

Ricardo Leite Camargo¹
Amal Rahif Suleiman²

RESUMO: O objetivo maior da Educação para diferentes pensadores, entre eles Piaget, deve ser favorecer a construção de sujeitos autônomos que sejam capazes de emitir juízos de valor de modo crítico, sustentados pelos princípios do respeito mútuo e da reciprocidade. Considerando a relevância deste assunto, várias pesquisas foram desenvolvidas buscando conhecer quais as circunstâncias e, ou, ambientes poderiam favorecer a construção tanto da autonomia moral quanto intelectual. Os resultados indicam que um dos momentos

propícios para o desenvolvimento da autonomia é o jogo, uma vez que este envolve a construção de regras, negociações e descentrações por parte dos jogadores. Tendo como temática central o jogo e a ética, este artigo apresenta o percurso realizado por Piaget no estudo do juízo moral e como este vinculou o jogo como espaço de pesquisa desta temática. Apresenta-se, ainda, como a autonomia, considerada elemento necessário para a construção da ética, pode ser desenvolvida no espaço escolar através do jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Educação escolar. Ética.

1. JOGO, ÉTICA E TRABALHO EDUCATIVO

Por que a literatura sinaliza que os jogos favorecem a aprendizagem dos alunos? Em quais aspectos os jogos podem promover o progresso escolar e social? E em que sentido os jogos podem auxiliar a construção do conhecimento? Essas e outras questões são levantadas quando se efetua uma atuação educativa baseada em jogos.

Cabe, entretanto, questionar se o jogo é interessante para qualquer proposta pedagógica. Quanto a isso, entende-se que o uso de jogos no contexto educacional só pode ser situado corretamente quando, conjuntamente, tem-se como pro-

¹ Professor doutor em Educação (doutorado pela UNICAMP), atuando no Departamento de Psicologia da Educação da FCL/Ar - UNESP - Campus de Araraquara (SP).

² Cursando Mestrado na FCL/Ar - UNESP/Araraquara (SP), sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo, com projeto de pesquisa: "As crenças e concepções dos professores de Matemática quanto ao espaço do jogo em sua prática pedagógica".

posta uma aprendizagem ativa. Segundo a psicopedagoga Maria Célia Rabello Malta Campos, em entrevista à “Revista Jogos Cooperativos”, edição 06, Ano II: “...o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca, com o professor permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando erros, promovendo a sua análise...”.

Considerando que o jogo deva ocorrer em um ambiente de liberdade, esta só se efetua a partir de uma “disciplinada organização”. Assim, o jogo, como outros “recursos” a serem utilizados no espaço escolar, precisa fazer parte de um planejamento e de uma proposta de ensino precisamente orientada e teoricamente sustentada. Desse modo, o uso de jogos em sala de aula depende de bons planejamentos que considerem as características específicas dos educandos (faixa etária etc.) e os conhecimentos envolvidos, tendo como meta desenvolver esquemas (observar, identificar, comparar, classificar, conceituar, relacionar e inferir) para colaborar na aprendizagem de um novo conhecimento. Também, são esquemas que entram em ação como: procedimento, planejamento, previsão, antecipação e contagem, entre outros.

Entende-se que é nessa configuração, marcada pelo caráter responsável e sério da organização pedagógica, que se deve inserir o jogo. Desde já, portanto, sinaliza-se que, embora o jogo seja marcado pela liberdade, pelo prazer e pela despreensão, ao profissional cabe reconhecer quais elementos de desenvolvimento e aprendizagem estão inseridos e, ou, presentes em tais práticas.

Nessa contextualização, pode-se reconhecer, como outros autores, que “...os jogos, as brincadeiras, as atividades lúdicas exercem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças...” (GRANDO, 2000, p. 111).

Embora se entenda que os jogos podem favorecer o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos bastante diversos, este estudo se dedicou a uma questão básica: “pode o jogo favorecer o desenvolvimento da ética?”

Faz-se necessário, para esta reflexão, buscar uma conceituação sobre o termo ética.

O tema “ética” configura-se na história e na atualidade como um dos componentes necessários para a vida em comunidade. Encontra-se nas propostas educacionais atuais uma preocupação explícita em transformar essa temática em ações objetivas que visam proporcionar um ambiente mais solidário entre as pessoas e na sociedade de modo geral.

