

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ANA PAULA SHEL CAIADO

**ANÁLISE PSICOGENÉTICA DA
INSERÇÃO DOS JOGOS DE REGRAS
E DAS RELAÇÕES COOPERATIVAS
NO AMBIENTE ESCOLAR**

**VITORIA
2007**

ANA PAULA SHEL CAIADO

**ANÁLISE PSICOGENÉTICA DA INSERÇÃO
DOS JOGOS DE REGRAS E DAS RELAÇÕES
COOPERATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti.

**VITORIA
2007**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C133a Caiado, Ana Paula Sthel, 1980-
Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas no ambiente escolar / Ana Paula Sthel Caiado. – 2007.
104 f. : il.

Orientadora: Claudia Broetto Rossetti.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Jogos. 2. Cooperação (Psicologia). 3. Ambiente escolar. 4.
Epistemologia Genética. I. Rossetti, Claudia Broetto. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.
Título.

CDU: 159.9

ANÁLISE PSICOGENÉTICA DA INSERÇÃO DOS JOGOS DE REGRAS E DAS RELAÇÕES COOPERATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

ANA PAULA SHEL CAIADO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 19 de junho de 2007.

Profª Drª Claudia Broetto Rossetti - UFES - Orientadora

Profª Drª Heloisa Moulin de Alencar - UFES

Profª Drª Rosely Palermo Brenelli - UNICAMP

AGRADECIMENTOS

A Celso, Rita, Patrícia, Andréia e Jackson por me proporcionarem intensamente as alegrias do viver em família. A vocês devo tudo...

A Li, Mila e Tais por representarem a todo o momento o valor da amizade. Obrigada pelo incentivo, pelas idéias trocadas e, principalmente, pelas experiências compartilhadas.

A minha orientadora, parceira fundamental para a realização desta empreitada e de muitas outras já passadas. Obrigada pela paciência, pela delicadeza, pela sensatez e, acima de tudo, pelo otimismo quando as inseguranças e incertezas teimavam em aparecer.

Aos integrantes da minha banca de qualificação Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz e Prof^a. Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar pelos novos rumos tomados. Valiosas contribuições.

A Prof^a Dr^a Rosely Palermo Brenelli pela atenção, pela disponibilidade e, novamente, a Prof^a. Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar que, com desvelo, se dispôs a ver no que deu.

Aos profissionais do Instituto Pensamento por compreenderem minha ausência e me permitirem adiar... Apoio inestimável.

Ao Lele por me ajudar a “informatizar” minhas idéias e, principalmente, por tê-las impresso. Mais que cunhado um grande amigo.

As amigas Jú, Andréia e Letícia pelos deliciosos momentos de descontração.

Aos sujeitos de minha pesquisa, em especial as crianças, pela espontaneidade característica que encanta quem as ouve.

As escolas participantes por entenderem que para produzir conhecimento vale a pena atrapalhar a rotina. Valeu pela acolhida!!!!

A CAPES. Que este auxílio perdure e possibilite a muitos outros concretizar sonhos.

A todos os professores que ao longo de minha formação se mostraram abertos a “coordenar pontos de vistas”.

Se a vida é um jogo como dizem por aí, a todos aqueles que no meu “jogo da vida” cooperaram para que eu alcance vitórias como esta.

“O que é necessário compreender é que ninguém tem a verdade. Nós só damos palpites. No momento em que os indivíduos compreendem que suas verdades não passam de palpites eles ficam mais tolerantes”.

Rubem Alves

CAIADO, A. P. S. **Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas no ambiente escolar**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre a inserção de jogos de regras na escola como estratégia facilitadora do desenvolvimento de relações cooperativas. De acordo com a abordagem psicogenética, o jogo de regras, ao possibilitar trocas entre iguais baseadas na reciprocidade, acaba por favorecer a cooperação. Buscou-se, assim, discutir o ambiente escolar em uma perspectiva construtivista, na qual a prática do jogo de regras como incentivo à cooperação e ao respeito mútuo, aparece como fator contributivo para a promoção do desenvolvimento moral e cognitivo das crianças. Foram analisadas no cotidiano de duas escolas (uma reconhecidamente construtivista e a outra com métodos de ensino ditos tradicionais) as configurações dadas ao uso do jogo de regras e suas possíveis contribuições para a evolução das trocas cooperativas das crianças. Na primeira etapa da coleta dos dados utilizou-se um roteiro de entrevista para os profissionais pedagógicos e um protocolo de observação do ambiente escolar. Tais instrumentos destinaram-se à caracterização das escolas em termos da utilização de jogos de regras, a partir das seguintes categorias: tempo, espaço, contextos, disponibilidade, finalidade, freqüência, planejamento, metodologias e intervenções. Em uma segunda etapa foi realizada uma atividade em grupo e utilizado um roteiro de entrevista para a investigação de aspectos relacionados à tendência cooperativa dos alunos, sendo eles trocas entre crianças, justiça retributiva e distributiva, igualdade e autoridade, consciência das regras e descentração. Os dados foram sistematizados de forma descritiva,

contando vez ou outra com categorizações e buscando compreender em seu conteúdo análises quantitativas e qualitativas. Os resultados demonstraram que a maior presença dos jogos de regras no contexto da escola construtivista foi acompanhada por um maior desempenho cooperativo de seus alunos. Foi percebido que nesta escola a inserção dos jogos de regras era mais contínua e generalizada, não somente reservada aos momentos de recreação nem exclusivamente destinada ao trabalho pedagógico, com objetivos e intervenções mais direcionadas ao coletivo e uma maior variedade de locais, contextos e situações em que estes eram disponibilizados. Com isso, além das possíveis relações entre o jogar e o cooperar, foram alvo de destaque todo o conjunto de condições que propiciam sua efetivação no cotidiano escolar, fazendo deles estratégias para a implementação de ações pedagógicas verdadeiramente comprometidas com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Tornou-se então perceptível que os benefícios inerentes à prática do jogo são também condições importantes para que ele aconteça de maneira espontânea, lúdica e contextualizada. Em outras palavras, partiu-se inicialmente do pressuposto do jogo de regras como espaço favorecedor das trocas cooperativas e, com o decorrer da investigação, vislumbraram-se na verdade duas realidades intercambiáveis, não só o jogo de regras propicia a cooperação como também um ambiente cooperativo possibilita a inserção do jogo.

Palavras-chaves: Jogos de regras, cooperação, cotidiano escolar, Epistemologia Genética.

CAIADO, A. P. S. **Psychogenetic analysis of the insertion of rules games and the cooperatives relationships in school**. 2007. 103 f. Masters Dissertation – Post-graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória.

ABSTRACT

This is a study about the insertion of rules games into school as a facilitator strategy of development of cooperative relationships. According to the psychogenetics approach, the rules games, allowing changes between equals based on reciprocity, leads to favour to cooperation. It had been searched, therefore, to discuss the school environment in a constructive point of view, in which the practice of rules games as encouragement to mutual cooperation and respect, appears like a contributory factor for the promotion of moral and cognitive children development. The configurations given to the use of rules games and its possible contributions for the progress of cooperative changes of children were analysed at everyday from two schools (one recognizably constructive and other with traditional teaching methods). In first stage of data collection was used an interview outline for the pedagogical professionals and an observation protocol of school environment. Such instruments had been addressed to the characterization of schools in terms of use of rules games, from the categories following: time, space, context, availability, aim, frequency, planning, methodologies and intervention. In a second stage was made a group activity and used an interview outline for the investigation of aspects related to cooperative trend of students, it's being changes between the children, returnable and distributive justice, equality and authority, awareness of the rules and decentration. The data was systematized in a descriptive way, sometimes

accounting for categorizations and searching to understand in its content quality and quantitative analyses. The results demonstrated that the highest presence of rules games in context of the constructive school was followed by a higher cooperative performance from its students. It was perceived that in this school the insertion of rules games was more continuous and generalized, not only reserved to the recreation times neither exclusively addressed to pedagogical work, with aims and intervention more addressed to collective and a higher variety of sites, context and situations in which these were available. With that, beyond the possible relations between to play and to cooperate, the entire set of conditions that provide its effectiveness at everyday of school was brought out , making them strategies for the implementation of pedagogical actions really involved with the development and learning of students. It became perceptible, therefore, that the benefits inherent to practice of game are also important conditions for it to take place in a spontaneous, playful and contextualized way. In others words, it was started at first from the presupposed rules game as space favourable to cooperative changes and, over the investigations, it was glimpsing actually two realites exchangeable, not only the rules games provide cooperation as also a cooperative enviroment allows to insert the game.

Key-words: rules games, cooperation, school routine, Genetic Epistemology.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. APRESENTAÇÃO | 13 |
| 2. TEORIA DO JOGO EM PIAGET | 17 |
| 3. O CONCEITO DE COOPERAÇÃO NA ABORDAGEM PIAGETIANA | 22 |
| 4. PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE JOGOS E COOPERAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO | 25 |
| 4.1 ESTUDOS SOBRE JOGOS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS | 28 |
| 4.2 JOGOS COOPERATIVOS X JOGOS COMPETITIVOS | 33 |
| 4.3 ESTUDOS SOBRE COOPERAÇÃO | 36 |
| 5. POSIÇÃO DO PROBLEMA | 40 |
| 6. MÉTODO | 42 |
| 6.1 PARTICIPANTES | 42 |
| 6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS | 43 |
| 6.3 ANÁLISE DOS DADOS | 45 |
| 7. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 47 |
| 7.1 O CONTEXTO PEDAGÓGICO E A INSERÇÃO DE JOGOS DE REGRAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS | 47 |
| 7.2 ESTUDO DAS NOÇÕES REPRESENTATIVAS DA COOPERAÇÃO ENTRE OS ESCOLARES | 64 |
| 7.2.1 Descentração | 66 |
| 7.2.2 Trocas interindividuais | 68 |
| 7.2.3 Justiça retributiva e distributiva | 69 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.4 A igualdade e autoridade | 71 |
| 7.2.5 Consciência das regras | 72 |
| 7.3 AS CONDUTAS COOPERATIVAS DOS ALUNOS NA ATIVIDADE EM GRUPO PROPOSTA | 76 |
| 7.3.1 Definindo os grupos | 77 |
| 7.3.2 Escolhendo o trecho a ser desenhado | 78 |
| 7.3.3 Confeccionando o desenho | 79 |
| 7.3.4 Trocando idéias e materiais | 80 |
| 7.3.5 Apresentando as produções | 81 |
| 7.4 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A INSERÇÃO DO JOGO DE REGRAS NAS ESCOLAS E O DESEMPENHO COOPERATIVO DOS ALUNOS | 83 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| 9. REFERÊNCIAS | 91 |
| Anexo A - modelo termo de consentimento aos profissionais pedagógicos | 95 |
| Anexo B - modelo de termo de consentimento aos responsáveis legais pelos alunos.. | 96 |
| Anexo C - roteiro de entrevista com os profissionais pedagógicos | 97 |
| Anexo D - protocolo de observação | 98 |
| Anexo E - roteiro de entrevista com os alunos | 100 |
| Anexo F - protocolo da atividade em grupo | 103 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01 – Etapas da coleta de dados | 45 |
| Quadro 02 – Ocorrências de situações propiciadoras de condutas cooperativas observadas pela pesquisadora em sala de aula | 51 |
| Quadro 03 – Disponibilidade de jogos na escola A | 54 |
| Quadro 04 – Disponibilidade de jogos na escola B | 55 |
| Quadro 05 – Ocorrências de jogos nas escolas pesquisadas | 56 |
| Quadro 06 – Respostas dos alunos à pergunta: “Quais jogos de regra você costuma jogar na escola?” | 58 |
| Quadro 07 – Utilização de jogos pelos alunos nas escolas pesquisadas | 59 |
| Quadro 08 – Frequência do uso de jogos de regras segundo os alunos | 60 |
| Quadro 09 – Frequência do uso de jogos de regras segundo os profissionais pedagógicos | 60 |
| Quadro 10 – Objetivos da utilização de jogos de regras pelos profissionais pedagógicos | 62 |
| Quadro 11 – Planejamento da utilização de jogos de regras pelos profissionais pedagógicos | 63 |
| Quadro 12 – Preferências ou hábitos dos alunos quanto à organização do trabalho | 69 |
| Quadro 13 – Noção de justiça apresentada pelos alunos | 70 |
| Quadro 14 – Julgamento dos alunos quanto à igualdade ou autoridade | 72 |
| Quadro 15 – Consciência das regras apresentada pelos alunos | 74 |

1. APRESENTAÇÃO

Como não poderia deixar de ser, esta pesquisa trata de alguns temas, que ao longo de minha formação acadêmica e profissional, foram fontes recorrentes de interesse, reflexões e indagações. Sempre me encantou na Psicologia o trabalho com crianças e sempre enxerguei na escola o local propício para sua realização. É, de fato, inegável a importância da escolarização para o desenvolvimento infantil. Nela a criança encontrará, além de um processo de aprendizagem sistematizado, uma rede social que ampliará em muito suas oportunidades de interação, comunicação, criação, entre outras.

O ambiente escolar e o desenvolvimento infantil são assim temas freqüentes de minhas investidas práticas e teóricas; e, entre elas, encontra-se a presente pesquisa. Com ela pretende-se refletir acerca do compromisso da educação com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, a partir da análise do cotidiano escolar pelo referencial psicogenético. O que, aliás, insere-se em uma temática reconhecidamente relevante por seu cunho político e socioeconômico.

O campo educacional vem sendo, atualmente, alvo de inúmeros questionamentos a respeito de seu papel e, concomitantemente, de sua eficácia na formação moral e intelectual de nossas crianças. Tal movimento traduz-se num crescente interesse de teóricos e pesquisadores, pelo estudo das práticas, concepções, processos e transformações inerentes aos sistemas de escolarização, vinculado, obviamente, a abordagens conceituais e metodológicas pertinentes.

No caso específico desta pesquisa, buscou-se compreender no cotidiano escolar algumas condições favorecedoras do desenvolvimento psicossocial das crianças, utilizando-se para tanto dois vieses bem marcantes da teoria piagetiana, o jogo e a cooperação. De fato, de acordo com Macedo (2005a),

[...] para incluir o cotidiano como uma questão pedagógica, uma das condições é refletir sobre ele, observando, por exemplo, a complexidade da teia que o constitui e a importância daquilo que em seu desenrolar pode ser narrado ou construído. (p.142).

Pretende-se com este estudo examinar ao menos algumas partes dessa teia, no intuito de pensar ações mais favoráveis à melhoria das condições de ensino de nossas escolas. Entende-se, com isso, que avaliar o cotidiano escolar e propor estratégias para se lidar com ele são caminhos essenciais para a construção de práticas educativas comprometidas com a realidade, interesses e motivações dos alunos.

Eis o que o presente trabalho se propõe tentar ao analisar, no contexto escolar, os jogos e a cooperação como fatores contribuintes à promoção do desenvolvimento afetivo, intelectual e psicossocial¹ das crianças. Acredita-se ser este o papel primordial da escola. Ao mesmo tempo, discute-se qual seria a melhor maneira de fazê-lo, ou seja, como conseguir uma ação educativa capaz de articular a transmissão de conhecimentos com a formação de valores.

É possível identificar, na obra de Piaget, preocupação semelhante. Embora predominantemente interessado em explicar a “origem do conhecimento”, evidenciando uma inclinação mais epistemológica do que propriamente psicológica ou pedagógica, ele não deixa de discutir, em alguns de seus textos (Piaget,

1965/1972; Piaget, 1972/1994), o papel da educação na formação de personalidades moral e intelectualmente autônomas, finalidade esta que, segundo ele, só seria alcançada com o ajustamento dos objetivos e métodos educacionais à realidade e interesses da criança, estimulando o livre exercício de suas ações e permitindo que ela construa por si mesma, a partir de trocas sociais igualitárias, a capacidade de organizar coerentemente seus pensamentos e ponderar conscientemente suas condutas.

Foi justamente com base nesta necessidade, tão bem defendida por Piaget, de se permitir à criança o livre exercício e a troca igualitária que foram selecionados como fonte de análise desta pesquisa o jogo de regras e a cooperação. O primeiro reúne as condições ideais para que a segunda ocorra. Em outras palavras, jogando a criança encontra a possibilidade de interagir com seus iguais e debater opiniões, o que favorecerá o exercício da reciprocidade tão peculiar ao ato de cooperar.

Dessa forma, as reflexões que se seguem pretendem discutir o ambiente escolar em uma perspectiva construtivista, na qual a prática do jogo de regras como incentivo à cooperação e ao respeito mútuo, aparece como fator contributivo para a promoção do desenvolvimento moral e cognitivo das crianças.

Inicialmente, veremos uma pequena síntese dos construtos teóricos de Piaget acerca do jogo e da cooperação. Posteriormente serão apresentados alguns trabalhos que abordam os dois temas, não necessariamente de forma conjunta, nem obrigatoriamente dentro desta mesma perspectiva. Procurou-se, na verdade,

¹ Para a teoria piagetiana estes três aspectos são indissociáveis, sendo a afetividade considerada a “mola propulsora” das ações, isto é, o fator motivacional que as desencadeia.

apresentar um panorama geral sobre como o jogo e a cooperação são comumente estudados em nosso meio.

Na parte de método, será detalhado como ocorreu a coleta de dados, que contou com observações em duas escolas e entrevistas com seus profissionais e alunos, estes últimos participaram, ainda, de uma atividade em grupo. Os resultados demonstraram diferenças gerais nas formas de organização do cotidiano das escolas, principalmente no que diz respeito à inserção dos jogos de regras, assim como nas posturas de seus alunos em relação à cooperação. Foi possível perceber que tais posturas foram mais evidentes entre os estudantes da escola em que ficou configurada maior utilização de jogos de regras. Por fim, são discutidas possíveis aproximações entre os dados, à luz da teoria piagetiana.

2. TEORIA DO JOGO EM PIAGET

As manifestações lúdicas se inserem de variadas maneiras no universo infantil. Delas derivam inúmeras formas de exploração, descoberta, criação e significação da realidade. São elas, portanto, as responsáveis por grande parte das relações da criança consigo mesma, com seus pares e com o ambiente, e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil em todas as suas vertentes, daí advindo sua importância para a educação.

Uma premissa, constantemente enfatizada por pesquisadores e profissionais da área, define o jogo como um valioso recurso no processo de escolarização, enriquecendo o trabalho pedagógico e aproximando a aprendizagem dos interesses e atividades infantis.

