu filho(a) a participar de uma pesquisa que está sendo realizada junto a Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília, intitulada “A tomada de consciência das ações morais no jogo de regras”. O objetivo desta é investigar e analisar o processo de tomada de consciência das ações morais em um jogo infantil (“bola queimada”).

Informamos que a participação do seu filho (a) nesta pesquisa é opcional. Fica assegurado à criança deixar o processo de realização da entrevista em qualquer momento sem prejuízo de seu atendimento na escola.

Caso autorize a participação de seu filho (a) neste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A)O procedimento para coleta dos dados será realizado por meio de uma entrevista filmada com um roteiro de perguntas sobre o jogo de “bola queimada” e sobre as regras.

B) Não será divulgado o nome da criança ou adolescente e o conteúdo da entrevista será usado para fins de pesquisa científica.

Eu, _____ portador do RG _____ autorizo a participação de meu filho(a) na pesquisa intitulada “A tomada de consciência das ações morais no jogo de regras”.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência de meu filho(a) poderá ocorrer em qualquer momento da pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo: ___/___/____.

Pais ou responsável

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefone (X) professora Luana, ou no telefone (x) - Professor Adrián Oscar Dongo Montoya (orientador).