Nos PCNs encontra-se um volume especificamente dedicado à temática, o qual apresenta os elementos balizadores da ética. Já em sua introdução se apresentam as seguintes considerações:

A ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: **Como agir perante os outros?** Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa, e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações

éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. (...) a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da **autonomia moral, condição para a reflexão ética**. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho 4 blocos de conteúdo: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da constituição brasileira (BRASIL, 1997, p. 26 – o grifo é nosso).

Mas, voltando à questão inicial – pode o jogo favorecer o desenvolvimento da ética? –, depara-se com outro elemento que, talvez mais relacionado, se configure como condição para o desenvolvimento de condutas éticas, a autonomia moral.

Conforme apresentado no próprio documento já citado (PCNs), a autonomia moral se configura como a condição necessária para a “reflexão ética”.

Reformulando, assim, a questão inicial, pode o jogo favorecer o desenvolvimento moral e condição para a reflexão ética?

Forma-se, portanto, uma cadeia de relações envolvendo o uso do jogo e a promoção da autonomia e da ética.

2. A AUTONOMIA E A ÉTICA NA TEORIA PIAGETIANA

Embora a teoria piagetiana não se restrinja ao estudo da moralidade e da ética, ela apresenta reflexões importantes sobre a temática.

Para estudar a construção da moralidade, Piaget valeu-se de situações de jogos nas quais buscava compreender como as crianças entendiam a formação das regras, sua origem e a necessidade ou não de essas regras serem observadas. Ainda ao estudar a moralidade, valeu-se de entrevistas nas quais se apresentavam dilemas morais que deveriam ser avaliados pelos entrevistados.

Como fruto desses estudos, muitas outras pesquisas foram desenvolvidas em diferentes países e culturas, em que se observou como resultado a mesma seqüência evolutiva, não obstante pequenas variações cronológicas nas manifestações do comportamento (mais tardias ou prematuras) em relação às encontradas por Piaget em crianças suíças.

Estudos posteriores vieram também indicar que o desenvolvimento das estruturas lógicas, bem como da moralidade, poderia ser favorecido quando o ambiente de convívio (e em especial o escolar) fosse “solicitador”, ou seja, fosse um ambiente que promovesse a reflexão do sujeito diante de problemas lógicos e dilemas morais.

Alguns desses estudos que buscaram criar situações favoráveis ao desenvolvimento das construções lógicas e da moralidade tiveram como núcleo da intervenção o uso de jogos.

Enquanto essas investigações visaram conhecer a viabilidade do uso de jogos para favorecer o desenvolvimento, Piaget restringiu-se a utilizá-los para conhecer o desenvolvimento dos sujeitos, já que seu objetivo central era entender a gênese dessas construções. Assim, em 1932, Piaget publicou “O Juízo Moral na Criança”, obra na qual, segundo Biaggio (2006, p. 22): “...argumenta que o julgamento moral evolui, passando por etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo em geral.” Utilizando o método clínico, que consiste em usar interrogatório profundo e variado como contra-argumentação para analisar os tipos de reação dos sujeitos diante de situações-problema narradas pelo experimentador, Piaget interrogou crianças das escolas de Genebra e Neuchâtel (Suíça) para pesquisar a gênese e evolução da prática e da consciência das regras entre as crianças.

Piaget fez uso de dois jogos: “Bola de Gude” para os meninos e “Amarelinha” para as meninas. Quanto à **prática das regras**, observou quatro estágios evolutivos: **primeiro estágio**, “motor e individual”, pois o jogo é individual: a criança manipula a bolinha de gude exercitando movimentos motores, sem a presença de regras propriamente ditas; o **segundo estágio**, que ocorre entre 2 e 5 anos, é denominado “egocêntrico”: as crianças jogam cada uma para si, mesmo estando juntas, e não se preocupam com as regras. O prazer preponderantemente é motor e não social, e, como não há jogo com os outros, elas apenas imitam o mais velho. Desse modo, o segundo estágio apresenta um duplo caráter “... de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos” (PIAGET, 1994, p. 33); o **terceiro estágio** ocorre por volta dos 7 ou 8 anos a 10 ou 11 anos, em média, e é denominado “estágio da cooperação nascente”. Neste, as crianças efetivamente jogam juntas e passam a observar as regras que deverão ser seguidas por cada participante. Desse modo, evidencia-se o controle mútuo, embora as explicações relativas às regras variem quando os jogadores são questionados individualmente. O **quarto estágio** é marcado pela “codificação das regras” e ocorre entre 11 ou 12 anos. Nesse estágio, e aí está a diferença marcante entre esse estágio e o anterior, as crianças são unânimes quanto às regras do jogo, inclusive suas minúcias. Assim, encontra-se entre crianças de uma mesma turma uma “notável concordância” quanto à organização e funcionamento do jogo, inclusive suas possíveis variações.