Como afirmado anteriormente, o presente estudo pretende discutir tais questões em uma perspectiva piagetiana, na qual não só as contribuições dos jogos², mas também os princípios da educação são sistematicamente debatidos. Segundo Piaget (1965/1972),

[...] os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (p. 158)

Este papel assimilativo dos jogos é explicado por Piaget (1964/1978) a partir das diferentes estruturas que caracterizam o jogo ao longo do desenvolvimento infantil, a saber: o exercício, o símbolo e a regra. Na primeira delas a assimilação se dá por

repetição e é caracterizada pelo prazer funcional, responsável pela formação dos hábitos. O jogo simbólico, por sua vez, possibilita a compreensão da realidade por analogia; nele a criança encontra a possibilidade de tematizar conteúdos de sua vida e construir o conhecimento a seu modo. As propriedades concernentes às estruturas já apresentadas, regularidade e criação, serão correlacionadas pela assimilação recíproca, característica dos jogos de regras. Neste, a criança poderá conhecer as normas e limites presentes num contexto de socialização (MACEDO, 1995). Há ainda o jogo de construção, que por se fazer presente nas transições entre os três tipos de jogos e as condutas adaptativas, não constitui uma categoria a parte, situando-se no limiar entre o lúdico e a adaptação propriamente dita.

As particularidades de cada estrutura de jogo encontram-se relacionadas aos estágios de desenvolvimento explicitados na teoria piagetiana. A assimilação funcional presente nos jogos de exercício, por exemplo, proporciona a formação dos reflexos e hábitos motores do primeiro estágio, o da inteligência sensório-motora ou prática. A partir dos dois anos, no período denominado pré-operatório, caracterizado pelo surgimento da inteligência intuitiva e dos sentimentos interindividuais, a criança encontra no jogo simbólico, a possibilidade de alterar a realidade e compreendê-la segundo suas capacidades e desejos. O caráter coletivo do jogo de regras e a vivência de papéis típica do jogo de construção serão essenciais nos dois estágios seguintes (operatório concreto e operatório formal), nos quais, além do raciocínio lógico e abstrato, ocorrerá a ampliação dos sentimentos morais e a inserção na sociedade adulta (PIAGET, 1964/1989).

² O termo jogo é empregado na teoria piagetiana para designar de forma generalizada as condutas lúdicas infantis, incluindo em seu significado desde os exercícios motores e as representações simbólicas até as atividades coletivas e regradas.

Vimos que a abordagem piagetiana descreve o jogo como um meio de assimilar a realidade ao eu e refere-se a ele de maneira generalizada, utilizando-se do termo para explicar diferentes condutas lúdicas infantis. Para os propósitos desta análise, entretanto, será considerada somente a estrutura do jogo de regras que, devido ao seu caráter coletivo e legislativo, acaba por reunir algumas das características relacionadas ao exercício cooperativo por excelência, isto é, a possibilidade de efetivar trocas igualitárias e definir acordos consensuais.

Considerado por Piaget (1964/1978) como resultado da organização coletiva das atividades lúdicas, o jogo de regras representa a exigência de reciprocidade social na medida em que instaura a regra como produto de uma regularidade imposta pelo grupo. Encontra-se nela um sentido de obrigatoriedade que denota a existência de relações sociais. Desse modo, o jogo de regras constitui a atividade lúdica do ser socializado, o que explicaria seu desenvolvimento tardio e sua permanência após a infância. Decorre, assim, da própria socialização e, portanto, do progressivo declínio do exercício e do simbolismo. Precisamente em virtude da regra, a assimilação ao eu característica deste último será substituída pela submissão do eu ao real, e a regularidade espontânea inerente ao primeiro será regulamentada em prol de objetivos estabelecidos. Em uma definição geral, os jogos de regras são,

[...] jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou jogos com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.) com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1964/1978, p.184)

O jogo de regras foi também utilizado por Piaget (1932/1994) em uma de suas pesquisas sobre moralidade. Acreditando que a essência da moral deva ser estudada a partir do respeito que os indivíduos adquirem pelas regras, e que o jogo

possui a peculiaridade de reunir regras estabelecidas nas relações entre crianças exclusivamente, ele buscou investigar as afirmações e idéias destas sobre as regras do jogo de bolinha de gude, analisando não só como elas as praticavam como também suas considerações a respeito de sua origem e obrigatoriedade, ao que denominou consciência das regras.

Seus resultados demonstram uma seqüência evolutiva para ambos os aspectos, sendo que a prática das regras foi concebida como evoluindo em quatro estágios, enquanto que, para a consciência das regras, são propostos três estágios. Começamos pela prática das regras.

Inicialmente (até os três anos aproximadamente) a criança pratica a regra de forma regular e individual, como um simples hábito motor. Posteriormente, entre 04 a 06 anos, ocorre o jogo egocêntrico, no qual, embora haja uma tentativa de imitar as regras dos maiores, não há uma preocupação em codificá-las e cada um acaba jogando por si próprio da maneira que entende estar correto. A partir dos sete anos já é possível perceber uma tendência geral em unificar as regras e colocá-las como comuns a todos; todavia, as informações são imprecisas e contraditórias. É somente por volta dos 11 e 12 anos que as partidas começarão a ser regulamentadas por um código reconhecido mutuamente por todos.

Para a consciência das regras encontraremos transformações semelhantes. No primeiro estágio a regra, por ser puramente motora, não é encarada como realidade obrigatória, não havendo, portanto, uma consciência propriamente dita a respeito dela. O segundo estágio corresponde ao segundo e início do terceiro estágios relativos à prática; nele as regras são consideradas sagradas, imutáveis e

provenientes de autoridades superiores, não sendo passíveis de modificações. Finalmente, no terceiro e último estágio (correspondente ao final do terceiro e o quarto estágio da prática das regras), já é possível perceber os efeitos da cooperação que leva os sujeitos a considerarem o consentimento mútuo e a lealdade para com o grupo como princípios norteadores de seu entendimento sobre a funcionalidade e obrigatoriedade das regras.

Com esta pesquisa Piaget demonstra como o jogo muscular e egocêntrico torna-se social, defendendo-o como espaço de discussão e reciprocidade, no qual os indivíduos, considerando-se como iguais, poderão controlar-se mutuamente e atingir, assim, o estado cooperativo.

3. O CONCEITO DE COOPERAÇÃO NA ABORDAGEM PIAGETIANA

A cooperação é responsável por muitas transformações ocorridas no desenvolvimento infantil, seja em sua vertente social, moral ou cognitiva. Essencialmente definida como um sistema de operações interindividuais efetuadas em correspondência recíproca, ela permitirá à criança coordenar seus próprios pontos de vista com os de outrem e confrontar sua experiência imediata com referenciais mais amplos, dotando-a de uma maior compreensão de si e da realidade (PIAGET 1965/1973).

A capacidade de cooperar conduzirá, portanto, a criança a novas interpretações do mundo e das coisas, produzindo mudanças significativas em seu pensamento. Sua influência é invocada por Piaget (1932/1994) para explicar, por exemplo, as transformações da noção de justiça, que deixa de ser pautada na idéia de sanção (justiça retributiva) e passa a ser considerada pela via da equidade (justiça distributiva), ou ainda as mudanças na consciência das regras, conforme visto anteriormente. Sobre a noção de justiça ele escreve:

[...] as idéias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça que [...] se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas. (p. 200)

É também com base na cooperação que as crianças passarão a defender a igualdade em face da autoridade. No campo cognitivo, será ela também a responsável por modificar as atitudes egocêntricas iniciais, permitindo a inserção da criança num sistema de reciprocidade lógica e interpessoal, isto é, de cooperação. Segundo nos coloca Piaget (1966/1999),

De maneira geral, as formas intelectuais e sociais do egocentrismo são apenas uma [...] e as duas desaparecem em função de um só e mesmo fator: a coordenação gradual das ações, [advinda] da cooperação interindividual ou sistema das operações efetuadas em comum. (p.88)

Percebe-se, com isso, uma circularidade aparente na tese de Piaget, na qual a cooperação é vista concomitantemente como causa e resultado. Vimos, por exemplo, na questão do egocentrismo, que a cooperação possibilita a descentração que, por sua vez, torna a criança capaz de cooperar. Tal confusão pode ser evitada com a distinção, proposta por Montangero e Maurice-Naville (1998), entre cooperação-processo e cooperação-estado. Segundo estes autores, existem na verdade duas formas de cooperação, uma pouco evoluída (forma 01) pela qual se atinge um grau mais evoluído e completo (forma 02). Usando a terminologia piagetiana, pode-se “distinguir a cooperação como fato empírico da cooperação ideal que constitui um fato normativo” (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p.123).

A cooperação apresenta, nesse sentido, um caráter reflexivo e regulador que levará a criança à prática da reciprocidade, tornando-se ao mesmo tempo processo e procedimento para a construção da consciência lógica e moral. Com isso, a atividade mental deixará de ser concreta e egocêntrica para se tornar abstrata e socializada.

Cabe salientar, porém, que longe de ocorrerem isoladamente, as aquisições supracitadas descrevem um desenvolvimento paralelo, no qual as transformações do campo cognitivo são acompanhadas por outras correspondentes no campo moral, formando uma rede indissociável de reações desenvolvendo-se dialeticamente e em consonância com o meio, por isso, em constante equilibração

(PIAGET & INHELDER, 1966/1995). Sendo assim, através da cooperação, o pensamento tende para a abstração, alcançando um caráter operatório, da mesma forma que os sentimentos morais, acabam por se inserir num contexto de regras coletivamente deliberadas e consentidas.

Sobre as influências da cooperação nesses dois campos do desenvolvimento infantil

Piaget (1972/1994) escreve:

Do ponto de vista intelectual é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só a uma submissão exterior.(p.182)

Tais conquistas seriam, então, representativas de um funcionamento autônomo, que se traduz no plano intelectual pela elaboração própria e espontânea dos princípios lógicos das operações, e no plano moral, pela compreensão interiorizada do caráter coletivo das regras a partir do reconhecimento mútuo dos motivos que as legitimam, possibilitando à criança alcançar, no primeiro plano, a reversibilidade, e no segundo, a reciprocidade (PIAGET, 1954/2001).

Pelo duplo teor das transformações acima expostas percebe-se que as relações cooperativas estão no ponto de ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, promovendo o caminhar de ambos em direção à autonomia da consciência.

Por tudo exposto até aqui, fica fácil entender as razões que levaram Piaget a propor a autonomia como finalidade da educação e o jogo como um importante instrumento educativo.

4. PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE JOGOS E COOPERAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os jogos e a cooperação são temas recorrentes de trabalhos na área de Psicologia e Educação, até mesmo porque são considerados fatores inerentes ao desenvolvimento infantil; o primeiro como meio favorecedor e a segunda como aspecto a ser alcançado. Nesse contexto, o jogo é geralmente estudado em termos de suas influências ou contribuições para diversos fenômenos, dentre eles a cooperação. Esta, por sua vez, configura-se como relação a ser empreendida de várias maneiras, dentre elas o jogar.

Entretanto, a revisão de literatura sobre os temas tratados neste trabalho contou com algumas dificuldades. A primeira delas foi encontrar estudos que considerassem ambos os temas conjuntamente. Grande parte dos trabalhos sobre jogos privilegia a análise dos aspectos cognitivos nele incluídos e seus benefícios para a aprendizagem de conteúdos, são exemplos os trabalhos de Costa (1991) e Brenelli (1996) que serão retomados posteriormente. Existem também os que ressaltam suas propriedades socializadoras, mas estes dificilmente se reportam especificamente ao estabelecimento de relações cooperativas; concentram-se mais na estipulação de tipos de interação passíveis de ocorrer num contexto de jogo (CARVALHO et al., 2002; PONTES & MAGALHÃES, 2002; SILVA, 2001). Outros inclusive questionam a possibilidade de cooperar em face da competição, criando assim uma dicotomia entre jogos cooperativos e jogos competitivos (AMARAL, 2004; BROTTTO, 1997; MIRANDA, 2006; SOLER 2003). Sobre isso voltaremos a falar adiante.

Considerando agora as pesquisas sobre a cooperação, percebeu-se uma abordagem voltada para o estudo das vantagens de se realizar atividades de forma cooperativa para o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 1997; FERNANDES, 2000). Essas atividades, entretanto, eram compostas geralmente por leitura, escrita, interpretação, resolução de problemas e muito raramente pelo jogo de regras (pelo menos não os que contam com a competição). Além disso, nem sempre o sentido dado ao termo cooperação nestes estudos refletem exatamente a definição proposta pela teoria piagetiana, muitas vezes referem-se simplesmente a ajuda ou colaboração.

Aliás, esta foi a segunda dificuldade encontrada na realização deste levantamento bibliográfico. Tanto o jogo quanto a cooperação recebem definições diversas, com isso existem distinções e às vezes aproximações dos diferentes sentidos dados a estes dois termos, o que acaba por gerar imprecisões em seu uso.

No que diz respeito ao jogo, observa-se uma ramificação de modalidades que, mesmo recebendo denominações diferentes, muitas vezes são tratadas como sinônimos. É este o caso de termos como brinquedo, brincadeira, lúdico e, é claro, jogo. Segundo Kishimoto (1998), a variedade de fenômenos considerados como jogo torna complexa a tarefa de defini-lo, isso porque “uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (p. 02).

Algumas tentativas de classificações podem, entretanto, ser encontradas na literatura sobre o tema. Alguns autores, por exemplo, utilizam o termo brincar ou manifestações lúdicas para abranger os conceitos de brincadeira (atividade lúdica

espontânea), jogo (atividade lúdica estruturada por regras) e brinquedo (objeto usado para fins lúdicos). A própria Kishimoto (1998) propõe, em seu estudo anteriormente citado, uma diferenciação que entende o brinquedo como objeto suporte, a brincadeira como conduta estruturada por regras e jogo como designação de ambos. A diferenciação proposta por Macedo (2005b) coloca o jogar como um sucedâneo do brincar, o primeiro contaria com uma demarcação de regras e objetivos não encontrada no segundo, que seria caracterizado por livres composições.

Cabe salientar, frente ao exposto, que a seleção do jogo de regras como tema de nosso estudo considera sua manifestação enquanto fenômeno coletivo passível de regulações mútuas, independentemente de esta manifestação ser uma atividade com brinquedos (uma bola ou blocos talvez), com jogos de tabuleiro como a dama ou uma brincadeira (o pique, por exemplo).

A maioria dos teóricos que estudam o jogo prefere não diferenciar estas manifestações e utiliza o termo para referir-se a qualquer uma delas. Há entre eles, na verdade, uma maior preocupação em estabelecer distinções quanto ao tipo de característica, conteúdo ou estrutura presente. É o caso do próprio Piaget (1964/1978), ao qual já aludimos; de Huizinga (1993) que propõe uma divisão entre jogos de representação, competição, atitude e atmosfera; ou de Callois (*apud* Rabioglio, 1995) que sugere quatro classes (competição, sorte, simulacro e vertigem) e dois extremos (diversão/fantasia X regras/obstáculos). Temos, ainda, a categorização proposta por Wallon (*apud* Kishimoto, 1998) entre jogos funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação. Isto só para citar alguns.

Embora o termo cooperação comporte menos variedade de sentidos, é comum confundi-lo com colaboração ou simples interação. Importante lembrar que, para a abordagem piagetiana, a essência das relações cooperativas é a troca entre iguais baseada na reciprocidade. Dessa forma, tem-se uma ação conjunta, na qual dois indivíduos co-operam influenciando-se mutuamente. E nem sempre tal condição é contemplada nas investigações sobre a cooperação.

A dificuldade exposta em se encontrar estudos, nos quais o jogo e a cooperação sejam definidos e considerados de forma semelhante à proposta neste trabalho, já é por si só uma evidência de sua relevância. Outra evidência da importância de se estudar o jogo de regras enquanto estrutura propícia à cooperação é o restrito número de pesquisas que efetivamente tratem os dois temas de forma interligada.

Com base no exposto acima sobre a multiplicidade de definições inerentes ao jogo, será adotada nesta apresentação uma perspectiva mais generalista, que denomina jogo toda e qualquer manifestação lúdica infantil.

4.1 ESTUDOS SOBRE JOGOS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Amplamente reconhecido por suas contribuições afetivas, sociais e cognitivas, o jogo constitui-se como um meio privilegiado para trocas e construções, no qual a criança pode confrontar a realidade e exercitar sua criatividade.

Alguns autores, por exemplo, consideram o jogo uma valiosa oportunidade para a resolução de incapacidades e aquisição de auto-confiança (BIELER & MOURA,

2000; MOYLES, 2002). Já outros ressaltam mais suas características socializadoras, ao entendê-lo como espaço para a transmissão de costumes por meio de trocas interindividuais e arranjos coletivos (BROUGÈRE, 1998; PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Com relação ao contexto educacional especificamente, destacam-se os estudos que buscam investigar a configuração dada ao lúdico no cotidiano das instituições escolares a partir da identificação dos tipos de materiais disponíveis, das formas de utilização desses materiais, das concepções dos profissionais acerca do brincar e dos comportamentos das crianças durante a brincadeira (CARVALHO, ALVES & GOMES, 2005; FORESTI, 2002; KISHIMOTO, 2001; ORTEGA & ROSSETTI, 2000; SILVA, 2003; WAJSKOP, 2001).

Há ainda aqueles que salientam o papel psicopedagógico dos jogos, definindo-os como instrumentos que permitem a facilitação da aprendizagem, a construção de conhecimentos e a superação de erros (MACEDO, 1992; PLATA, 1997; SANTOS & ALVES, 2000). Dentro desta perspectiva, o jogo pode ser utilizado para investigação da elaboração de noções pelas crianças e de suas condutas cognitivas. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Costa (1991), que analisa o efeito de jogos com regras na construção das Noções de Conservação, e Brenelli (1996), que propõe o jogo como instrumento de análise da construção de noções lógicas e aritméticas.

Proposta semelhante para o uso do jogo foi encontrada no trabalho de Ribeiro (1998) que, após análise das aplicações atuais do método clínico piagetiano, aponta duas tendências, uma que utiliza as provas operatórias como medida psicométrica e outra que se mantém fiel às preconizações do autor. Diante disto, a autora propõe a

realização de pesquisas para elaboração de um método apoiado em jogos de regras para o exame das estruturas e funcionamento da inteligência.

Além dos estudos que utilizam os jogos na investigação de noções específicas, há trabalhos que buscam delinear propostas de atuação (clínica ou escolar) com o uso de jogos, considerando-os como ferramentas de avaliação e intervenção. Dentre estes, ocupam destaque no contexto brasileiro os trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, que geralmente trazem uma rica exposição teórica sobre as contribuições do jogo, analisadas sob o enfoque construtivista, e a apresentação de alguns jogos específicos, contendo a descrição de seus materiais e conteúdos acompanhada da discussão de suas implicações psicopedagógicas (MACEDO, 2005b; MACEDO, PETTY & PASSOS, 1997; MACEDO, PETTY & PASSOS, 2000; PETTY & PASSOS, 1996).