Quanto à **consciência das regras**, Piaget encontrou três etapas: **anomia**, **heteronomia** e **autonomia**.

Anomia – primeira etapa: observada em crianças por volta dos 5 ou 6 anos, em que há ausência de regras. O caráter do jogo é funcional, e as crianças buscam a satisfação simbólica. **Heteronomia** – segunda etapa: aparece entre 7 e 8 anos; etapa na qual a criança tem obediência às regras sem questionamento, pois as regras são sagradas e imutáveis. As crianças não se conseguem colocar no lugar de possíveis inventores das regras do jogo. Por fim, aproximadamente aos 12 anos ocorre a **Autonomia** – etapa na qual a criança tem condição de construir a regra e respeitá-la. Os participantes de um jogo combinam as regras antes de seu início, mostrando autonomia quanto à prática e à consciência das regras.

De acordo com Biaggio (2006, p. 23):

As concepções de justiça também evoluem de uma idéia de retribuição e vingança (justiça retributiva) para a idéia de recuperação do culpado e reparação. A igualdade e, finalmente, a eqüidade tornam-se valores (justiça distributiva), e desaparece a noção de justiça imamente (punição pela própria natureza). A evolução do julgamento moral em todos esses aspectos tem por base a dimensão heteronomia-autonomia, isto é, a criança passa de uma moral de autoridade imposta de fora por outros para uma moral autônoma, da própria consciência individual...

Para que a criança chegue a essa desejada etapa da autonomia, o princípio fundamental da educação, ocorre um processo interno de modificações, de forma pessoal e construtiva do indivíduo.

Nas palavras de Piaget (1994, p. 155), tem-se:

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fator de autonomia. Com efeito, há uma autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Nesse sentido, para a aquisição da noção de “justiça” notam-se as idéias kantianas sobre a autonomia da vontade como pilar, no surgimento das regras, para os princípios das relações cooperativas do respeito mútuo presentes na autonomia para Piaget. Concordam com isso as palavras de Zacharias (Grandes Mestres da Educação – online):

Na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social pela autodeterminação. Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo.

Com a difusão das idéias piagetianas, muitos enganos ocorreram, ao ponto de se confundir a autonomia com a anomia, esta última marcada pela ausência de regras. Nesse sentido, Kamii, pesquisadora que se dedicou a conhecer as possíveis implicações da teoria piagetiana para a Educação, afirmou:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII; DECLARK, 1992, p. 72).

Para essa mesma autora, a autonomia se coloca como elemento imprescindível para a organização das diferentes atividades, inclusive as escolares, e, dentro delas, o jogo.

Segundo Kamii, o jogo não só deve favorecer a construção da autonomia. Para que ele ocorra de modo adequado, a autonomia é condição previamente necessária.

Em uma palavra, o uso do jogo no espaço escolar só é possível em um ambiente marcado pela autonomia. Assim, o jogo **se sustenta pela presença da autonomia ao mesmo tempo que a favorece.**

Quanto aos seus estudos, Piaget, em 1946, retoma a questão do jogo ao escrever o livro “A Formação do Símbolo na Criança”. Nessa obra, Piaget discute os três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

(1) **Os Jogos de Exercícios:** (entre 0 e 2 anos, em média): são as primeiras atividades lúdicas e ocorrem no estágio sensoriomotor. São exercícios que o bebê exerce, de forma repetitiva, por simples prazer funcional, ou seja, repete pelo prazer de fazê-lo, valendo-se dos esquemas sensoriomotores e acionando um conjunto variado de condutas. Por exemplo: abrir e fechar portas, atirar objetos, correr, pular e outros.