Ainda sobre o valor psicopedagógico atribuído ao jogo, Rabbioglio (1995) levanta uma interessante questão. Para a autora, mesmo havendo concordância sobre este valor, observam-se hoje práticas muito diferentes. Ao se levar o jogo para a sala de aula como meio de ajudar o aluno a fixar conteúdos curriculares ou de “camuflar” a aprendizagem, corre-se o risco de transformá-lo em uma prática empobrecedora e alienada. Quando um conteúdo escolar é disfarçado de jogo, fica declarado que ele é chato ou difícil, com isso descaracteriza-se tanto o processo de conhecimento quanto o próprio jogo.

Macedo (2005b) defende idéia semelhante, ao ressaltar o caráter autotélico do brincar; segundo ele, brinca-se (ou joga-se se assim o preferirmos) pelo prazer de

brincar e não por conta dos resultados e benefícios que este poderia trazer. Assim, o jogo seria uma atividade agradável por si mesma.

Vimos, até aqui, diferentes vertentes de pesquisa e intervenção que utilizam o jogo como fonte de análise. Embora, para fins de abrangência, não se tenha focado especificamente o jogo de regras, vale ressaltar que muitos dos estudos apresentados o tomam como referência, principalmente os que trabalham as contribuições psicopedagógicas do jogar. Nesse contexto, o jogar com regras traria uma contribuição adicional, pois, além de igualmente produzir experiências significativas para o trabalho com conteúdos escolares, envolveria uma realidade regulada por convenções que garante e organiza a convivência coletiva, possibilitando a cooperação (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2000).

Serão apresentados neste momento alguns estudos que, de uma forma ou de outra, abordaram mais diretamente em sua análise este aspecto social do jogo de regras. De início temos o trabalho de Pontes e Galvão (1997), que utilizou o jogo de peteca (bola de gude) para avaliar a habilidade de crianças de diferentes idades no manejo das regras (das mais gerais para as mais específicas). Observou-se que a aprendizagem das regras mais complexas ocorre a partir das trocas que os jogadores realizam entre si, evidenciando o papel desempenhado pelos colegas no crescimento do domínio das regras. Sugere-se, enfim, que a interação social no jogo propiciaria um uso mais circunstancial da regra e o desenvolvimento de comportamentos em conformidade com ela.

A escolha de um jogo específico como instrumento também foi realizada por Gimenes (1996) que, com o uso do jogo “Quilles”, investigou a função do jogo de

regras como interventor de mudanças sócio-afetivas em um grupo de pré-adolescentes atendidos em instituições filantrópicas. A autora buscou a correlação das situações do jogo com as sociais vividas, trabalhando noções como regras, espaço, tempo, acaso e causa. Seus resultados demonstram que o jogo de regras favorece o relacionamento intragrupal pelo aumento da auto-estima e da cooperação, acelerando a socialização.

Uma abordagem mais direta da cooperação enquanto interação social possível no jogo de regras foi encontrada nos trabalhos de Cavalcante, Ortega e Rodrigues (2005) e de Corrêa (2005). A última autora, após constatar em sua experiência prática com grupos e organizações que o uso do jogo nesse contexto ocorria de forma desordenada, muitas vezes sem uma consolidação teórica pertinente e com uma avaliação restrita de suas reais possibilidades, busca nos construtos teóricos de Piaget acerca do jogo e da cooperação possíveis contribuições para a utilização do jogo cooperativo na empresa. Para tanto, constrói um jogo e busca verificar as condições para a expressão da cooperação por ele proporcionadas. Os resultados encontrados por ela ressaltam a importância do jogo no treinamento como propiciador de conflitos cognitivos que promovam a revisão de condutas cooperativas, embora não o suficiente para garantir a estruturação das noções de cooperação pelo indivíduo.

Já Cavalcante, Ortega e Rodrigues (2005), analisaram, por meio do jogo “Matix”, as formas de interação social de crianças em situações de competição e não-competição. Nesta última ao invés de jogarem uma contra a outra, as duas crianças resolviam juntas uma situação-problema. Foram definidas sete categorias de interação específicas para o contexto de jogo de regras que apresentaram variações

de acordo com situação apresentada. No caso de competição foi mais freqüente a “execução isolada” seguida da “cooperação”. Na situação de não-competição, além de aparecerem dois novos tipos de interação, foi igualmente prevalente a “execução isolada”, sendo que não foram registrados episódios de cooperação. Verificou-se, assim, que mudanças nos modos de apresentação da situação-problema acarretavam variações no funcionamento cognitivo dos participantes e, conseqüentemente, nas formas de organização de suas trocas sociocognitivas.

Há ainda um outro resultado apresentado pelos autores que se faz extremamente relevante aos pressupostos discutidos neste trabalho. Conforme exposto acima, a categoria “cooperação” foi encontrada em um ambiente competitivo, e a competição esteve presente entre os participantes da situação cooperativa. Tal fato vem corroborar a prerrogativa aqui defendida de que os jogos de regras (mesmo quando incluem a competição) são espaços propícios ao desenvolvimento de relações cooperativas, não sendo esta uma vantagem exclusiva dos denominados “jogos cooperativos”. É exatamente isso que veremos a seguir.

4.2 JOGOS COOPERATIVOS X JOGOS COMPETITIVOS

Está em voga atualmente, principalmente nos meios escolar e empresarial, um discurso que sobrepõe os chamados “jogos cooperativos” aos jogos competitivos, sob a justificativa de que os primeiros por serem “atividades que requerem um trabalho em equipe com o objetivo de alcançar metas mutuamente aceitáveis [...] e tentar atingir objetivo comum” (AMARAL, 2004, p.13), seriam mais propícios para se desenvolver habilidades sociais e promover a interação. Compartillham dessa idéia

os trabalhos de Brotto (1997) e Soler (2003) que definem o jogo cooperativo como sendo aquele que possibilita o “ganhar junto”, ou seja, aquele onde todos possam vencer, alegando que a competitividade gerada por outros tipos de jogos desfavoreceria o convívio coletivo ou o trabalho em equipe. Nesse sentido, a competição é vista como algo prejudicial, pois acarretaria “passar por cima do outro” gerando atitudes como desrespeito, egoísmo ou deslealdade.

A partir do exposto, percebe-se uma dupla divergência desta perspectiva com relação ao enfoque construtivista, exatamente no que diz respeito aos sentidos dados aos termos cooperar e competir. A primeira delas reflete certo desconhecimento de algumas das considerações piagetianas a respeito da cooperação. Segundo a referida abordagem, cooperar é se relacionar de forma igualitária realizando coordenações de ações ou trocas de idéias com base na reciprocidade, e não necessariamente auxiliar o outro para que juntos alcancem um objetivo comum. Dessa forma, o jogo de regras seria favorável ao estabelecimento de relações cooperativas por permitir regulações recíprocas com base em convenções mutuamente consentidas, independentemente de suas possibilidades de vitórias conjuntas ou individuais.

Já no que diz respeito à competição, Macedo (1995) nos traz uma rica análise sobre sua presença no jogo de regras. Considerando seu primeiro sentido, o de pretender algo simultaneamente com outrem, ele ressalta a universalidade desta situação que não é, em si, nem boa nem má, simplesmente representa um sistema de diferença, onde não se tem o suficiente para todos. Com isso, a questão não é ter ou não ter competitividade e, sim, como se reage a ela. Em seu outro significado, o de competência ou habilidade para enfrentar problemas, o autor salienta que obter

sucesso em uma situação desafiadora como o jogo de regras não implica necessariamente o individualismo. Segue sua justificativa:

Como sabemos, nesses jogos, as condições, as regras, etc. são as mesmas para todos: que o melhor seja o vencedor. [...] A competência é o desafio de ser melhor do que si mesmo. Nesse sentido, o outro de quem se ganha é apenas uma referência para o vencedor [...] e o *ganhar* e o *perder* são sempre ganhar e perder de si próprio (MACEDO, 1995, p. 09, grifo do autor).

Para falar sobre a competição Lima (1980) faz uma comparação entre o jogo e a técnica, dizendo que o aspecto social do jogo se dá pela inserção da regra e que esta, por delimitar as ações, aproximá-lo-ia da técnica ameaçando sua ludicidade. A competição seria, então, responsável por manter o jogo como jogo na presença das regras, afastando-o da técnica, pois para surpreender o adversário e ganhar é necessário criar, explorar, inovar. Dentro desta proposta, competir com base em regras, nada teria de pernicioso, primeiro porque conta com um regimento que exige consideração recíproca dos jogadores e segundo porque “eliminar” o adversário tornaria o jogo desinteressante. O competidor serve de estímulo, pois seu papel é

[...] precisamente evitar que a ação do adversário resvale para uma técnica, isto é, para comportamento previsível, estereotipado, padronizado, automático [...]. Deste modo a atividade permanece essencialmente *criativa*. (LIMA, 1980, p. 117, grifo do autor).

Nos sentidos apresentados acima a competição é entendida como meio estimulador para a superação de si mesmo, o aperfeiçoamento, a busca por excelência, com isso o outro ocuparia uma posição estratégica, sendo visto mais como parâmetro do que necessariamente como rival.

Não se trata de competir para conseguir mais que o outro e o destituir; de acordo com Piaget (1932/1994) a competição no jogo constitui fator motivacional na medida em que se traduz num esforço por vencer observando regras comuns, o que requer,

assim como numa discussão, uma avaliação recíproca das faculdades existentes, ou seja, exercício cooperativo. Em um outro trabalho o autor ressalta que o próprio código existente num jogo de regras “insere a competição numa disciplina coletiva e numa moral da honra e do *fair-play*” (PIAGET, 1964/1978, p. 216).

4.3 ESTUDOS SOBRE A COOPERAÇÃO

Voltando novamente a atenção para o contexto educacional e deixando momentaneamente o jogo de lado, destacaremos agora estudos que reúnam considerações acerca das implicações da cooperação para a educação escolar. Percebe-se, na maioria dos trabalhos, uma reflexão sobre o compromisso da escola em assegurar o pleno desenvolvimento de relações cooperativas, no intuito de promover a formação de indivíduos éticos, responsáveis e autônomos. Dessa forma, a cooperação aparece como processo pelo qual a escola atingiria seu principal objetivo, isto é, promover a autonomia.

Menin (1985) compartilha desta visão ao discutir, com base no estudo da evolução do respeito às regras escolares pelos alunos, como a escola, ao usar da autoridade para impor regulamentos, direcionar ações e limitar as trocas sociais, acaba por favorecer o predomínio da coação e reforçar a heteronomia, dificultando o estabelecimento de um ambiente cooperativo, regulado por ajustamentos recíprocos e atuações coletivamente motivadas. A autora coloca como questão central do seu trabalho o papel da escola na formação moral de seus alunos, e conclui que os princípios de reciprocidade, igualdade ou justiça entre os indivíduos, tão importantes a esta formação, são ainda pouco considerados em seu cotidiano.

Araújo (1993), ao investigar a relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e o ambiente escolar, constatou que as crianças que conviviam em ambientes autoritários e coercitivos apresentaram piores resultados nas provas piagetianas de julgamento moral. Seus resultados aproximam-se dos apresentados por Menin (1985) ao demonstrarem que “convivendo num ‘ambiente cooperativo’ (...) a criança terá oportunidade de caminhar para a construção de patamares de equilíbrios intelectuais e morais cada vez mais estáveis” (p. 157). Nesse sentido, o autor ressalta a importância de ações pedagógicas que, pautadas em ideais democráticos, engendrem a cooperação, o respeito mútuo e a reciprocidade, possibilitando às crianças oportunidades constantes de escolher, opinar, decidir, participar, argumentar, enfim, tornarem-se autônomas.

Tognetta e Assis (2006), também partem do pressuposto de que ambientes sociomorais, por possibilitarem experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo, seriam mais propícios para a formação de personalidades autônomas. Em sua investigação, buscaram averiguar a ação de ambientes escolares distintos na construção da virtude da solidariedade; e constaram que ambientes onde as relações de cooperação prevalecem sobre as de autoridade são mais promissores ao desenvolvimento de ações solidárias.

Igualmente apontando a necessidade de programas educativos que ofereçam experiências adicionais de estímulo ao desenvolvimento da cooperação, De Vries e Zan (1998) descrevem meios práticos para o cultivo de uma atmosfera sociomoral nas salas de aula, como forma de se desenvolver relações interpessoais baseadas no respeito mútuo. Com o termo atmosfera sociomoral, as autoras buscam abranger

todas as condições e recursos propícios ao desenvolvimento das relações cooperativas nas salas de aula.

Moura (1998) aproxima-se desta mesma temática, ao observar que a falta de oportunidades de troca e cooperação está refletida na própria organização das salas de aulas e na estrutura física das escolas, propondo assim um conjunto de estratégias denominado aprendizagem cooperativa com vistas a facilitar o desenvolvimento psicossocial no ambiente escolar.

Finalmente, Frantz (2001) traz uma interessante discussão entre prática educativa e prática cooperativa, identificando pontos de encontro pelos quais ambas se entrelaçam e se potencializam. Nesse sentido, a cooperação compreenderia processos de comunicação e interlocução importantes para a educação, da mesma forma que esta última colocaria em prática todo um complexo de relações sociais essenciais àquela. Por fim, o autor argumenta que a escola poderia utilizar-se das práticas cooperativas para a constituição de um privilegiado “espaço pedagógico”, onde interação e conhecimento caminhariam juntos.

Constata-se, por todos os estudos supracitados, que há uma preocupação legítima em debater as possibilidades do jogo e as vantagens das relações cooperativas como princípios norteadores de uma ação educativa que possibilite o pensar criativo, a aprendizagem significativa e a atividade construtiva como forma de se promover a autonomia. No entanto, nota-se a pouca evidência de pesquisas que tratem tais temas de forma conjunta e integrada, situando na realidade cotidiana as proposições tão veementemente defendidas pela teoria.

Diante disto, cabe salientar a importância de trabalhos que visem compreender as práticas e concepções inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, como forma de se obter subsídios e orientações para uma atuação mais coerente e comprometida com a realidade, interesses e motivações dos alunos. A discussão e reflexão de aspectos do cotidiano escolar, juntamente com o estudo de fatores inerentes ao desenvolvimento infantil, constituem uma boa alternativa. Como visto inicialmente, é isto que o presente trabalho se propõe a tentar ao investigar na escola a relação entre o jogar e o cooperar.

5. POSIÇÃO DO PROBLEMA

Esta pesquisa apóia-se em dois pressupostos. O primeiro é que o jogo de regras, ao possibilitar conjuntamente a troca de pontos de vista e a elaboração de estratégias, constitui-se como um espaço favorável para a construção de relações cooperativas. O segundo é que a escola, ao visar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, deve promover a cooperação. Dessa forma, entende-se a inserção de jogos de regras no cotidiano escolar como um recurso valioso para que tal finalidade seja efetivada.

A partir desses pressupostos questiona-se: como, de fato, as funções do jogar estão sendo incorporadas ao cotidiano das instituições educativas estudadas? Até que ponto tal inserção se mostra eficaz para o estabelecimento de relações cooperativas? Quais tipos de aproximações podem ser feitos entre a prática de jogos de regras e as formas de cooperação manifestadas naquele contexto?

Tendo em vista que tais problemáticas foram pouco investigadas no país até o momento, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** investigar as relações entre a prática de jogos de regras e o estabelecimento de trocas cooperativas na escola, segundo o referencial psicogenético.

Dentro desta proposta colocam-se como **objetivos específicos**:

- (1) caracterizar, nos contextos escolares observados, como se dá a inserção de jogos de regras em termos de tempo, espaço, contextos, disponibilidade, finalidade, freqüência, planejamento, metodologias e intervenções;

- (2) analisar alguns aspectos relacionados à tendência cooperativa dos alunos, usando como critérios seus modos de pensar no que diz respeito a trocas entre crianças, justiça retributiva e distributiva, igualdade e autoridade, consciência das regras e descentração, assim como suas trocas relacionais (inter-ajuda, resolução de conflitos e tomadas de decisão)

- (3) identificar as diferenças de organização do cotidiano em geral das escolas, que possam funcionar como condições influenciadoras para a efetivação do uso do jogo de regras ou do desenvolvimento da cooperação naquele ambiente.

- (4) discutir a inserção de jogos de regras e o incentivo à cooperação no cotidiano escolar como parâmetros para uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicossocial das crianças.

6. MÉTODO

6.1 PARTICIPANTES

A pesquisa foi dividida em duas etapas: uma primeira para a caracterização das formas de inserção de jogos de regras no cotidiano escolar e uma segunda para a investigação de aspectos relacionados às condutas cooperativas dos alunos.

Os dados foram coletados em duas escolas, sendo uma amplamente reconhecida por suas práticas construtivistas (Escola A) e a outra, uma escola pública municipal de ensino tradicional (Escola B), selecionadas intencionalmente por suas diferenças quanto aos métodos de ensino empregados. Em ambas as instituições foram observadas turmas de segunda série³, com crianças de 08 a 09 anos em média. Esta faixa etária, segundo a abordagem piagetiana, corresponde a um período decisivo para o desenvolvimento infantil, pois marca o início da capacidade de coordenar ações e pontos de vista, fundamental à formação dos sentimentos morais de cooperação e a lógica operatória do pensamento.

Participaram da primeira etapa da pesquisa 06 profissionais da equipe pedagógica de cada instituição, sendo que, na escola A, foram entrevistadas a coordenadora pedagógica e as professoras do pré, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, e, na escola B, foram entrevistadas a pedagoga, uma professora da 3ª e uma da 4ª série, e as professoras das três turmas de 2ª série. Realizaram-se ainda conversas informais com outros profissionais, incluindo-se os professores de Educação Física de ambas as escolas.

A segunda etapa foi composta por 10 alunos da escola A e 11 da escola B, de ambos os sexos, selecionados por sorteio entre as turmas que participaram da primeira etapa da pesquisa⁴. Todos os participantes ou seus responsáveis legais assinaram um termo de consentimento informado (Anexos A e B) em duas vias.

6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Na etapa de caracterização os profissionais pedagógicos passaram por uma entrevista estruturada, composta por oito questões (Anexo C). Como forma de averiguação e complementação dos dados, foram realizados cinco dias de observações em cada instituição, as quais foram registradas com o uso de um protocolo (Anexo D). Ambos os instrumentos destinaram-se a identificar como se configura a prática de jogos de regras no cotidiano da escola em termos de tempo, espaço, contextos, disponibilidade, finalidade, frequência, planejamento, metodologias e intervenções.