(2) **Os Jogos Simbólicos:** (aproximadamente entre os 3 e 6 anos): são típicos do período pré-operatório. Em seu livro “A Psicologia da Criança” (1990), Piaget afirma que o jogo simbólico “...corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. [...] É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual...” (p. 51). É o tipo de jogo que estabelece a conexão entre o real e a imaginação. São os jogos de faz-de-conta e as fantasias.

(3) **Os Jogos de Regras:** (a partir dos 7-8 anos, em diante): supõem uma organização e são de natureza lógica, sendo próprios do período operatório. Segundo Dell’Agli (2002, p. 24): “A regra pressupõe necessariamente relações sociais ou interindividuais. [...] Essa estrutura diferencia-se das outras por ter caráter coletivo, ou seja, os jogadores dependem um do outro, predominando a forma de assimilação recíproca”. Os exemplos para esses jogos são as corridas, os jogos com bolas, jogos de cartas, xadrez etc. São estes que predominantemente permanecem no adulto, “...visto que o jogo de regra é a atividade lúdica do ser socializado, embora as formas anteriores não desapareçam.” (DELL’AGLI, 2002, p. 25).

Piaget, como teórico do desenvolvimento cognitivo, revelou, em suas obras, que o jogo é revestido de grande importância no período de preparação e constituição da inteligência. Em seu livro “A Psicologia da Criança” (1990), ele considera que há uma “unidade funcional”.

... que liga num mesmo todo as reações cognitivas, lúdicas, afetivas, sociais e morais. [...] O jogo, domínio de interferência entre os interesses cognitivos e afetivos, principia, no decorrer do subperíodo de 2 a 7-8 anos, pelo apogeu do jogo simbólico, que é uma assimilação do real ao eu e a seus desejos, para evoluir em seguida na direção dos jogos de construção e de regras, que assinalam uma objetivação do símbolo e uma socialização do eu (p. 108-109).

Foi, também, através de um jogo (A Torre de Hanói) que Piaget explicou o processo de **tomada de consciência**, caracterizado pela relação entre o fazer e o compreender. Essa passagem da ação à compreensão não é apenas saber fazer, mas saber como se passou a ação, como se chega ao resultado, ao êxito, e é esse o processo pelo qual a teoria de Piaget demonstra que o indivíduo chega de fato ao conhecimento por sua própria tomada de consciência da compreensão – no pensamento – (saber) de como utilizá-lo na ação (fazer).

A tomada de consciência se evidencia de modo especial nos jogos de regras, sendo, ainda, pelo jogo de regras que se dá de modo mais efetivo a interação social, indispensável ao desenvolvimento social, afetivo, moral e intelectual dos indivíduos. Segundo Grando (2000, p. 37), “é a partir da cooperação que se corrige a atitude de respeito unilateral, exercendo o papel libertador e construtivo, tanto no domínio moral como nas coisas relativas à inteligência”.

Kamii e Declark (1992) afirmaram que “basta dizer que jogos em grupo envolvem regras e interação social, e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia” (p. 172). Piaget *apud* Kamii e Declark (1992, p. 293 –) assinala que **desenvolvimento intelectual e ética não podem ser separados numa sala de aula:**

Educação é um todo indissolúvel e não é possível criar personalidades independentes (autônomas) no campo ético se a pessoa é subjugada intelectualmente ao aprendizado pela rotina, sem descobrir a verdade por si mesma [...] se sua ética consiste na submissão ao adulto, se as trocas sociais são aquelas que ligam cada indivíduo a um professor todo-poderoso, ele não saberá ser intelectualmente ativo.

3. COMO PROMOVER O DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO?

No decorrer de todas as pesquisas empreendidas, um elemento que permanece evidenciado para Piaget como fonte de desenvolvimento é a atividade do sujeito. Por atividade, Piaget não pressupõe a ação física somente, mas, e

principalmente, a ação mental.

Ao sinalizar a necessidade de ação do sujeito, Piaget atribui à reflexão o elemento primordial de uma intervenção que fomente o desenvolvimento. Nesse sentido, a mesma confusão que se instaurou no entendimento da autonomia, confundindo-a com a anomia, também ocorreu com a atividade do educando e o papel do educador.

Por via de interpretação estranha, essa orientação transformou-se em um presságio da nulidade do fazer pedagógico do professor. Longe dessa interpretação, encontraram-se estudos que mostram, balizados pelos pressupostos da teoria piagetiana, que a ação do profissional é imprescindível ao fornecer informações, ao mesmo tempo que trabalha para que elas se revistam de significação ao educando.