A entrevista foi respondida individualmente pelo profissional pedagógico, em horário reservado para tal fim, e previamente acordado com a pesquisadora. Seu conteúdo foi gravado e, posteriormente, transcrito.

As observações foram realizadas em dias distintos da semana, durante todo o turno de aula (vespertino na escola A e matutino na escola B), com isso foi possível

³ Na escola A (particular) a pesquisadora acompanhou uma única turma. Na escola B (pública) foi necessário fazer um rodízio entre as três turmas de segunda série a pedido da pedagoga sob a justificativa de se evitar tumulto. Com isso, foram selecionados para as entrevistas dois meninos e duas meninas de cada turma.

acompanhar todos os contextos e atividades incluídas na rotina da turma. Os protocolos foram preenchidos pela própria pesquisadora durante os cinco dias de observação em cada escola e continham um diário de observação no qual eram anotadas informações adicionais a respeito do ambiente observado.

Os dados levantados por esses instrumentos permitiram caracterizar cada escola em termos de sua organização quanto à prática de jogos de regras. A partir daí iniciou-se a segunda parte da pesquisa, na qual foram investigadas as condutas cooperativas das crianças, por meio de uma entrevista clínica individual (Anexo E), elaborada com base nos trabalhos de Araújo (1993) e Menin (1985), e uma atividade em grupo (Anexo F).

A entrevista clínica foi gravada e abordou seis aspectos: a) hábitos de jogo na escola; b) trocas entre crianças; c) justiça retributiva e distributiva; d) igualdade e autoridade e) consciência das regras e f) descentração. Em seu decorrer a pesquisadora fez uso de questionamentos complementares, a fim de esclarecer o significado de algumas ações e verbalizações das crianças ou verificar as razões de suas respostas. Tais perguntas são típicas do método clínico piagetiano e podem ser de exploração, justificção ou controle (DELVAL, 2002).

A atividade em grupo visou à investigação das trocas relacionais (inter-ajuda, resolução de conflitos e tomadas de decisões) efetivadas pelas crianças em seu próprio grupo e com outros grupos.

⁴ Dos doze alunos selecionados inicialmente, dois da escola A e um da escola B não devolveram o termo de consentimento, por isso não compuseram a amostra.

Vale ressaltar que todo o material coletado foi transcrito pela própria pesquisadora, resguardando-se a identidade de todos os participantes.

A coleta de dados pode ser resumida como mostra o quadro a seguir:

| Etapas | Procedimentos | Participantes |
|--------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Caracterização de duas escolas | Entrevista estruturada | Profissionais pedagógicos |
| | Observação | Turmas selecionadas |
| Avaliação da cooperação | Entrevista clínica | Alunos individualmente |
| | Atividade em grupo | Alunos divididos em sub-grupos |

Quadro 1 - Etapas da coleta de dados

6.3 ANÁLISE DOS DADOS

Todo o material coletado na primeira etapa foi tabulado e analisado com base em critérios definidos *a priori* para o levantamento de informações referentes à organização do ambiente escolar quanto a utilização de jogos de regras, a saber: frequência, espaços, contextos, disponibilidade, finalidade, planejamentos, metodologias e intervenções. Posteriormente foram analisadas as respostas das crianças, seguindo como critérios alguns aspectos do desenvolvimento infantil, representativos de uma tendência à cooperação.

Considerando-se a natureza dos fatores pesquisados – jogos de regras e relações cooperativas – e a forma de inserção do pesquisador no ambiente estudado, lidando diretamente com os sujeitos e presenciando situações, o presente estudo aproxima-se do modelo de pesquisa de campo com delineamento do tipo *ex-post facto*, no

qual busca-se a imersão na realidade a fim de investigar relações entre fenômenos não passíveis de controle experimental por já estarem naturalmente nela presentes e se influenciarem no curso dos acontecimentos (GIL, 2002; KERLINGER, 1980).

Neste modelo, o aprofundamento das questões propostas se dá sem o intermédio de controles estatísticos nem de conclusões do tipo causa-efeito; assim sendo, os dados foram explorados em vários sentidos e sistematizados de maneira descritiva a partir de análises quantitativas e qualitativas. Busca-se com isso, mais do que manipular os fenômenos, compreendê-los em suas nuances e imbricações.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como a coleta dos dados, a análise dos resultados desta pesquisa também se dividirá em duas partes. Uma primeira para a descrição do cotidiano das escolas e das configurações dadas ao jogo nesses contextos, abordando-se aspectos como frequência, objetivos, tipos de intervenções, espaços, disponibilidade, entre outros. Uma segunda para a discussão das respostas das crianças sobre aspectos do desenvolvimento infantil considerados indicadores de uma propensão à cooperação.

7.1 O CONTEXTO PEDAGÓGICO E A INSERÇÃO DE JOGOS DE REGRAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A escola A é um colégio particular localizado em um bairro nobre da capital capixaba, freqüentado por crianças de classe média alta. Sua metodologia de ensino é amplamente reconhecida pela adoção de práticas construtivistas. Por conta disso possui uma rotina diferenciada que privilegia o trabalho em grupo e as trocas interindividuais, o que pôde ser observado em várias das atividades lá desenvolvidas.

Uma delas era a “Roda” momento no qual as crianças sentavam-se em círculo para debaterem questões diversas referentes à rotina da escola, como resolução de conflitos, avaliações e planejamento de atividades, estabelecimento ou modificação de regras, entre outras. Este momento ocorria todos os dias no início e no fim do turno de aulas e servia também de espaço para a realização de outras atividades como o “Jornal de Parede”, a “Ciranda de livros” e o “Projeto”.

O “Jornal de Parede” consistia num mural no qual a criança tem a oportunidade de expressar opiniões a partir de quatro categorias: critico, quero saber, proponho e felicito. O relato podia ser feito com o uso do desenho ou da escrita e depositado em um dos envelopes do mural, o conteúdo ali reunido era então discutido posteriormente em alguma das rodas (geralmente no final da semana).

A “Ciranda de Livros” funcionava como um sistema de empréstimo dos livros trazidos pelos próprios alunos. Só podia participar da ciranda aquele aluno que havia trazido um novo livro ou que iria devolver algum já lido, assim ocorria um rodízio de leituras. Durante a roda eles trocavam informações sobre os livros, davam indicações aos colegas, debatiam sobre o cuidado com os livros, a importância da leitura, enfim, coordenavam pontos de vista.

O “Projeto” pode ser entendido como uma ação ampliada na qual são inseridas atividades diversas durante todo o ano a partir de um tema escolhido pelas crianças. Na turma observada o tema era música, e o projeto incluiu atividades como entrevistas com funcionários, alunos e professores sobre preferências musicais, visita à escola de música que funciona no próprio colégio, apresentação de instrumentos tocados por alguns alunos da classe. A roda era então utilizada para a discussão de resultados, elaboração coletiva de relatos, levantamento de sugestões para as próximas atividades, entre outros.

Um outro diferencial da escola A que aponta também uma abertura ao coletivo é o trabalho com “Atividades diversificadas”. Neste momento, a turma era dividida em pequenos subgrupos, nos quais seriam desenvolvidas diferentes tarefas de acordo com as necessidades e demandas de cada um. Assim, enquanto um grupo

terminava o exercício de português (as interajudas eram comuns), os que já haviam terminado faziam a correção de matemática com a assistente de classe (um corrigia o do outro), e aqueles com dificuldades receberiam orientações da professora, enquanto outros realizariam uma leitura compartilhada ou até mesmo jogariam um jogo. Não necessariamente todos precisavam fazer tudo ao mesmo tempo e da mesma maneira. Dessa forma, respeita-se o tempo de cada criança e promovem-se diferentes espaços de interação, possibilitando-se ainda a inclusão do jogo de regras como um desses espaços.

Estes exemplos por si sós já demonstram o empenho da referida escola em promover oportunidades de trocas cooperativas entre as crianças; cabe, todavia, em consonância com os propósitos da presente pesquisa, destacar, em meio a este contexto, a inserção dos jogos de regras como mais uma dessas oportunidades.

Antes, porém, faz-se oportuno caracterizar a escola B. Trata-se de uma instituição pública municipal, localizada em uma comunidade carente da cidade de Vitória-ES. Possui métodos de ensino ditos tradicionais, nos quais predominavam atividades voltadas para a transmissão dos conteúdos acadêmicos em sua maioria resolução de exercícios, que eram ditados ou transcritos no quadro. Cada um fazia o seu, de preferência corretamente e sem muita “enrolação”; àqueles que finalizavam a tempo era passado um outro exercício. O foco aqui é a exposição esquematizada de conhecimentos para a formação intelectual do aluno.

Não havia momentos reservados para o debate de opiniões, eram raras as oportunidades de argumentação e as poucas atividades em grupo observadas não

incentivavam realmente a construção conjunta de idéias, os alunos sentavam-se juntos, mas trabalhavam individualmente.

Ocorriam, vez ou outra, tentativas isoladas de algumas professoras de fugir a tal paradigma academicista, quando estas propunham, por exemplo, reflexões em cima de fábulas, leituras coletivas, trabalhos em campo. Tais propostas, entretanto, quando não esbarravam na “falta de tempo ou de recursos” e “na extensa grade curricular”, acabavam por reproduzir ainda formas de controle, direcionamento, aconselhamento e correção por parte do professor; ao aluno cabia apenas desempenhar tarefas previamente determinadas. Muitas delas, inclusive, tinham que ser interrompidas por indisciplina ou desinteresse das próprias crianças.

Além das diferenças quanto ao método de ensino empregado nas duas escolas (e talvez até por conta delas), foram observadas também nítidas diferenças nas posturas e atitudes apresentadas por alunos e professores nos dois contextos.

Ficou evidente na escola A um clima de cordialidade e respeito entre alunos e a professora, a qual adotava uma postura democrática e solícita, buscando minimizar conflitos sem a interferência do autoritarismo e atender às diferentes necessidades com igualdade. Com isso, era comum os alunos regularem-se mutuamente na presença de impasses, na tomada de decisões, no estabelecimento de responsabilidades, na realização de tarefas em grupo, enfim, em sua convivência cotidiana. Interessante notar que em nenhum momento foram presenciadas atitudes de desrespeito ou desobediência aos ditames da professora, que não perdeu sua autoridade e permaneceu sendo fonte de admiração por parte de seus alunos.

Na escola B, eram constantes as delações, acusações, provocações e atos agressivos entre os alunos. Eram igualmente freqüentes os tumultos e gritarias. Os

professores, por sua vez, desgastados emocionalmente, por muitas vezes perdiam a paciência e recorriam a punições, ameaças e advertências na tentativa de atenuar os conflitos. O clima era opressivo e as atitudes, em sua maioria, coercitivas. Com isso, foram inúmeras as ocasiões em que se presenciou alunos se batendo, se chutando, correndo pela sala, arremessando materiais. E professores, em contrapartida, gritando, castigando, impondo limites, coagindo, enfim, tentando exercer sua mais que merecida posição de autoridade, sem, contudo obter sucesso.

Importante salientar que não se busca aqui julgar e muito menos culpabilizar os profissionais desta escola pela situação que enfrentam. Pelo contrário, são há muito tempo conhecidos os fatores históricos e sociopolíticos que permeiam o ensino público no Brasil, assim como os problemas deles decorrentes, assunto este que devido aos limites desta apresentação não será aprofundado. Maiores informações a este respeito podem ser encontradas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2001) e nas obras de autores como Demo (1994), Libâneo (1989), Moreira (1995) e Santos (2003).

Diante de realidades tão diversas era de se esperar variações significativas na ocorrência de situações relacionadas à possibilidade de cooperação dentro da sala de aula; é o que demonstra o quadro 02 abaixo.

| Situações propiciadoras de cooperação | Escola A | Escola B |
|--|-----------------|-----------------|
| Trocas de materiais e idéias | 23 | 20 |
| Interajuda | 19 | 11 |
| Realização de tarefas em grupo | 25 | 05 |
| Resolução de conflitos por consenso | 13 | 03 |
| Tomadas coletivas de decisões | 12 | 04 |

Quadro 02 – Ocorrências de situações propiciadoras de condutas cooperativas observadas pela pesquisadora em sala de aula

As diferenças quantitativas demonstradas na tabela podem ser ainda completadas por informações a respeito das variações qualitativas observadas em tais condutas, principalmente, a respeito das categorias 01, 02 e 03. Na escola B, as trocas ocorridas consistiam em grande parte de empréstimos e conversas paralelas, a ocorrência de interajuda se dava quase sempre pela simples indicação da resposta correta ao colega e, finalmente, o trabalho em grupo correspondia, muitas vezes, a um somatório de ações individuais, não havendo, portanto, verdadeiramente um intercâmbio de idéias.

Por tudo que foi relatado até o momento, fica evidente uma distinção quanto às formas de organização dos dois ambientes estudados e, conseqüentemente, nos tipos de relações predominantes em cada um deles, o que, de acordo com estudos piagetianos sobre o estabelecimento de ambientes sociomoriais na escola, já era de se esperar (ARAÚJO,1993; MENIN, 1985; DE VRIES & ZAN, 1998). Falta ainda, porém, analisar a inserção do jogo de regras nesses contextos, considerando-o como mais uma forma de incentivo às interações, de praticar o respeito mútuo e promover a cooperação, ou seja, como fator contribuinte para configuração de ambientes sociomoriais.

As escolas participantes deste estudo não se diferenciavam apenas pelos métodos de ensino empregados, o que, como vimos, influenciava diretamente os tipos de relações predominantes naqueles ambientes, mas também quanto à infra-estrutura (incluindo-se aí tanto o espaço físico quanto a disponibilidade de recursos), fator este importante para a avaliação da presença de jogos de regras nos dois contextos.

A escola A possui, em seu espaço externo, uma quadra poliesportiva grande, equipada com materiais para livre exercício (bolas, bastões, argolas, cordas, petecas, redes etc.), duas miniquadras de proporções menores, uma “casinha de boneca”, onde eram guardados alguns brinquedos industrializados como bonecas, carrinhos e panelinhas, uma piscina, e um *playground* com aparelhos fixos do tipo balanço, gangorras, tanques de areia, escorrega, etc. Além disso, conta com uma sala ampla, equipada com materiais para artes visuais/plásticas (papéis, lápis de cor, massinha, giz de cera, argila, palitos, latas, caixas etc.), dois laboratórios (um de informática e um de ciências) e uma biblioteca com materiais audiovisuais (livros de história, coleções didáticas, gibis, filmes, cd’s, etc.) e com alguns jogos. Estes, por sua vez, eram também armazenados nas salas de aula e na sala de recursos, junto a outros materiais de apoio pedagógico.

O espaço físico da escola B consiste em um prédio de três andares, dos quais dois são ocupados por salas de aula e salas administrativas (professores, direção e coordenação). No térreo funciona a secretaria, a cozinha e o refeitório. Em frente a este sobra um espaço acimentado de aproximadamente 15 metros quadrados, que é onde as crianças costumavam ficar após merendarem. Ligada a este espaço fica uma pequena área descoberta que leva ao portão da escola, a qual, quando não chovia, também era utilizada pelas crianças. Em um local subterrâneo funcionam um amplo e bem equipado laboratório de informática, uma pequena biblioteca igualmente bem equipada e uma sala destinada ao projeto “Escola Aberta” que permanecia trancada. Os jogos nesta escola eram armazenados na sala do projeto (onde se trabalhava com o reforço), em caixas que eram disponibilizadas no recreio e alguns poucos nas salas de aula.

Quanto à disponibilidade de jogos especificamente, conforme exposto nos quadros 03 e 04 abaixo, a escola A superou a escola B em número e variedade. Diferenças também foram encontradas no que diz respeito à organização, qualidade e acesso a estes recursos. Ambas as escolas possuíam jogos em sala, sendo que, na escola A, estes ficavam armazenados em estantes abertas ao fundo da sala e, nos momentos propícios, os próprios alunos pegavam e depois guardavam. Na escola B, eles ficavam armazenados dentro do armário (com chave) da professora, não foi possível registrar como se dava o acesso das crianças a estes jogos, pois eles não foram utilizados em nenhum dos dias de observação.

| Locais | Variedade | Qtd |
|------------------|--|------------|
| 1ª série | Dominó (palavras e figuras, frutas), Quebra-cabeça, Jogo de Palavras Cruzadas, Trilha, Passa ou Repassa, Reversi, 60s, Base 10. | 14 |
| 2ª série | Dominó (animais, palavras e figuras, padrão, frutas, geométrico), Tetra Cores, Tangran, Loto Leitura, Jogo da Memória, Base 10. | 12 |
| 3ª série | Dominó (tabuada, padrão), Dama, Jogo da Velha, Vareta, Jogo da Memória (tabuada), Baralho, Forma Palavras, Base 10. | 12 |
| 4ª série | Dama, Jogo da Vida, Quarto, Detetive, Trilha, Lógica, Tangran, Cilada, Memória, Baralho, Bingo, Tetra cores. | 14 |
| Sala de recursos | Ábaco Elefante, Base Dourada (1, 3, 4, 5 e 10), Quarto, Xadrez, Desafio, Dominó (Operações), Imagem & Ação 2, Imagem & Ação Jr, Jogo da Memória Inglês, Jogo de Dardos, Dama, Trilha, Kallah, Lince, Mercado Imobiliário, Jogo da Vida, Numbers, Bingo, Perfil Júnior, Quebra-Cabeças, Resta Um, Rumnikubi Jr, Seqüência Lógica, Tetra Cores (3 tamanhos), Torres De Hanói, Viajando Pelo Mundo. | 60 |
| TOTAL | | 112 |

Quadro 03 – Disponibilidade de jogos na escola A

| Locais | Variedade | Qtd |
|------------------|--|------------|
| 2ª série | Dominó (números e quantidades), forma palavras, loto leitura, memória (números), trilha, quebra cabeça, tangran, bingo (palavras e figuras). | 11 |
| 3ª série | Dominós (figura + frase ou palavra), forma frase (seqüência), encaixe (figura + palavra). | 05 |
| 4ª série | Dominó (adição, fração e tabuada), quebra-cabeça, dama, trilha, mico e bingo. | 08 |
| Caixa do recreio | Dama/trilha, dominó, futebol de dedo, pega varetas. | 26 |
| Sala projeto | Memória (profissões, meios de transporte), dominó (frases), tangran. | 08 |
| TOTAL | | 58 |

Quadro 04 – Disponibilidade de jogos na escola B

O acesso aos jogos da sala de recursos na escola A e da sala do projeto na escola B era reservado aos professores; os alunos somente os utilizavam em atividades programadas. Ambas as escolas possuíam jogos destinados ao uso livre pelas crianças, na escola A o acesso era por empréstimo na biblioteca ou com a professora (os da sala) e na escola B elas pegavam direto nas caixas que eram disponibilizadas pela coordenadora na hora do recreio.