O cuidado que se imprime em uma proposta de intervenção que tem como pressuposto o referencial piagetiano não é o da “negação da informação”, mas o da “problematização do conhecimento e das ações”. Nesse sentido, o sujeito não é desafiado somente a conhecer, mas também a valorar esse conhecimento. Em uma palavra, não bastaria que o educando tivesse boas respostas, mas, além disso, que soubesse propor “boas perguntas”, “bons questionamentos”.

Recentemente, Marilena Chauí, em uma participação especial no programa televisivo “O silêncio dos intelectuais” (TV Cultura), na apresentação da Conferência “Intelectual engajado, figura em extinção”, realizada no teatro de France, em 22/08/2005, afirmou que o que diferencia um ideólogo de um intelectual é que esse ideólogo já traz consigo um constructo de verdades que deverão ser cuidadosamente reproduzidas para e nos ouvintes. Já numa direção oposta o intelectual oferece elementos e espaço para que a atividade intelectual dos ouvintes possa ser despertada e não se coloque como receptáculo de conteúdos, mas como produtor destes.

A implicação dessa premissa, da atividade do sujeito, faz que no uso de quaisquer recursos, e inclui-se aí o jogo, o profissional faça deste um espaço para reflexão ou, como apresentou Brenelli (1996), “um espaço para pensar”. Desse modo, cabe ao profissional não somente disponibilizar o jogo para o educando, mas também utilizar as diferentes situações para promover o desenvolvimento em seus diversos aspectos, inclusive o moral.

Um dos elementos que surgem comumente em situação de jogo, e que pode ser uma grande oportunidade para o desenvolvimento moral, é a necessidade de negociação. Nas atividades de jogos, as crianças precisam negociar soluções – a negociação é um patamar para a autonomia. Nesse sentido, Kamii e Declark (1992, p. 172) ressaltaram que: “em jogos, porém, as crianças são mais ativas mentalmente. Elas supervisionam-se mutuamente.[...] ...e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia”.

Segundo Tognetta e Assis (2006), a construção de personalidades morais depende de se estabelecerem caminhos para a construção das estruturas cognitivas e afetivas: “...a cooperação se destaca como um instrumento eficaz para a evolução moral porque pressupõe a passagem de um único ponto de vista para a coordenação de vários”. Estamos diante da perspectiva do respeito mútuo, de reciprocidade, que

dá aos sujeitos a “...possibilidade de manifestarem seus sentimentos”. A cooperação e a afetividade – próprias de um pensamento moral – têm grandes potencialidades de desenvolvimento num contexto do jogo, na escola.

Destaca-se a atividade do sujeito também na busca de resoluções e estratégias. Nesse caso, os jogos são ferramentas poderosas para promover o desenvolvimento, uma vez que, através da consciência das regras, se podem elaborar caminhos e escolher, entre os possíveis, o mais viável, considerando que um dos fins da educação é dar condições para que, por si própria, a criança possa resolver seus problemas. É esse espírito de iniciativa e independência que leva à autonomia que os jogos permitem desenvolver.

No trabalho com jogos, o professor encontra subsídios para promover a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe. O jogo requer a participação ativa do aluno, que aprende a tomar decisões e a saber avaliá-las. São momentos em que há desenvolvimento da criatividade e do senso crítico. Particularmente, a participação em jogos de grupo permite a conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante, uma vez que, “pensando”, estando motivado e tomando decisões, ele busca estratégias para a obtenção de objetivos comuns, através da vivência nas situações de cooperação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base as concepções de Piaget, cooperar nos jogos em grupo significa um acordo adequado a todos os jogadores. Cooperando, o indivíduo é capaz de contemporizar pontos de vista, isto é, é capaz de ver uma situação a partir do ponto de vista do outro (tanto do adversário quanto do parceiro). Os jogos em grupo possibilitam aos indivíduos operar com a regularidade, o limite, o respeito, a disciplina, o diálogo – implicações subordinadas às regras, que serão importantes para a vida social.

Na prática do uso de jogos de regras, é preciso que a escola faça a opção de trabalhar valores éticos que tornem a vida social mais justa para a maioria das pessoas, pois, conforme destacou Menin (2002): “... não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo”.