No entanto, a simples presença em maior número de recursos para o jogo na Escola A não garante em definitivo que naquele ambiente haja um adequado aproveitamento desses recursos, afinal não basta tê-los, é preciso usufruí-los adequadamente. Da mesma forma, embora a limitação do espaço físico e carência de recursos da Escola B sejam empecilhos para uma adequada disponibilização do jogo naquele contexto, não significa que outros caminhos não possam ser aventados, até mesmo porque muitos dos jogos considerados nesta pesquisa não necessitam de recursos para acontecerem.

Foi pensando nisso que, a partir da observação direta e das entrevistas com professores, coordenadores e alunos, buscou-se investigar as peculiaridades da inserção de jogos nas escolas, levantando informações sobre frequência, finalidade, contextos, intervenções, modalidades, entre outras. É o que veremos a seguir.

Foram registradas 41 ocorrências⁵ de jogos de regras durante os cinco dias de observação na escola A, e 36 na escola B, as quais encontram-se categorizadas no quadro 05 abaixo.

| Categorias | | Escola A | Escola B |
|-------------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Local | Sala de aula | 16 | 07 |
| | Quadra | 17 | 00 |
| | Pátio | 08 | 14 |
| | Laboratórios | 00 | 15 |
| Contexto | Em meio à aula | 12 | 01 |
| | Intervalos | 20 | 13 |
| | Ed. Física | 04 | 01 |
| | Informática | 00 | 15 |
| | Após término atividade | 05 | 06 |
| Participantes | 01 | 00 | 10 |
| | 02 a 05 | 20 | 19 |
| | Acima de 06 | 10 | 05 |
| | Toda a turma | 06 | 02 |
| | Participação direta do prof./assist. | 05 | 00 |
| Modalidades | Jogos em espaços abertos | 20 | 07 |
| | Jogos tradicionais com peças | 11 | 13 |
| | Jogos patenteados | 04 | 00 |
| | Jogos eletrônicos/computadorizados | 00 | 15 |
| | Jogos didáticos | 06 | 01 |
| Finalidades | Pedagógica | 06 | 06 |
| | Autotélica/Diversão | 30 | 29 |
| | Integração | 03 | 00 |
| | Múltiplas | 02 | 01 |

Quadro 05 – Ocorrências de jogos nas escolas pesquisadas

⁵ As ocorrências registradas durante os intervalos (entrada, saída e recreio) não são exclusivas de alunos da 2ª série.

Aqui, novas informações fazem-se necessárias para uma melhor compreensão a respeito das situações em que se deram tais ocorrências, pois, embora próximas em quantidade, são divergentes em forma e conteúdos.

Na escola A, encontramos maior variedade de locais e contextos nos quais o jogo de regras aparece e também em suas diferentes modalidades⁶, denotando mesmo uma presença generalizada e contínua no dia-a-dia. Já na escola B, esta presença foi percebida como mais isolada e intermitente. Lá, o jogo de regras aparecia em ocasiões específicas, tanto que 15 das 36 ocorrências (41,6%) foram registradas em uma única ocasião (aula de informática).

Merecem ainda destaque, na escola A, as ocasiões em que o jogo é oportunizado em sala, durante a aula e com participação direta do professor (seja jogando ou somente observando), as quais demonstram uma inclusão do jogo de regras na rotina pedagógica e não somente nos momentos reservados à recreação.

O jogo em espaços abertos aparece como modalidade predominante na escola A, prevalecendo na escola B os jogos tradicionais com peças; pode-se associar tal colocação ao fato de a escola A possuir maior espaço físico e de, na escola B, os jogos disponibilizados em caixas na hora do recreio serem em sua maioria tradicionais. Embora o tipo de jogo de regras não interfira diretamente em seu valor como espaço propício às trocas interindividuais, cabe-nos supor que o jogo em

⁶ Refere-se às seguintes sub-categorias: “Jogos em espaços abertos” abrange todos aqueles geralmente realizados ao ar livre por contarem com movimentos e ações do tipo correr, pular, lançar objetos (futebol, pique, amarelinha, bola de gude); “Jogos tradicionais com peças” são aqueles de uso comum como dama, dominó, baralho, ludo, xadrez; por “Jogos patenteados” denominou-se os criados por empresas de brinquedos (Detetive, Banco Imobiliário, Lince); “Jogos eletrônicos e computadorizados” o próprio nome já diz; “Jogos Didáticos” são

espaços abertos, por se tratar de uma atividade mais livre e variante, comportaria em maior grau estas possibilidades de trocas e acordos mútuos.

Prevaleceu ainda, em ambas as escolas, o uso do jogo de regras com finalidades autotélicas, onde não se tem um direcionamento específico e as crianças jogam por prazer, por diversão, enfim, por jogar.

As diferenças destacadas acima a respeito dos locais, contextos e modalidades do jogo de regras nas escolas foram encontradas também nas respostas das crianças. O quadro 06 indica os tipos de jogos de regras por elas citados (tabulado pelo número de respostas) e o quadro 07 representa um quadro avaliativo sobre a utilização de jogos pela criança na escola, no qual ela informava um índice de frequência para cada item, utilizando a seguinte escala: (0) para nenhuma vez, (1) para poucas vezes, (2) para algumas vezes, (3) para muitas vezes e (4) para sempre. Procurou-se assim obter um escore para cada item analisado, dividindo-se o somatório dos índices de frequência atribuídos por cada criança pelo número de sujeitos entrevistados.

| Categorias | Escola A | Escola B |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Jogos em espaços abertos | 21 | 11 |
| Jogos tradicionais com peças | 05 | 10 |
| Jogos patenteados | 01 | 00 |
| Jogos eletrônicos/computadorizados | 01 | 01 |
| Jogos didáticos | 01 | 01 |

Quadro 06 – Respostas dos alunos à pergunta:
“Quais jogos de regra você costuma jogar na escola?”

aqueles utilizados para aprendizagem de conteúdos específicos (Material dourado, dominó de tabuada, bingo de palavras).

| Eu costumo jogar jogos de regras na escola | Escola A | Escola B |
|---|-----------------|-----------------|
| No pátio, parque ou quadra | 2,6 | 2,2 |
| Na sala de aula | 2,2 | 0,2 |
| Em laboratórios ou salas de jogos | 0,5 | 1,0 |
| Em outro local (qual?) | 00 | 00 |
| Sozinho | 1,1 | 0,9 |
| Com meus colegas | 2,9 | 2,8 |
| Eu e a professora | 0,4 | 0,2 |
| Eu, a professora e meus colegas | 1,5 | 1,0 |
| Com outra pessoa (qual?) | 0,4 | 00 |
| Para ajudar a aprender a matéria | 1,9 | 2,4 |
| Para me divertir | 3,3 | 2,9 |
| Por outro motivo (qual?) | 1,1 | 0,7 |
| TOTAL | 17,9 | 14,3 |

Quadro 07 – Utilização de jogos pelos alunos nas escolas pesquisadas

Como é possível perceber, muitas das informações obtidas por meio da observação são coincidentes ao relato das crianças. Aqui mais uma vez encontramos a prevalência do jogo em espaços abertos, sendo acompanhado pelo jogo tradicional com peças, na escola B, e na escola A, pode novamente ser destacado o aparecimento, embora não prevalente, da sala de aula como local para o jogo de regras e a professora como participante.

Na avaliação das crianças sobre a finalidade do jogo destacou-se também seu caráter autotélico. Um dado interessante diz respeito às outras finalidades elencadas por elas para o uso do jogo de regras, nas quais foram destacados tanto ganhos individuais, como ficar alegre ou ficar esperto, quanto fins coletivos, como fazer amizades.

Foi perguntado ainda aos alunos quantas vezes por semana eles jogavam jogos de regras na escola. É sabida a dificuldade de se determinar com exatidão esta informação, uma vez que se trata de um evento variante e dependente de inúmeros

fatores. Todavia, embora inexata, ela nos traz, assim como o quadro 07 acima, bons indicativos sobre como a criança percebe seu contato com o jogo de regras na escola.

Esta dificuldade também foi sentida por alguns professores que afirmaram não ter como determinar a frequência por não fazer um uso sistematizado do jogo e sim por demandas. Portanto, os quadros 08 e 09 apresentam estimativas dos sujeitos sobre a frequência do uso do jogo de regras na escola.

| Dias por semana | Escola A | % | Escola B | % |
|-----------------|----------|----|----------|------|
| Nenhum | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Um | 00 | 00 | 03 | 27,3 |
| 2 a 3 | 04 | 40 | 06 | 54,5 |
| 4 a 5 | 06 | 60 | 02 | 18,2 |

Quadro 08 – Frequência do uso de jogos de regras segundo os alunos

| Dias por semana | Escola A | % | Escola B | % |
|-----------------|----------|------|----------|------|
| Menos de um | 00 | 00 | 01 | 16,7 |
| Um | 01 | 16,6 | 02 | 33,3 |
| Dois a três | 03 | 50 | 00 | 00 |
| Quatro a cinco | 01 | 16,6 | 00 | 00 |
| Não usa | 01 | 16,6 | 03 | 50 |

Quadro 09 – Frequência do uso de jogos de regras segundo os profissionais pedagógicos

Embora sejam apenas estimativas, as informações acima evidenciam claramente que na Escola A o uso de jogos de regra é assinalado como mais freqüente tanto por alunos quanto por profissionais pedagógicos.

A fala dos professores sobre a frequência geralmente vinha acompanhada de certo discurso justificador que apareceu, na Escola A, na forma de reconhecimento da necessidade de se trabalhar mais com o jogo e, na escola B, pelo apontamento das dificuldades que o trabalho com jogos traz, refletindo de certo modo diferentes

concepções sobre a utilização destes recursos, vinculadas talvez aos modelos de organização do cotidiano próprios de cada escola. Seguem alguns trechos destacados das entrevistas com os profissionais pedagógicos:

“Este tema já foi levantado em algumas reuniões, mas pouco discutido, pouco esgotado por conta de outras prioridades, mas eu acho que o jogo ainda é pouco utilizado. (...) Quanto mais se tem material sistematizado de trabalho mais os jogos vão ficando de lado.” (D., professora da 2ª série da escola A)

“Nós ainda temos o jogo como uma coisa meio solta por mais que a gente programe, planeje, ainda temos esta dificuldade, poderíamos trabalhar mais.” (S., professora da 4ª série da escola A)

“(...) são muito desorganizados (os jogos) e como aqui tem aula de Inglês, Artes e Informática é pouco tempo que eu fico com eles trabalhando de acordo com o horário, então não dá tempo e qualquer coisinha que você for fazer fica o dia inteiro praticamente, são muitos alunos, com muitos problemas e uma professora só.” (C., professora da 2ª série da escola B)

“Já trabalhei muito com jogos, ultimamente é que tem sido difícil, (...) as crianças estão muito sem limites e são muito impacientes, o trabalho de jogo não pode ser uma coisa rápida.” (T., professora da 2ª série da escola B)

As pedagogas de ambas as escolas afirmaram não usar especificamente jogos de regras. A da escola A disse realizar seu trabalho mais com dinâmicas e discussões coletivas e a da escola B opta por estimular os professores a usar os jogos e conversar com os alunos em situações problemáticas.

Outras informações levantadas a partir de entrevistas com professoras e pedagogas diziam respeito aos objetivos, tipos de intervenções, planejamento e metodologias. Vale ressaltar que mesmo os sujeitos que afirmaram não usar os jogos de regras emitiram opiniões acerca destas questões.

Dentre os objetivos citados, cuja totalidade encontra-se listada no quadro 10 abaixo, é possível distinguir duas tendências, sendo uma focada em aspectos socioeducativos e a outra em características individuais, não havendo diferenças relevantes entre as escolas quanto à consideração de uma e de outra, embora na

escola A haja maior variedade de objetivos e ligeira prevalência daqueles mais diretamente relacionados às relações interpessoais (categorias 01, 02, 03 e 06).

| Objetivos | Escola A | Escola B |
|---|-----------------|-----------------|
| Integração/ socialização | 03 | 04 |
| Relacionamento/ respeito | 03 | 01 |
| Cooperação/ troca/ interação | 02 | 01 |
| Conteúdos didáticos/ aprendizagem | 03 | 05 |
| Raciocínio lógico/ estratégias | 04 | 00 |
| Prazer/ diversão/ recreação | 02 | 00 |
| Aceitação da derrota/ sentimento de perda | 01 | 01 |
| Regras | 03 | 03 |
| Concentração | 01 | 00 |
| Persistência | 01 | 00 |
| Tolerância | 01 | 00 |
| Auto-estima | 00 | 01 |
| Organização | 00 | 01 |

Quadro 10 – Objetivos da utilização de jogos de regras pelos profissionais pedagógicos.

O quadro 11, a seguir, expõe as formas de planejamento e metodologias utilizadas pelas professoras no trabalho com jogos de regras. Nota-se que os métodos predominantes em cada escola aproximam-se do enfoque educacional priorizado em cada uma. Assim sendo, o caráter acadêmico e formalizado para transmissão de conteúdos da escola B está presente na escolha de suas professoras em trabalharem o jogo a partir do livro ou com base no programa curricular, enquanto na escola A está presente o enfoque construtivista, quando suas professoras optam por usar o jogo de regras para trabalhar particularidades e necessidades individuais em grupo ou quando promovem a aprendizagem pelo jogo de forma contextualizada. É claro que uma ou outra metodologia não é exclusiva de uma única escola.

| Planejamento/Metodologia | Escola A | Escola B |
|---|----------|----------|
| A do próprio livro didático | 01 | 01 |
| A partir dos conteúdos do programa | 00 | 02 |
| De acordo com o objetivo | 03 | 01 |
| Depende da situação, contexto | 02 | 01 |
| Divisão em grupos considerando particularidades | 03 | 00 |

Quadro 11 – Planejamento da utilização de jogos de regras pelos profissionais pedagógicos.

Ainda sobre planejamento e metodologias, foi perguntado aos profissionais pedagógicos se costumavam seguir algum embasamento teórico. A grande maioria disse não seguir referenciais específicos, agindo mais conforme o contexto. Foram exceções uma professora da escola B que citou os nomes de Vygotsky e Wallon, sem se aprofundar nos pressupostos desses autores, e duas professoras da escola A, que relataram a realização de cursos e grupos de estudos entre os professores com a abordagem de diversos autores.

As informações sobre tipos de intervenções não foram alvo de categorizações, basta dizer que em ambas as escolas prevaleceu o uso de questionamentos como forma de tornar perceptível à criança alguns aspectos do jogo, ficando o professor na maioria das vezes como observador. Todavia, este tipo de intervenção pareceu ocorrer na escola A de maneira mais generalizada, com foco no grupo, e na escola B pareceu ser mais direcionada ao aluno individualmente. O que pode ser verificado nas falas a seguir:

“(...) às vezes provocações diante de algum conflito, não é bem um conflito, às vezes alguma questão não surge no grupo aí eu levanto, faço perguntas e depois a partir do que eles me demonstram planejo outra atividade.” (D., professora da 2ª série da escola A)

“Geralmente as intervenções são feitas no grupo, porque a partir do momento que você deixa as crianças falarem, elas absorvem muito mais do que quando você dita as regras.” (P., pedagoga da escola A)

“Dependendo da situação do jogo você tem que estar intervindo, estar questionando o que ele (o aluno) está fazendo, porque que ele colocou aquilo, se você vê que está errado você tem que estar intervindo ali para ver como ele vai explicar aquela situação para ver se ele está percebendo alguma coisa, se ele tem uma saída.” (T., professora da 2ª série da escola B)

“(...) quando eu observo ali na hora eu sento do lado e questiono ‘Por que você tomou este caminho? Por que você agiu assim? Tem outras questões aqui, e aí você viu o todo?’” (I., pedagoga da escola B)

Por tudo que foi relatado até o presente momento, e seguindo a premissa norteadora desta pesquisa de que a inserção de espaços de trocas e acordos coletivos, entre eles os jogos de regras, são recursos importantes para o estabelecimento de relações cooperativas na escola, supôs-se encontrar entre os alunos da escola A maior desenvolvimento dos aspectos considerados neste estudo como representativos de uma tendência à cooperação. É o que a partir de agora passa a ser relatado.

7.2 ESTUDO DAS NOÇÕES REPRESENTATIVAS DA COOPERAÇÃO ENTRE OS ESCOLARES

Propõe-se agora a apresentação dos aspectos considerados, neste estudo, como representativos de uma tendência à cooperação. Em todos eles são contrapostas noções que supõem um exercício da cooperação a outras ainda engendradas pelo pensamento egocêntrico ou individual. Dessa forma, o objetivo aqui é avaliar as respostas dos alunos com a utilização dos critérios propostos, buscando-se apreender possíveis diferenças em seus modos de pensar que possam ser indicativas de um maior desenvolvimento da cooperação.

É certo que a análise será pautada nos julgamentos emitidos pelas crianças e não em suas condutas propriamente ditas, o que pode gerar questionamentos a respeito de sua validade como fonte de informações da prática cooperativa das crianças em situação real. Mas é exatamente a mudança nos julgamentos das crianças e não em sua ação efetiva que Piaget (1932/1994) coloca como fruto da cooperação. Para ele, o desenvolvimento de certas noções se dá pelo estabelecimento de relações cooperativas, dessa forma uma vez emitidas tais noções supõem-se a experiência de cooperar. Nas palavras do próprio “a cooperação deve ser praticada muito tempo antes para que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão”. (p. 60)

Não se busca saber, por exemplo, se a criança aplica ou não a justiça distributiva em suas ações, mas uma vez que de acordo com Piaget (1932/1994) a noção de justiça distributiva se desenvolve em função da cooperação, considera-se a emissão deste juízo por parte da criança durante o interrogatório um indicador de seu desempenho cooperativo.

Com isso, pouco importa se a criança realmente pratica os preceitos que defende em seu relato; para os fins de nossa análise basta saber que o fato de ela demonstrar, durante sua avaliação de situações concretas ou não a compreensão de uma noção dependente da cooperação significa que ela consegue e pode cooperar. Vale lembrar que a forma como foi investigado cada um destes aspectos encontra-se discriminada no roteiro de entrevista com os alunos (anexo E).

7.2.1 Descentração

Falar em descentração requer anteriormente a abordagem de um dos conceitos mais importantes e polêmicos da teoria piagetiana, o conceito de egocentrismo. Fala-se em egocentrismo inconsciente quando um sujeito considera como únicos possíveis os pontos de vista imediatos ligados a sua situação e a sua atividade própria, definindo assim uma visão da realidade que parte do próprio eu (PIAGET & INHELDER, 1966/1995). Em direção oposta, diz-se do pensamento descentrado aquele capaz de considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesmo e de um ponto de vista diverso do seu, ou seja, a descentração nada mais é do que a superação do egocentrismo, esta ao permitir a discriminação de referenciais diversos ao eu e a adoção de critérios recíprocos faz-se fundamental ao desenvolvimento da cooperação.

Lembrando-se ainda que o ato de cooperar requer acima de tudo a capacidade de considerar a perspectiva do outro para que sejam estabelecidas relações de reciprocidade, torna-se improfícuo explicar a importância de se considerar a descentração na análise das tendências cooperativas das crianças entrevistadas.

O aspecto em questão foi investigado com o uso da prova do cofrinho. Resumidamente, no experimento as moedas de um cofre em formato de porquinho são trocadas por bolinhas de gude na frente da criança, cabe a ela então responder o que um colega seu (que não viu a troca) dirá sobre o conteúdo do cofre. A criança considerada egocêntrica é aquela que, mesmo sabendo da finalidade de um cofrinho e do desconhecimento de seu colega quanto à troca, acredita que ele responderá

bolinha de gude, pois com isso ela demonstra sua incapacidade em se colocar na perspectiva alheia.

Na escola A, todos os alunos apresentaram descentração em suas respostas, já na escola B, dois alunos emitiram respostas de egocentrismo e um ficou intermediário. Para melhor entendimento são listadas a seguir, respectivamente, duas respostas de descentração, duas de egocentrismo e uma de nível intermediário:

“(...) Agora se eu chamar um coleguinha seu aqui e perguntar o que tem dentro do cofrinho o que você acha que ele irá me responder? (Balança o cofre) *Pelo barulho eu acho que vai ser moeda. Entendeu porque todo cofrinho tem moeda.* Um menino de outro colégio acha que o coleguinha dele responderá bolinhas de gude, ele está certo? *Bom cada um pensa do seu jeito, mas na minha opinião outra pessoa diria moeda.*” (A. 08 anos, aluno da escola A)

“(...) Agora se eu chamar um coleguinha seu aqui e perguntar o que tem dentro do cofrinho o que você acha que ele irá me responder? *Moeda.* Uma menina de outro colégio acha que o coleguinha dela responderá bolinha de gude, ela está certa? *Não, a pessoa não é adivinha.*” (M. 08 anos, aluna da escola A)

“(...) Agora se eu chamar um coleguinha seu aqui e perguntar o que tem dentro do cofrinho o que você acha que ele irá me responder? *Bolinha de gude.* Uma menina de outro colégio acha que o coleguinha dela responderá moedas, ela está certa? *Ela está errada.*” (J. 09 anos, aluna da escola B)

“(...) Agora se eu chamar um coleguinha seu aqui e perguntar o que tem dentro do cofrinho o que você acha que ele irá me responder? *Bolinha de gude.* Um menino de outro colégio acha que o coleguinha dele responderá moedas, ele está certo? *Não.* Então se a gente chamar um colega seu aqui o que ele vai dizer que tem dentro do cofrinho? *Bolinha de gude.*” (D. 09 anos, aluno da escola B)

“(...) Agora se eu chamar um coleguinha seu aqui e perguntar o que tem dentro do cofrinho o que você acha que ele irá me responder? *Que tem moeda.* Uma menina de outro colégio acha que o coleguinha dela responderá bolinha de gude, ela está certa? *Sim.* Por quê? *Porque ela pôs bolinha.* A outra menina está certa em achar que a colega dirá bolinha? *Sim.* Por quê? *Porque eu pus bolinha.*” (K. 08 anos, aluna da escola B)

Embora, pela faixa etária dos sujeitos, fosse esperado não encontrar respostas de pensamento egocêntrico (geralmente a descentração ocorre por volta dos sete

anos), a presença deste tipo de resposta entre os alunos da escola B pode ser indicativa de um prejuízo do desempenho cooperativo entre deles.

7.2.2 Trocas interindividuais

Neste aspecto procurou-se investigar as preferências ou hábitos das crianças com relação às experiências de interação igualitária. Na história contada elas precisavam escolher entre um grupo de alunos que decidiu trabalhar coletivamente e outro, onde cada um trabalhou individualmente. Como se sabe é no trabalho coletivo que a criança encontrará as oportunidades de trocas entre iguais e as condições de reciprocidade tão caras ao desenvolvimento da cooperação.

Acredita-se que, mais do que a preferência real da criança, estas escolhas refletem o tipo de organização que elas estão habituadas a fazer para realizar as tarefas escolares e, conseqüentemente, suas possibilidades de efetivar ou não intercâmbios com seus colegas. Ora, uma criança não acostumada a realizar trocas com seus companheiros, provavelmente estará menos apta a se relacionar de forma cooperativa.

Estão expostas no quadro 12 abaixo as escolhas das crianças seguidas da justificativa dada, que por sinal é mais ilustrativa do aspecto que se pretende estudar do que a escolha em si. Afinal, uma criança que prefere trabalhar em grupo para ter mais massinha estará pensando menos no coletivo do que uma que trabalha individualmente para evitar discórdia e desentendimentos. Apesar dessa não ser a atitude ideal para o ato de cooperar, pelo menos demonstra uma maior preocupação com a consonância entre as pessoas.

| Organização do trabalho | Escola A | Escola B |
|---|-----------------|-----------------|
| Individual (prefere sozinho) | 00 | 04 |
| Individual (liberdade de escolha) | 02 | 01 |
| Individual (evitar discórdia) | 01 | 00 |
| Coletivo (quantidade de massinha) | 00 | 02 |
| Coletivo (compartilhar, aprender, ajudar) | 06 | 03 |
| Intermediário | 01 | 01 |

Quadro 12 – Preferências ou hábitos dos alunos quanto à organização do trabalho.

Por tudo já exposto até então não é de se surpreender que o hábito de trabalhar em grupo com vistas a compartilhar ou interagir esteja mais presente entre as crianças da escola A e que a maioria das crianças da escola B prefiram trabalhar sozinhas.

Sobre isso elas disseram o seguinte:

“(...) De qual dos dois grupos, o da Carol ou o da Ana você gostaria de participar? *Da Ana*. Por quê? *Porque lá faz separado*.” (J. 09 anos, aluna da escola B)

“(...) De qual dos dois grupos, o do Carlos ou o do André você gostaria de participar? *Do André*. Por quê? *Porque é melhor cada um fazer o seu*.” (D. 09 anos, aluno da escola B)

“(...) Qual dos dois grupos, o da Carol ou o da Ana, tomou a melhor decisão? *Da Carol*. Por quê? *Porque eu gosto de trabalhar muito em grupo e é legal tomar decisões com os amigos*.” (I. 08 anos, aluna da escola A)

“(...) De qual dos dois grupos, o do Carlos ou o do André você gostaria de participar? *Do Carlos*. Por quê? *Para conhecer as pessoas, saber como elas fazem as coisas*.” (P. 09 anos, aluno da escola A)

Assim sendo, a partir da contraposição entre trabalho coletivo e trabalho individual foi possível perceber uma maior tendência à cooperação entre os alunos da escola A.

7.2.3 Justiça retributiva e distributiva

Convém lembrar que há dois tipos diferenciados de justiça, uma decorrente da coação, pela qual a idéia de sanção se impõe, correlacionando aos atos uma

retribuição e a outra regida pelo princípio da igualdade, peculiar ao progresso da cooperação.

Portanto, com o estudo da noção de justiça apresentada pela criança pretende-se avaliar os efeitos da cooperação em seu pensamento. Supõe-se com isso que as crianças cujos discursos se dão em defesa da justiça distributiva apresentam uma compreensão mútua da situação que as direcionam ao exercício cooperativo.

Na historinha apresentada, a criança era levada a avaliar a atitude de uma professora que dava maiores pedaços de bolo para seus alunos mais obedientes, deixando os desobedientes com um pedaço menor. As respostas foram classificadas conforme demonstrado no quadro 13.

| Justiça | Escola A | Escola B |
|----------------|-----------------|-----------------|
| Retributiva | 01 | 08 |
| Distributiva | 05 | 01 |
| Intermediário | 02 | 00 |
| Contradição | 02 | 02 |

Quadro 13 – Noção de justiça apresentada pelos alunos.

Os resultados demonstram que metade dos alunos da escola A contemplaram em suas respostas a idéia de igualdade, enquanto 72,7% dos alunos da escola B pautaram-se na necessidade da sanção para se fazer justiça. Eis alguns exemplos, sendo os dois primeiros de justiça retributiva e os dois últimos de justiça distributiva:

“(...) É justo dar mais a uns do que a outros? *É porque às vezes aprende a ser obediente, porque quem não é não podia merecer nada.*” (M. 09 anos, aluna da escola B)

“(...) É certo o que a professora faz? *Sim. Por quê? Porque quem obedece à professora merece um pedaço maior. Por que você acha que a professora fez certo? Para aprender.*” (M. 09 anos, aluno da escola B)

“(...) O que você acha disso? *Eu acho que foi injustiça, mesmo essas pessoas sendo desobedientes elas também deviam ganhar um bolo do tamanho dos outros porque elas vão melhorando a cada tempo. É certo o que a professora faz? Não, aí eu não achei certo não*”. (A. 08 anos, aluno da escola A)

“(...) *Eu acho que ela devia dar para todo mundo igual, não é certo fazer isso eu acho que ela devia conversar ao invés de dar um bolo pequeno para eles*.” (L. 08 anos, aluna da escola A)

Uma vez que a noção de justiça distributiva é entendida aqui como fator indicativo de um pensamento pautado na cooperação, pode-se considerar este último como mais incidente entre os alunos da escola A.

7.2.4 Igualdade e autoridade

A contraposição estudada aqui entre autoridade e igualdade apresenta questões semelhantes às estudadas no tópico precedente. Assim como lá as crianças consideradas mais cooperativas eram as que recorriam à igualdade em detrimento da sanção, aqui são consideradas cooperativas as que a defendem frente à obediência, desse modo a justiça suplantara a autoridade. Entende-se, então, que esta predominância das tendências igualitárias se dá pela intervenção da cooperação e, conseqüentemente, que as crianças que a apresentam experimentariam maior disposição ao exercício cooperativo.

O dilema tratava de uma professora que atribuiu a dois de seus alunos uma tarefa; após retornar da coordenação ela vê que um deles não a cumpriu e manda o outro que já havia cumprido também fazer a tarefa do colega; cabe à criança julgar a atitude da professora e decidir se é justo o que está de acordo com a autoridade ou

se, no caso, prevaleceria a igualdade. São apresentados abaixo alguns exemplos dos julgamentos emitidos por elas:

“(…) É certo o que a professora fez? *Eu acho que ela devia ter falado para Camila assim: ‘Camila você não guardou vai lá guardar.’* Pois ela mandou a Bia, o que você acha disso? *Acho que não deve se fazer isso. E se a professora manda? Não devia estar certo. A professora está errada? Está. Por quê? Porque se a Camila não fez o dela a Bia que vai ter q fazer?”* (G. 08 anos, aluna da escola A).

“(…) A professora está certa ou errada? *Acho que está certa. Por quê? Porque o Rodrigo não guardou os jogos. Ela então pediu ao Pedrinho para guardar, está certo? Está. Mesmo não sendo a tarefa dele? Está.*” (A. 09 anos, aluno da escola B).

Os resultados que aparecem no quadro 14 foram similares aos anteriores e situam entre os alunos da escola A maior incidência de respostas do tipo igualitário.

| Tipo de julgamento | Escola A | Escola B |
|---------------------------|-----------------|-----------------|
| Igualdade | 07 | 03 |
| Autoridade | 00 | 06 |
| Intermediário | 03 | 02 |

Quadro 14 – Julgamento dos alunos quanto à igualdade ou autoridade.

O conflito entre autoridade e igualdade mostrou-se, assim, eficaz para evidenciar as diferenças existentes nos modos de pensar dos alunos das duas escolas, ficando claro um maior apelo à cooperação entre os alunos da escola A.

7.2.5 Consciência das regras

Neste ponto será analisada a influência da cooperação para a mudança nos modos da criança sentir e interpretar as regras, nesse caso especificamente as do jogo e da escola.

As pesquisas de Piaget sobre este tema se dividiram em duas vertentes: uma em que ele buscou saber como as crianças efetivamente aplicavam as regras e outra em que sua preocupação se voltou para o modo como as crianças entendiam-nas ou quais sentidos davam ao seu caráter obrigatório.

Como dito inicialmente, nossa análise será efetuada como base nessa segunda vertente. Não se trata, portanto, de saber como os sujeitos praticam as regras e, sim, como se dá sua compreensão a respeito da legitimidade e obrigatoriedade que delas emanam, isto é, se eles consideram as regras como algo imposto e imutável ou se, opostamente, as entendem como fruto de acordos coletivos passíveis de mudanças consensuais.

Vale ressaltar, em conformidade com os resultados obtidos por Piaget (1932/1994), que a mudança de um modo de pensar para o outro é possibilitada pelo respeito mútuo presente nas relações de cooperação. Dito isto, fica explicitado que serão considerados mais propensos a cooperar os sujeitos que emitirem argumentos a favor do consentimento mútuo.

Começamos pelas regras do jogo. Para a investigação deste item foi utilizada a segunda parte do interrogatório proposto por Piaget (1932/1994), que consiste basicamente em “concluir se se pode mudar legitimamente as regras e se uma regra é justa, porque está de acordo com o uso geral, mesmo sendo nova, ou porque é dotada de um valor intrínseco e eterno”. (p. 32)

Não foi seguida uma ordem sistematizada para as questões, que geralmente versavam sobre algum dos jogos já citados como de uso freqüente da criança durante a entrevista. Com as regras escolares buscou-se levantar o mesmo tipo de

informações, com perguntas sobre a origem das regras escolares, sobre a possibilidade de mudá-las, sobre a permanência de sua validade caso isso ocorresse, etc.

A análise foi feita procurando-se identificar se a criança legitima a mudança, se reconhece como necessário o consenso coletivo para que esta ocorra, se acredita que as regras se modificam com o tempo e, finalmente, como acha que elas foram criadas, isto é, se acreditam em sua origem externa e transcendente ou se possuem uma noção imanente advinda do respeito mútuo.

No quadro 15 está demonstrada a quantidade de crianças que apresentaram cada critério estabelecido para a análise, descontadas aquelas que não responderam, as que responderam de forma intermediária ou contraditória e as que não foram questionadas a respeito de algum deles.

| CATEGORIAS | ESCOLA A | | | | ESCOLA B | | | |
|----------------------|----------|----|--------|----|----------|------|--------|------|
| | Jogo | % | Escola | % | Jogo | % | Escola | % |
| Legítima mudança | 06 | 60 | 04 | 40 | 05 | 45,4 | 02 | 18,1 |
| Reconhece consenso | 08 | 80 | 03 | 30 | 04 | 36,3 | 00 | 00 |
| Noção de evolução | 07 | 70 | 07 | 70 | 03 | 27,2 | 03 | 27,2 |
| Origem transcendente | 04 | 40 | 01 | 10 | 06 | 54,5 | 07 | 63,6 |
| Origem imanente | 05 | 50 | 05 | 50 | 02 | 18,1 | 00 | 00 |

Quadro 15 – Consciência das regras apresentada pelos alunos.

Os alunos da escola A superaram os da escola B em todos os critérios demonstrativos de uma consciência das regras resultante da cooperação.

Embora não contemplado entre os critérios acima expostos, a consideração do espírito do jogo, também apontada por Piaget (1932/1994) como resultado do funcionamento cooperativo, apareceu nos relatos de alguns da escola A. Nela a criança analisa as inovações propostas não somente com base na adesão da

maioria, mas também conforme a preservação do bom jogo, isto é, aquele no qual o mérito e a habilidade predominam sobre o ganho fácil, fazendo com que a reciprocidade supere o costume. Vejamos o exemplo a seguir:

“Na Amarelinha pode pisar na linha? *Não*. E se todo mundo antes de começar a jogar combinar que pode, vai valer? *Se eu fosse brincar não iria valer porque aí fica muito sem graça o jogo, porque a regra de verdade é não poder pisar na linha é isso que faz o jogo ser legal.*” (A. 08 anos, aluna da escola A)

Um dado suplementar e interessante que pode ser salientado ainda neste tópico é a diferenciação ocorrida nas interpretações das crianças quando se tratava do jogo e quando se considerava a escola. Observando-se o quadro 15, percebe-se uma menor aceitação, por parte dos sujeitos, das mudanças e acordos mútuos com relação às regras escolares. Estas geralmente eram dotadas de um caráter proibitivo imprescindível à manutenção da ordem, sendo por isso pouco questionadas.

A questão sobre como se deve comportar na escola foi muito ilustrativa deste caráter proibitivo; nela as crianças, em sua maioria, ressaltavam o que não pode ser feito, encontrando dificuldades para determinar o que pode ser feito ou determinando de acordo com a decisão da professora, principalmente os alunos da escola B, como pode ser visto nas falas abaixo listadas:

“Como os alunos devem se comportar na escola? *Não pode gritar na hora da aula e lanchar na sala. Por quê? Porque é assim. E o que pode? Só ler e conversar com a professora mais nada.*” (D. 09 anos, aluno da escola B)

“Como os alunos devem se comportar na escola? *Bem. O que pode e o que não pode fazer? Não pode ficar brincando na sala, não pode desobedecer à professora. E o que pode? Pode fazer dever. Por quê? Porque a professora deixa fazer o dever e não deixa brincar.*” (D. 08 anos, aluna da escola B)

“Como os alunos devem se comportar na escola? ... O que pode e o que não pode fazer? ... O que você acha que pode fazer? ... E o que não pode fazer? *Brigar. E pode fazer o quê?...*” (L. 08 anos, aluno da escola B)

“Como os alunos devem se comportar na escola? *Cumprindo as regras*. O que pode e o que não pode fazer? *Se comportar mal, incomodar os colegas*. E o que pode fazer? *Fazer as coisas com calma*.” (P. 08 anos, aluno da escola A)

“Como os alunos devem se comportar na escola? O que pode e o que não pode fazer? *Para mim na sala de aula não pode ficar que nem o B. meio descontrolado*. E o que pode? *Pode fazer o dever de casa, pode ir à Biblioteca, no recreio ficar conversando, fazer um monte de coisas*.” (G. 08 anos, aluna da escola A)

Percebeu-se também que, para os alunos da escola A, as regras escolares não eram precisamente imbuídas de um valor impositivo, mas sentidas como necessárias e justificáveis. O que vem ao encontro do que foi ressaltado acima sobre a superioridade encontrada entre eles dos aspectos relativos a uma compreensão das regras com base na cooperação.