A teoria de Piaget apontou essa mesma concepção a respeito da competição nos jogos em grupos, inserindo que é preciso promover um caminho que vá do egocentrismo para a descentração e coordenação de pontos de vista sobre perder e ganhar. Assim, nos jogos em grupo a cooperação promove, através da atividade lúdica em equipe, a habilidade de compartilhar, de lidar com regras, de liderar/ser liderado. Esses objetivos da ação educativa atingem o campo da ética, dos valores, levando a criança ao sucesso em seu relacionamento social, cooperativo e participativo, tanto na vida escolar quanto familiar e social.

Como apresentado por Piaget, faz-se necessário que a passividade pró-

pria da heteronomia seja suplantada pelo vigor da autonomia. É nesse sentido que a educação ganha significado e coloca em relevo seu compromisso e unicidade com a ética. A questão moral, para Piaget, foi discutida com base em jogos infantis, e a referida passagem da heteronomia para autonomia se faz mediante a perspectiva da prática e da consciência das regras. Segundo Yves de La Taille (1983):

Vale dizer que à obediência passiva a imperativos inquestionáveis sucede a obediência ativa decorrente do respeito mútuo. Na conceitualização piagetiana, a criança passa da heteronomia – onde o bem é entendido como obediência a um dever pré-estabelecido – à autonomia – moral em que o bem é agora concebido como equidade e acordo racional mútuo das consciências.

Assim, são as relações de **cooperação** que levam à autonomia intelectual, e, conforme La Taille, o conceito de cooperação é relacionado com “...a viga mestra da Razão: a operação”. Escreve Piaget *apud* La Taille (1983): “será que a cooperação não deve ser concebida, afinal de contas, segundo a significação etimológica do termo que a designa, como um conjunto de co-operações?”

Para La Taille (1983), uma vez que a cooperação se apresenta como elemento intrínseco à autonomia, pode-se depreender que “...Piaget integrou a dimensão ética à sua teoria. De fato, ser coercitivo ou cooperativo consiste em duas maneiras diferentes de se comportar perante outrem, o que envolve uma opção moral e não apenas técnica”. Depreende-se dessa conclusão que, para Piaget, educação e ética são interligadas, de tal maneira que sua teoria representa uma filosofia da educação.

Resta a reafirmação da perspectiva quanto à relação entre jogo, autonomia e ética. Para tal, vale-se das palavras de Vasconcelos (2006, p. 71):

Por isso é preciso investir no respeito mútuo, na ação de um com o outro, não na ação de um sobre o outro. Os jogos fazem parte desse processo. Assim, do ponto de vista moral, os jogos em cooperação podem conduzir a uma ética de solidariedade e de reciprocidade nas relações, resultando no surgimento de uma autonomia progressiva de consciência, que tenderá a prevalecer sobre o egocentrismo.

Os jogos, o brincar e o lúdico podem resgatar uma forma de escola mais justa e mais eficaz na sua função formadora. A inserção das atividades lúdicas no contexto escolar, mais propriamente na sala de aula, é justificável por seu valor e significação no desenvolvimento humano e na construção de novas gerações orientadas: “...por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior” (MENIN, 2002).

Este estudo é finalizado com a frase do filósofo Alain (1932) *apud* Chateau (1987), que demonstrou quanto o jogo é o compromisso, a regra, o envolvimento, o

dever, a justiça, a consciência, a razão, a vontade, a autonomia, a atitude, o respeito mútuo, o bom convívio, a cooperação, a ética, a educação... “Quem joga, jurou”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIAGGIO, Ângela. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Logus).

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar** - A construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta (Entrevista). Disponível em: <http://www.jogoscooperativos.com.br/entendendo_os_jogos.htm>. Acesso em: 27 jan. 2007.

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

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. **O jogo de regras como recurso diagnóstico psicopedagógico**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. 225 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KAMII, Constance; CLARK, Geórgia de. **Reinventando a aritmética: implicação da teoria de Piaget**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. A dimensão ética na obra de Jean Piaget. **Revista Idéias**, n. 20, p. 75-86, 1983.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. “Valores na escola”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=iso>. Acesso em: 27 jan. 2007.

MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=iso>. Acesso em: 28 jan. 2007.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. “Ousar brincar”. In: **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 57-73.

ZACHARIAS, Vera Lúdica F. **Grandes mestres da educação**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2007.

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.