7.3 AS CONDUTAS COOPERATIVAS DOS ALUNOS NA ATIVIDADE EM GRUPO PROPOSTA

Para melhor percepção de alguns aspectos relativos à cooperação foi realizada uma atividade em grupo com os alunos de cada escola, organizada de forma a incitar a realização de trocas relacionais (interajuda, resolução de conflitos e tomadas de decisões) no próprio grupo e com outros grupos.

A tarefa consistia resumidamente em, após contar uma pequena história, solicitar às crianças que escolhessem algum trecho e o representassem em um único e bem colorido desenho. Cada grupo recebeu apenas uma folha de papel, quatro lápis de cor com tonalidades semelhantes e um objeto auxiliar (maiores detalhes no anexo F).

Dada a dificuldade de se contabilizar o número exato de atitudes cooperativas ocorridas durante a realização da atividade, o presente relato se limitará a uma apresentação generalizada dos eventos a partir das observações da pesquisadora, não incluindo, portanto, análises quantitativas.

De maneira geral, na escola A foi percebido um maior interesse e envolvimento das crianças com a proposta. Elas apresentaram em vários momentos iniciativa própria para a execução das tarefas, facilidade em intermediar ações, disponibilidade para opinar, sugerir, questionar, debater, argumentar, enfim, uma boa organização para o trabalho em grupo. Na escola B, foi percebido um menor envolvimento com a atividade, as crianças apresentaram maior dependência em relação aos direcionamentos da pesquisadora, solicitando demasiadamente sua mediação para realização das tarefas, as quais inclusive foram executadas, em sua maioria, com pouca dedicação e zelo. Além disso, foram raras as situações em que estabeleciam acordos e agiam conjuntamente em prol de seus objetivos.

Para facilitar o relato, foram definidas cinco categorias correspondentes a algumas das tarefas exigidas pela atividade, dentro das quais serão expostos os meios encontrados pelos alunos de cada escola para trabalhar em grupo, buscando evidenciar em cada etapa suas habilidades cooperativas.

7.3.1 Definindo os grupos

De acordo com a proposta inicial, os grupos seriam divididos por sorteio, entretanto, os alunos da escola A solicitaram que a divisão fosse feita por eles, o que foi aceito mediante a ressalva de se compor um grupo com duas meninas e dois meninos,

outro com dois meninos e uma menina, e outro com duas meninas e um menino. Com isso, deu-se início a uma série de articulações entre eles para a formação dos grupos. Uma das meninas resistiu em aceitar ficar no grupo com mais dois meninos e acabou sendo convencida por seus colegas com o argumento de não causar transtornos à pesquisadora.

Na escola B, o método para a divisão dos grupos não foi questionado, porém, no intuito de utilizá-lo como mais uma forma de avaliar as diferenças nas condutas dos alunos das duas escolas, a pesquisadora propôs que eles mesmos organizassem os grupos, eliminando o sorteio (neste caso foi solicitado um grupo com dois meninos e uma menina, e dois grupos com dois meninos e duas meninas). Conforme exposto anteriormente, os alunos da escola B foram selecionados entre as três turmas de 2ª série, este fato eliminou a necessidade de articulações entre eles que optaram por manter a divisão por turma.

Ainda assim ficou perceptível, nesta etapa do trabalho, maior iniciativa e articulação de idéias entre os alunos da escola A.

7.3.2 Escolhendo o trecho a ser desenhado

Os alunos da escola A ouviram a história com atenção e, após seu término, puseram-se a discutir qual trecho seria desenhado. Um dos grupos solicitou o livro à pesquisadora e, a partir das ilustrações, começou a relembrar os trechos da história. Os outros grupos resolveram também recorrer ao livro instaurando-se, assim, um rodízio para sua utilização. Nos três grupos, diferentes sugestões acerca do que

desenhar foram debatidas até que se chegou a um acordo, em um deles ocorreu inclusive uma pequena votação.

Na escola B, após ouvirem a história e já com material em mãos, os alunos permaneceram inativos aguardando orientações sobre o que deviam fazer. Mesmo depois de retomadas as explicações, ainda assim encontraram dificuldades para definir o que desenhar, pois um ficava esperando pelo outro.

Incentivados pela pesquisadora lembraram alguns trechos da história. Neste momento, um componente do grupo 01 sugere uma passagem do texto e os demais acatam sua sugestão. O mesmo procedimento foi adotado pelos outros grupos, às vezes com maior número de sugestões e algumas discussões.

Ainda na escola B, um aluno do grupo 02 encontrou o livro sobre a mesa e o levou para seu grupo, ato este que foi imediatamente delatado por um aluno de outro grupo para a pesquisadora, que consentiu sua utilização. A partir daí começaram a acontecer pequenos conflitos por causa do livro, e alguns grupos pediram a intervenção da pesquisadora para consegui-lo.

Os fatos expostos demonstram maior facilidade entre os alunos da escola A para tomar decisões conjuntamente e compartilhar materiais.

7.3.3 Confeccionando o desenho

Decidida a passagem do texto que seria retratada, iniciou-se entre os alunos da escola A, discussões a respeito dos elementos que comporiam o desenho e sobre

as formas de executá-lo. No grupo 01, cada um ficou responsável por uma parte do desenho. No grupo 02, cada um desenhou um pouquinho em seqüência pré-estabelecida. Já no grupo 03, foi eleito um componente mais habilidoso para fazer a imagem principal enquanto os demais opinavam e retocavam outros elementos do desenho. Houve uma preocupação em criar oportunidades para a participação de todos, até mesmo porque todos faziam questão de participar.

Na escola B não ocorreram acordos prévios sobre como executariam a atividade. No grupo 01, um dos alunos começou a desenhar (o mesmo que anteriormente havia proposto o trecho a ser retratado) e depois passou o lápis para seu colega, que após dar sua contribuição, passou a tarefa adiante. O grupo 02 funcionou de maneira semelhante. Somente um aluno do grupo 03 desenhou enquanto os outros ficaram olhando. Este grupo concluiu a tarefa rapidamente e seus membros ficaram circulando pela sala, perguntando constantemente se podiam ir embora. Embora nos outros dois grupos a tarefa tenha sido compartilhada, não havia integração, quando estava na vez de um colega, os demais saíam do grupo ou ficavam conversando entre si.

Tais dados de certa forma encontram-se com aqueles levantados na parte da entrevista que tratava das trocas interindividuais, pelos quais ficou demonstrado que o hábito de (ou a preferência por) trabalhar em grupo com vistas a compartilhar ou interagir estava mais presente entre as crianças da escola A.

7.3.4 Trocando idéias e materiais

Durante a confecção do desenho ocorreram, como esperado, trocas inter e intra-grupais em ambas as escolas. Cabe, porém, diferenciarmos suas peculiaridades. Uma vez que alguns tipos de interlocuções no interior dos grupos foram explicitadas nas tarefas anteriores, serão ressaltadas neste momento as relações estabelecidas entre os diferentes grupos.

Na escola A não demorou muito para ocorrerem as trocas de materiais; desde o início eles já haviam questionado sua pouca quantidade. Assim, à medida que trabalhavam, iam sendo criadas normas para o empréstimo de materiais, de forma a contemplar todos os grupos. A borracha, por exemplo, devia ser rapidamente usada e imediatamente devolvida. Os lápis eram geralmente trocados e não emprestados; dessa forma para pegar um lápis era necessário disponibilizar um outro. As trocas de idéias foram mais efetivadas internamente, mas não deixaram de ocorrer esporadicamente opiniões e sugestões de um grupo para o outro.

Na escola B, as trocas se limitaram ao empréstimo da borracha e do apontador. Não ocorreram trocas de lápis, talvez mesmo pelo pouco interesse por parte dos alunos em colorir os desenhos. Alguns materiais acabaram sendo compartilhados por encontrarem-se jogados no chão, distantes do grupo ao qual pertenciam. As comunicações entre os grupos ocorriam mais freqüentemente na forma de delações e disputas.

Aqui, mais uma vez, ficou perceptível maior envolvimento coletivo e coordenação de ações entre os alunos da escola A.

7.3.5 Apresentando as produções

Esta parte da atividade não havia sido prevista e foi proposta à pesquisadora pelos alunos da escola A. Uma vez aceita, eles voltaram a se reunir nos grupos e combinaram como apresentariam os desenhos. Nos três grupos, cada integrante ficou responsável por descrever uma parte do desenho. As falas eram bem articuladas e espontâneas. Aqui novamente todos fizeram questão de contribuir. O grupo 02 iniciou sua apresentação enunciando em coro a seguinte frase: “Nós escolhemos desenhar a parte que Miss Sardine caiu no vidro de pimenta e a dona Benta tentou ajudar ela”. No grupo 03, um componente falou além do que lhe foi atribuído e acabou gerando insatisfação entre seus colegas. Após reconhecer sua falha, ele solicitou uma nova oportunidade para o grupo apresentar. Todas as apresentações foram assistidas com respeito e atenção, recebendo aplausos quando finalizadas.

Na escola B, os grupos, à medida que iam terminando os desenhos os entregavam à pesquisadora e se dispersavam pela sala. Como não recebeu sugestão por parte deles quanto à apresentação, a pesquisadora solicitou que procedessem a ela, devolvendo os desenhos aos seus respectivos grupos. Eles começaram a passá-los de mão em mão, transferindo um para o outro a incumbência. Ficou definido (pela pesquisadora) que o grupo 01 iniciaria. Eles então tiraram “adadonha” para ver quem apresentaria, no entanto, o resultado não foi mantido e um outro aluno apresentou. No grupo dois e três, cada um mostrou rapidamente um elemento do desenho. Enquanto um colega falava, os outros riam.

Percebe-se, a partir do exposto, maior dificuldade entre os alunos da escola B em expor idéias, assumir responsabilidades e representarem-se como grupo, advinda talvez da própria limitação de suas relações cooperativas.

A atividade proposta serviu para corroborar muitos dos aspectos que já haviam sido observados no cotidiano das escolas. As atitudes demonstradas durante sua realização não diferiram muito das que ocorreram nas salas de aula. Se retomarmos a exposição das características dos dois contextos observados, veremos que lá também as coordenações sociais na presença de impasses, na tomada de decisões e no estabelecimento de responsabilidades foram mais recorrentes entre os alunos da escola A. Já era de se esperar, portanto, que alunos não habituados a conviver em um ambiente cooperativo apresentassem pior desempenho em tarefas que exigem intercâmbios coletivos.

7.4 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A INSERÇÃO DO JOGO DE REGRAS NAS ESCOLAS E O DESEMPENHO COOPERATIVO DOS ALUNOS

Os resultados da presente pesquisa foram apresentados em duas partes, nas quais foram discutidos, respectivamente, os fatores pertinentes à inserção de jogos nas escolas e às condutas cooperativas de seus alunos.

Cabe agora a análise das possíveis interseções e confluências desses fatores. Não se pretende aqui estipular direções únicas e exclusivas para a análise, até mesmo porque ambos os fatores são alvos de influências diversas que escapam ao alcance

da presente investigação. Nesse sentido, o que se intenciona é a compreensão de suas manifestações mais do que a comparação experimental entre eles.

Como sabido, esta pesquisa buscou evidenciar a prática do jogo de regras como um espaço favorável à promoção de relações cooperativas na escola. Seria ingênuo, entretanto, afirmá-lo como o único responsável por isto. Sabe-se muito bem que a cooperação é incentivada em qualquer tipo de atividade coletiva caracterizada por uma reciprocidade nas relações e que esta pode acontecer de inúmeras maneiras no cotidiano escolar e também fora dele. Dessa forma, mais que na pura utilização do jogo de regras, a análise basear-se-á no cotidiano geral das escolas e nas formas que estas encontram para inserir o jogo.

Os dados foram conclusivos em demonstrar que a escola A superou a escola B tanto na disponibilidade dos jogos de regras quanto no exercício cooperativo de seus alunos. Como visto, estes ambientes se diferenciavam quanto aos métodos de ensino empregados, aos tipos de posturas e atitudes adotadas por seus atores, à infra-estrutura, enfim, quanto às formas de organização do cotidiano como um todo, podendo-se perceber na escola A uma rotina diferenciada que privilegia o trabalho em grupo e as trocas interindividuais, o que acaba por proporcionar maior abertura e oportunidades para o trabalho com jogos e, conseqüentemente, um ambiente altamente favorável ao desenvolvimento de relações cooperativas. É sabido que a forma de organização do cotidiano em geral contribui de forma efetiva para este desenvolvimento, mas não se pode desconsiderar que a presença privilegiada dos jogos de regras neste cotidiano também contribui muito para que ele seja alcançado.

A intenção não é, simplesmente, dizer que na escola A joga-se mais, por isso coopera-se mais, e sim, demonstrar todas as condições que propiciaram a presença destes fatores em seu cotidiano e fizeram desta um lugar onde a extrema dificuldade em se trabalhar com jogos, alegada por muitos professores, e o clima de desrespeito e indisciplina que virou epidemia em muitas escolas não possuem primazia. Dito de outra forma, não se considera aqui só as possíveis relações entre o jogar e o cooperar como também todo o conjunto de condições que propiciam sua efetivação no cotidiano escolar, fazendo deles estratégias para a implementação de ações pedagógicas verdadeiramente comprometidas com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

De início, podem ser destacadas as diferentes formas de inserção dos jogos de regras no cotidiano das escolas estudadas. Como vimos, na escola A esta inserção se dava de forma mais contínua e generalizada, não era somente reservada aos momentos de recreação nem exclusivamente destinada ao trabalho pedagógico, possuía objetivos e intervenções mais direcionadas ao coletivo e uma maior variedade de locais, contextos e situações em que os jogos de regras eram disponibilizados.

Ademais, os diferenciais da escola A não se apresentaram apenas pela maior quantidade de recursos, espaço físico ou ocorrências dos jogos de regras em seu cotidiano, mas também por sua metodologia de ensino, refletida em ações pedagógicas, nas quais o incentivo às interações, o apelo aos interesses e habilidades infantis, as oportunidades de escolha, o ajuste recíproco de ações, o debate de idéias e a participação efetiva do aluno eram fatores constantemente requisitados e muitas vezes colocados em prática através do jogo de regras. Este,

por ser utilizado com tais finalidades, acabava por não acarretar os problemas normalmente apontados por professores, como desordem, tumulto, descontentamento, perda de tempo, etc.

Tornou-se assim perceptível que os benefícios inerentes à prática do jogo são também condições importantes para que ele aconteça de maneira espontânea, lúdica e contextualizada. Em outras palavras, partiu-se inicialmente do pressuposto do jogo de regras como espaço favorecedor das trocas cooperativas e, com o decorrer da investigação, vislumbraram-se na verdade duas realidades intercambiáveis, não só o jogo propicia a cooperação como também um ambiente cooperativo possibilita a inserção do jogo. Com isso, se antes ficava difícil afirmar ao certo que a maior disponibilidade do jogo de regras em determinado contexto é exclusivamente responsável pela evolução das trocas cooperativas das crianças nele inseridas, pode-se agora ao menos presumir que onde há mais oportunidade de jogo há mais possibilidade de cooperação e vice-versa.

Em vista disto, se não se pode afirmar ao certo que o maior desenvolvimento da cooperação entre os alunos da escola A se deva exclusivamente ao fato desta apresentar maior utilização dos jogos de regras, pode-se ao menos alegar que neste espaço ambos os fatores ocorriam efetivamente e influenciavam-se mutuamente, isto é, a utilização do jogo de regras estimulava a troca cooperativa assim como o ambiente cooperativo facilitava o uso do jogo; além de, em conjunto, contribuírem para o estabelecimento de uma escolarização reflexiva, democrática e interessante.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se neste momento fazer uma síntese das principais questões abordadas por este trabalho, sem a pretensão, no entanto, de apresentar proposições inquestionáveis e conclusões definitivas. O intuito é simplesmente retomar alguns pontos e intermediar possíveis ponderações.

Esta pesquisa se propôs a analisar a inserção dos jogos de regras no contexto escolar, entendendo-os como espaços propícios ao desenvolvimento de relações cooperativas. Para tanto, investigou como as funções do jogar eram incorporadas ao cotidiano de duas instituições educativas, e quais tipos de noções referentes à cooperação eram apresentadas por seus alunos.

Foram selecionados de antemão dois ambientes escolares distintos quanto à proposta pedagógica empregada. Um deles era reconhecidamente organizado segundo os pressupostos construtivistas, enquanto o outro era mais academicista. Foi constatado que o ambiente construtivista (escola A) apresentou maior disponibilidade ao uso de jogos de regras, acompanhada de uma maior tendência cooperativa de seus alunos, do que o ambiente dito tradicional (escola B).

Dentro dos limites desta pesquisa vimos alguns diferenciais do cotidiano geral das escolas que podem ser associados a tal constatação. Foi observado que, na escola A, os alunos não tinham somente mais oportunidades de jogar, mas também de debater, participar, interagir, opinar, decidir, escolher, sendo a prática do jogo de regras uma entre várias possibilidades de se efetivarem tais ações e assim promover a cooperação. Com isso, mais do que demonstrar certa aproximação entre a

presença dos jogos de regras e o estabelecimento da cooperação, buscou-se evidenciar as condições que os tornam possíveis dentro da estruturação de uma rotina escolar.

Não é a simples presença do jogo de regras que favorece a cooperação, as peculiaridades de sua utilização e os meios encontrados para sua efetivação são essenciais para explicar sua real contribuição ao exercício cooperativo. Como visto, o contexto da escola A possui uma organização diferenciada que facilita a disponibilização do jogo de regras, tornando-a mais freqüente, menos “prejudicial” ao currículo e mais integrada ao cotidiano, com objetivos, planejamentos, metodologias e intervenções mais direcionadas ao coletivo e, por isso, destinadas exatamente ao estímulo das trocas interindividuais e da coordenação de ações inerentes ao exercício cooperativo (até mesmo quando se pretendia trabalhar com conteúdos ou com raciocínio lógico).

Acredita-se, além disso, que o diferencial da escola A está no fato de que, em seu cotidiano, o uso do jogo de regras não é entendido como desvio da rotina ou motivo para desordem, nem a cooperação significa falta de limites ou perda de autoridade, ambos são estimulados conjuntamente e, independentemente de estarem ou não interligados, deixam de ser fins a serem perseguidos para tornarem-se práticas concretizadas. Vemos assim que um jogo de regras será mais proveitoso ao estímulo das relações cooperativas quando não for utilizado exclusivamente para disfarçar conteúdos escolares ou para acalmar as crianças durante o recreio.

Considerar tais perspectivas faz com que a inserção do jogo de regras no contexto da escola A seja menos “complicada” e mais destinada à promoção da cooperação do que simplesmente à facilitação da aprendizagem ou ocupação do tempo livre.

Na verdade, os resultados desta pesquisa alcançam fins interpostos, isto é, demonstrar que da mesma forma que o jogo contribui para o estabelecimento de um ambiente cooperativo, um ambiente cooperativo proporciona maior abertura para a utilização do jogo. Como vimos em vários estudos citados durante a revisão de literatura, um ambiente cooperativo estimula mais a capacidade de seus alunos em assumir responsabilidades, manter compromissos, compartilhar impasses, organizar-se enquanto grupo, facilitando, com isso, a inserção e bom aproveitamento do jogo de regras em seu contexto. Por outro lado, o jogo de regras funcionaria neste contexto como uma estratégia ao estímulo destas mesmas atitudes, ou seja, do exercício cooperativo.

O trabalho com jogo de regras baseado no incentivo à cooperação desfaz assim duas dicotomias: a primeira colocada entre uso pedagógico/cognitivo e uso socializador/recreativo dos jogos e a outra entre jogos cooperativos e jogos competitivos. Sobre esta última já foram explicitados, durante a revisão de literatura, alguns de seus equívocos, principalmente aquele que nos leva a pensar que na competição haveria algum tipo de individualismo ou desrespeito ao parceiro de jogo. Pelo contrário, vimos com Lima (1980) e Macedo (1995) que para competir é necessário o tempo inteiro considerar a perspectiva alheia e observar regras comuns. Nesta perspectiva, o que determinará o fator de cooperação de um jogo de regras não é a possibilidade de todos conquistarem unidos a vitória e, sim, que, seja competindo ou ajudando-se, está presente a reciprocidade.

A primeira das dicotomias citadas nos interessa um pouco mais neste momento. Isto porque se acredita que privilegiar o exercício cooperativo seria uma forma de reunir, durante o jogo, o trabalho cognitivo e o socioafetivo, e que a contribuição dos

jogos de regras para a cooperação ocorreria justamente a partir da eliminação da contraposição entre tais fatores durante sua realização. Para esclarecermos um pouco mais esta questão, lembremos que, na teoria piagetiana, o papel da cooperação é considerado essencial para o desenvolvimento infantil em todas as suas vertentes, seja ela cognitiva, afetiva, ou sociomoral. Dessa forma, o uso do jogo de regras com foco no trabalho cooperativo é ao mesmo tempo pedagógico/cognitivo e socializador/recreativo.

O importante é não se perder de vista que a excelência da prática dos jogos de regras é possibilitar trocas interindividuais igualitárias, interlocuções de idéias, argumentações consensuais, e que, seja quando usado para exercitar o raciocínio ou para simplesmente descontrair, são estas possibilidades que precisam ser privilegiadas como forma de se promover a cooperação. O problema não é usar o jogo para facilitar o entendimento da tabuada ou para promover interações, e, sim, limitá-lo a isso, deixando que tais objetivos prevaleçam sobre a possibilidade de se exercitar a reciprocidade e o respeito mútuo, ou seja, cooperar.

Diante do exposto reafirma-se o mais amplo objetivo desta pesquisa que foi estudar o jogo de regras e a cooperação no contexto escolar, como parâmetros para se pensar uma prática educativa menos centrada na transmissão oral de conteúdos pelo professor a um aluno passivo e receptor de informações prontas, e mais voltada ao trabalho vivencial, expressivo, crítico, criativo e potencializante. Aliar estes dois fatores constitui, portanto, uma estratégia eficaz para o estabelecimento de uma escolarização destinada a formação de indivíduos participativos, reflexivos e autônomos.

9. REFERÊNCIAS

AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.

ARAÚJO, U.F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BIELER, C.; MOURA, M.L.S. Brincadeiras de um grupo de crianças do meio urbano do Rio de Janeiro. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 12, n. 2 e 3, p. 29-43, 2000.

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

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Santos: Re-novada, 1997.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. cap. 01, p. 19-32.

CARVALHO, A. M. P. Adesão ao trabalho de escrita em cooperação e suas relações com a quantidade de textos produzidos. **Doxa**, Araraquara, v.03, n.1/2, p. 123-136, 1997.

CARVALHO, A. M. et al. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.07, n. 2, p. 91-99, 2002.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 217-226, 2005.

CAVALCANTE, C. M. B.; ORTEGA, A. C.; RODRIGUES, M. M. P. A interação social de crianças no jogo de regras. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 28-45, 2005.

CORRÊA, M. C. C. B. **Missão con-tato: a dinâmica do jogo cooperativo na organização**. 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Psicologia Social e do Desenvolvimento, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

COSTA, E. E. M. **O jogo com regras e o lugar do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares**. 1991. 230 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DELVAL, J. As respostas na entrevista clínica. In: _____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. cap. 06, p. 137-159.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, M. I. A. O. S. **Redação individual e em cooperação em sujeitos com dificuldades de aprendizagem escolar**. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

FORESTI, S. M. P. S. **Utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas: opiniões de professores**. 2002. 171 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 06, p. 242-264, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, B. P. **O jogo de regras nos jogos da vida**. 1996. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EDUSP, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, L. O. O lúdico e o utilitário (o jogo e a técnica). In: _____. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980. p. 114 -119.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. D (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 121-141.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, 1995.

MACEDO, L. O cotidiano na sala de aula. In: _____. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005a. cap. 09, p. 115-141.

MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MENIN, M.S.S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. 1985. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, M. C. **Trabalhando com jogos cooperativos**. Campinas: Papyrus, 2006.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. Cooperação. In: _____. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 120-125.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOURA, M. L. S. Cooperação, aprendizagem e desenvolvimento escolar. **Mente Social**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 01, p. 09-32, 1998.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORTEGA, A. C.; ROSSETTI, C. B. A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 12, n. 2 e 3, p. 45-53, 2000.

PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Algumas reflexões sobre jogos de regras. In: SISTO, F. F (Org.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996. cap. 09, p. 163-174.

PIAGET, J (1932). **O Juízo Moral na Criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J (1954). **Inteligência e Afectividade**. Buenos Aires: Aique, 2001.

PIAGET, J. (1964). **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. (1964). **Seis estudos de psicologia**. 16 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, J (1965). **Psicologia e Pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PIAGET, J (1965). **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, J (1966). **A linguagem e o pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J (1972). **Para onde vai a Educação?** 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1966). **A Psicologia da Criança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

PLATA, E. **Brinquedo, imaginação, transformação**: um estudo sobre o símbolo lúdico e a aprendizagem de crianças em creche. 1997. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 213-219, 2002.

PONTES, F. A. R.; GALVÃO, O. F. Desenvolvimento do seguimento de regras no jogo de peteca (bola de gude). **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 231-237, 1997.

RABIOGLIO, M. B. **Jogar: um jeito de aprender** – análise do pega-varetas e da relação jogo/escola. 1995. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, M. P. O. Aplicação da teoria de Piaget: o exame das estruturas e do funcionamento da inteligência. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 06, p. 21-30, 1998.

SANTOS C. R. **Educação Escolar Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SANTOS, J. G. W.; ALVES, J. M. O jogo dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 383-390, 2000.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. 185 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, L. C. M. **Aspectos psicogenéticos da interação social de crianças num contexto de jogo de regras**. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Psicologia Social e do Desenvolvimento, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 48).

ANEXO A
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFISSIONAIS
PEDAGÓGICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado (a), concordo em participar da pesquisa “**Análise Psicogenética da Inserção dos Jogos de Regras e das Relações Cooperativas no Ambiente Escolar**”, realizada pela aluna de mestrado Ana Paula Sthel Caiado, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Broetto Rossetti, ambas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre a prática de jogos de regras e as trocas cooperativas entre crianças, segundo o referencial piagetiano. A coleta dos dados se dará por meio de observações (registradas por escrito) e entrevistas (gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora). Todo material coletado será analisado resguardando-se a identidade dos participantes.

Como participante da pesquisa, estou ciente dos meus direitos abaixo relacionados:

- 1- A garantia de receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- 3- A segurança de que será mantido o caráter confidencial de informações relacionadas à minha privacidade.

Vitória, _____, de _____ de 2006.

Participante

Ana Paula Sthel Caiado – Pesquisadora

Claudia Broetto Rossetti – Orientadora

ANEXO B
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS
PELOS ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado (a), responsável pelo menor _____, permito sua participação na pesquisa **“Análise Psicogenética da Inserção dos Jogos de Regras e das Relações Cooperativas no Ambiente Escolar”**, realizada pela aluna de mestrado Ana Paula Sthel Caiado, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Broetto Rossetti, ambas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre a prática de jogos de regras e as trocas cooperativas entre crianças, segundo o referencial piagetiano. A coleta dos dados se dará por meio de observações (registradas por escrito) e entrevistas (gravadas). Além disso, será realizada com os alunos uma atividade grupal. Todo material coletado será transcrito pela própria pesquisadora, que o analisará resguardando a identidade dos participantes.

Como responsável pelo participante da pesquisa, estou ciente dos meus direitos abaixo relacionados:

- 1- A garantia de receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
- 2- A segurança de que será mantido o caráter confidencial de informações relacionadas à privacidade do participante.
- 3- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e interromper a sua participação;

Vitória, _____, de _____ de 2006.

Responsável pelo participante

Ana Paula Sthel Caiado – Pesquisadora

Claudia Broetto Rossetti – Orientadora

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFISSIONAIS PEDAGÓGICOS

1. Você utiliza jogos de regras em sua prática pedagógica? () sim () não

Em caso de resposta afirmativa à questão 01:

2. Com quais objetivos?

3. Quantas vezes por semana, aproximadamente, se dá tal utilização?
() Menos de uma () uma () de 2 a 3 () de 4 a 5

4. Como você planeja a utilização dos jogos de regras? A partir de quais metodologias?

5. Você costuma realizar intervenções a partir dos jogos de regras? Quais?

6. Como se dá o seu acesso a tais jogos? Como são organizados e armazenados?

7. De que forma e em quais momentos os jogos são disponibilizados aos alunos?

8. Avalie a presença dos jogos de regras no cotidiano da escola a partir das categorias descritas no quadro abaixo:

| ESPAÇO | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-------|--------------|---------------|--------------|--------|
| Sala de aula | | | | | |
| Pátio/ parque/ quadra | | | | | |
| Locais específicos (brinquedotecas, laboratórios, sala de jogos) | | | | | |
| CONTEXTOS/ OCASIÕES | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Nos intervalos (entrada, saída, recreio) | | | | | |
| Nas aulas recreativas (Ed. Física, Artes, etc.) | | | | | |
| Em meio às atividades de aula | | | | | |
| Após o término das tarefas | | | | | |
| Em ocasiões especiais previamente programadas | | | | | |
| INTERAÇÕES | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Apenas uma criança | | | | | |
| Grupos de crianças | | | | | |
| Criança – Adulto | | | | | |
| Crianças – Adulto(s) | | | | | |

ANEXO D
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Escola: _____ Data: _____ Período: _____

Registro de Ocorrências (Jogos de Regras)

| Nº | local | contexto | participantes | finalidade |
|----|-------|----------|---------------|------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Registro de Ocorrências (condutas cooperativas)

| | |
|-------------------------------------|--|
| Trocas de materiais e idéias | |
| Resolução de conflitos por consenso | |
| Realização de tarefas em grupo | |
| Inter-ajuda | |
| Tomadas coletivas de decisões | |

Avaliação dos jogos de regras disponíveis

| | |
|-------------|--|
| ORGANIZAÇÃO | |
| | |
| | |
| ACESSO | |
| | |
| | |
| QUANTIDADE | |
| | |
| | |
| VARIEDADE | |
| | |
| | |
| QUALIDADE | |
| | |
| | |

ANEXO E

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

1ª Parte: Hábitos de jogo

1- Você sabe o que são jogos de regras? () sim () não

Se sim: explique

Se não: são todos os jogos que possuem instruções específicas de como devem ser jogados, essas instruções indicam o que pode e o que não pode ser feito. Isso são regras. Ex: damas, dominó, queimada, futebol.

2- Você gosta de jogar jogos de regras? () sim () não

3- Quantas vezes por semana você joga na sua escola?

() Nenhuma () uma () de 2 a 3 () de 4 a 5

4- Quais jogos de regras você mais joga na escola? _____

5- O quadro abaixo deverá ser preenchido de acordo com o seguinte modelo:

- (0) para nenhuma vez, (1) para poucas vezes, (2) para algumas vezes, (3) para muitas vezes e (4) para sempre.

Obs: A pesquisadora explica o quadro e entrega à criança um modelo da escala para que ela acompanhe as instruções.

| Eu costumo jogar jogos de regras na escola | |
|---|--|
| No pátio, parque ou quadra da escola | |
| Na sala de aula | |
| Em laboratórios ou salas de jogos da escola | |
| Em outro local (qual? _____) | |
| Sozinho | |
| Com meus coleguinhas | |
| Eu e a professora | |
| Eu, a professora e meus coleguinhas | |
| Com outra pessoa (qual? _____) | |
| Para ajudar a aprender a matéria | |
| Para me divertir | |
| Por outro motivo (qual? _____) | |

2ª Parte: Trocas entre crianças

“Numa sala da 2ª. série a professora dividiu a turma em pequenos grupos e distribuiu massinha para os alunos modelarem. Cada membro dos grupos recebeu um rolinho de massinha. O grupo do Carlos/da Carol decidiu construir, todos juntos, uma casinha com todas as massinhas recebidas. Já no grupo do André/Ana, cada aluno modelou sua própria escultura individualmente, usando somente o rolinho de massinha que recebeu da professora.”

- 1- Você entendeu a história? O que aconteceu no grupo do(a) Carlos/Carol? E no do(a) André/Ana?
- 2- Qual dos dois grupos, o do(a) Carlos/Carol ou do(a) André/Ana, tomou a melhor decisão? Por quê?
- 3- De qual dos dois grupos, o do(a) Carlos/Carol ou do(a) André/Ana você gostaria de participar? Por quê?

3ª Parte: Justiça distributiva e retributiva

“Numa classe da 2ª. série a professora de vez em quando levava um bolo bem gostoso e dava um pedaço bem grande para os alunos obedientes e um bem pequeno para os desobedientes. O que você acha disso? É certo o que a professora faz? Por quê?”

4ª Parte: Igualdade X Autoridade

“Uma professora estava um dia muito atarefada e pediu ajuda a dois alunos para organizar as atividades do dia. Ao Pedrinho/Bia pediu para distribuir os cadernos e ao Julinho/Camila para guardar os jogos. Depois ela teve que ir à coordenação. Enquanto ela estava lá, o Pedrinho/Bia fez o serviço dele e o Julinho/Camila ficou conversando com outro coleguinha e não guardou os jogos. Quando a professora voltou, viu que o Julinho/Camila não tinha feito o serviço e mandou o Pedrinho/Bia também guardar os jogos, tarefa que havia pedido ao Julinho/Camila. O que você acha disso? É certo o que a professora fez? Por quê?”

5ª Parte: Consciência das regras

Exemplo de interrogatório sobre regras do jogo

Lembra que estávamos conversando sobre alguns jogos? Você disse que gosta do - --- Como que se joga mesmo o ----? Você pode inventar uma nova regra para o ---- que ninguém conheça ainda? Seus coleguinhas aceitariam essa nova regra? Essa nova regra que você inventou é justa? Se todo mundo começasse a jogar com essa nova regra, ela seria verdadeira? Você acha que há muito tempo já se jogava ----? Você acha que antigamente no tempo de sua mãe (pai) se jogava da mesma maneira que se joga hoje? Como você acha que se soube a maneira de jogar? Como você aprendeu? Quem você acha que inventou as regras do jogo ----? Para que servem as regras? As regras podem ser modificadas? No futebol se bater a bola na trave é gol? E se a gente antes de jogar combinar que batendo na trave é gol vai valer? Na amarelinha pode pisar na linha? E se a gente antes de jogar combinar que pode vai valer?

Exemplo de interrogatório sobre regras da escola

Como os alunos devem se comportar na escola? O que pode e o que não pode fazer? Por quê? Você acha que em todas as escolas é assim? Há estas mesmas regras? Nas escolas de antigamente era assim? Tinham estas mesmas regras? Quem inventou estas regras? Desde quando elas existem? Pode haver uma escola diferente em que existam regras diferentes destas? Exemplo: Uma escola em que pode (...). Por quê? Esta escola seria tão boa / legal como a sua?

6ª Parte: Descentração

- Com um cofrinho de porquinho cheio de moedas em mãos pergunta-se a criança: Você sabe o que é isso? (em caso de resposta negativa são dadas as devidas explicações). O que você acha que tem aqui dentro?
- As moedas são retiradas e solicita-se à criança que deposite bolinhas de gude no cofrinho. E agora, o que tem dentro do cofrinho?
- Se eu chamar outro coleguinha seu aqui e perguntar o que tem dentro do cofre, o que você acha ele irá me responder?

- Contra-argumentação: Um(a) menino(a) de outro colégio acha que o coleguinha dele(a) responderá moedas, ele(a) está certo(a)?

ANEXO F

PROTOCOLO DA ATIVIDADE EM GRUPO

Objetivo: Analisar as trocas relacionais (inter-ajuda, resolução de conflitos e tomadas de decisões) efetivadas pelas crianças em seu próprio grupo e com outros grupos.

Material: Um livrinho de histórias infantis⁷, folhas de papel, 12 lápis de cor, um apontador, uma régua e uma borracha.

Descrição: As doze crianças entrevistadas são divididas por sorteio em três sub-grupos de quatro componentes cada (dois meninos e duas meninas). Após ser contada uma pequena estória é solicitado aos grupos que retratem um trecho desta. Esclarece-se que cada grupo deverá escolher somente um trecho da estória e realizar apenas um desenho, ressalta-se ainda que este deve ser bem colorido. Para tanto, são distribuídos apenas uma folha de papel, quatro lápis de cor com tonalidades semelhantes e um objeto auxiliar por grupo. A divisão dos materiais fica assim definida:

| GRUPO 01 | GRUPO 02 | GRUPO 03 |
|-------------------------|------------------------|---------------------|
| 1 Folha A4 | 1 Folha A4 | 1 Folha A4 |
| 1 lápis vermelho claro | 1 lápis de verde claro | 1 lápis azul claro |
| 1 lápis vermelho escuro | 1 lápis verde escuro | 1 lápis azul escuro |
| 1 lápis amarelo | 1 lápis rosa | 1 lápis preto |
| 1 lápis bege | 1 lápis laranja | 1 lápis marrom |
| 1 apontador | 1 borracha | 1 régua |

⁷ Foi utilizado o livro “Miss Sardine: de como acontece uma tragédia na cozinha de Dona Benta” de Monteiro Lobato (Editora Brasiliense, 1999).