

Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética

Ana Paula Sthel Caiado
Claudia Broetto Rossetti

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, então, analisar no cotidiano de duas escolas as configurações dadas ao jogar e as tendências cooperativas de seus alunos. Na primeira etapa da coleta dos dados, utilizou-se um roteiro de entrevista para os profissionais pedagógicos e um protocolo de observação. Tais instrumentos destinaram-se à caracterização das escolas em termos da utilização de jogos de regras. A investigação dos aspectos relacionados à cooperação exigiu um roteiro de entrevista para os alunos e os dados foram sistematizados de forma descritiva. 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.

Palavras-chaves: Jogos de regras, cooperação, epistemologia genética.

Rule games and cooperative relationships in school: a psychogenetic analysis

Abstract

In this study we explore the use of rule games in school as a strategy to ease the development of cooperative relationships. According to the psychogenetic approaches, rule games allow exchanges among equals based on reciprocity, favoring cooperation. We then analyzed the routine of two schools, considering what was provided before the games and the cooperative tendencies of the students. The first stage of data collect we used an interview guide for the pedagogic professionals and an observation protocol. These instruments were important to the characterization of schools related to the use of rule games. In a second phase we investigated aspects related to learner's cooperative trend. The data were systematized in a descriptive way. The results demonstrated that the higher presence of rule games in context of constructive school was followed by a higher cooperative performance of its learners.

Key-words: Games of rules, cooperation, genetic epistemology.

Juegos de reglas y relaciones cooperativas en la escuela: un análisis psicogenético

Resumen

Se trata de un estudio al respecto de la inserción de juegos de reglas en la escuela como estrategia facilitadora del desarrollo de relaciones cooperativas. De acuerdo con la visión psicogenética, el juego de reglas, al posibilitar intercambios entre iguales basados en la reciprocidad, acaba por favorecer a la cooperación. Así, se buscó analizar, en el cotidiano de dos escuelas, las configuraciones dadas al jugar y las tendencias cooperativas de sus alumnos. En la primera etapa de recopilación de datos se utilizó una guía de entrevista para los profesionales pedagógicos y un protocolo de observación. Tales instrumentos se destinaron a la caracterización de las escuelas en relación a la utilización de juegos de reglas. El estudio de los aspectos relacionados a la cooperación exigió una guía de entrevista para los alumnos. Los datos fueron sistematizados de forma descriptiva. Los resultados demostraron que la mayor presencia de los juegos de reglas en el contexto de la escuela constructivista fue acompañada por mayor desempeño cooperativo de sus alumnos.

Palabras-clave: Juegos de reglas, cooperación, epistemología genética.

Introdução

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 das 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 do presente estudo, buscou-se compreender no cotidiano escolar algumas condições favorecedoras do desenvolvimento infantil, utilizando-se, para tanto, dois vieses bem marcantes da teoria piagetiana: o jogo e a cooperação. Pretende-se, assim, analisar, no contexto escolar, os jogos e a cooperação como fatores contribuintes à promoção do desenvolvimento afetivo, intelectual e psicossocial das crianças.

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.

Segundo o autor, esta finalidade 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.

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 a permanência de sua prática após a infância.

A capacidade de cooperar, por sua vez, conduzirá 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.

É também, com base na cooperação, que as crianças passarão a defender a igualdade em face da autoridade. No campo cognitivo, será esta a responsável por modificar as atitudes egocêntricas iniciais, permitindo a inserção da criança num sistema de reciprocidade lógica e interpessoal, isto é, de cooperação.

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. 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. Com isso, a atividade mental deixará de ser concreta e egocêntrica para se tornar abstrata e socializada.

Além de constituírem pontos relevantes da teoria piagetiana, e talvez também por conta disso, os jogos e a cooperação são temas recorrentes de trabalhos na área de Psicologia e Educação. 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.

Alguns autores, por exemplo, consideram o jogo uma valiosa oportunidade para a resolução de incapacidades e aquisição de autoconfiança (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.

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, 2005; Macedo, Petty, & Passos, 1997, 2000; Petty & Passos, 1996).

Alguns estudos que, de uma forma ou de outra, abordaram mais diretamente em sua análise o aspecto social do jogo de regras mostram que 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 e cols., 2000).

Dentro dessa perspectiva, Pontes e Galvão (1997), por exemplo, utilizaram o jogo de peteca (conhecido também como 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.

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 ressaltam a importância do jogo no treinamento organizacional 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 e cols. (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. 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".

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. 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.

Menin (1985) aproxima-se da mesma temática 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 uma convivência regulada por ajustamentos recíprocos e atuações coletivamente motivadas.

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. 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.

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.

Tendo em vista o restrito número de pesquisas que efetivamente tratem os dois temas de forma interligada, a presente pesquisa tem como objetivo 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, buscou-se 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.

Método

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. Participaram da primeira etapa turmas de segunda série e seis profissionais da equipe pedagógica de cada instituição. A segunda etapa foi realizada por 21 alunos selecionados com idade média entre 08 e 09 anos, sendo 10 da escola A e 11 da escola B, de ambos os sexos, selecionados por sorteio entre as turmas que participaram da primeira etapa da pesquisa. 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 à lógica operatória do pensamento.

Instrumentos e Procedimento

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.

Na etapa A (de caracterização), os profissionais pedagógicos responderam individualmente a uma entrevista estruturada, composta por oito questões. Como forma de averiguação e complementação dos dados, foram realizados cinco dias de observações em cada instituição, em dias distintos da semana, durante todo o turno de aula (vespertino na escola A e matutino na escola B), com o objetivo de 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.

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.

Na etapa B, foram investigadas as noções cooperativas das crianças, por meio de uma entrevista clínica individual, elaborada com base nos trabalhos de Araújo (1993) e Menin (1985), na qual, além de perguntas, foram utilizados dilemas no formato de historinhas. A entrevista abordou os seguintes aspectos: a) hábitos de jogo na escola; b) trocas entre crianças; c) justiça retributiva e distributiva; d) igualdade e autoridade e) consciência das regras.

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 representativos de uma tendência à cooperação.

O contexto pedagógico e a inserção de jogos de regras nas escolas pesquisadas

A escola A é um colégio particular amplamente reconhecido 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, por exemplo, o “Jornal de Parede”, que consiste num mural no qual a criança tem a oportunidade de expressar opiniões a partir de quatro categorias: crítico, quero saber, proponho e felicitoso.

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. 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.

A escola B é uma instituição pública municipal, com métodos de ensino ditos tradicionais, nos quais predominam atividades voltadas para a transmissão dos conteúdos acadêmicos, em sua maioria resolução de exercícios, que eram ditados ou transcritos no quadro. 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 ideias, os alunos sentavam-se juntos, mas trabalhavam individualmente.

Ocorriam, vez ou outra, tentativas isoladas de algumas professoras de fugir de tal paradigma academicista quando estas propunham, por exemplo, reflexões sobre fábulas,

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 1. Ocorrências de prática de jogos nas escolas pesquisadas

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. Na escola B, eram constantes as delações, acusações, provocações e atos agressivos entre os alunos. Eram igualmente frequentes tumultos e gritarias. Os professores, por sua vez, desgastados emocionalmente, 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.

Quanto à disponibilidade de jogos, a escola A superou a escola B em número e variedade (foram contabilizados 112 jogos, na escola A, distribuídos em aproximadamente 36 tipos, enquanto que, na escola B, registraram-se 58 unidades e 12 tipos de jogos). 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 sendo possível registrar como se dava o acesso das crianças a estes jogos, pois eles não foram utilizados em nenhum dos dias de observação.

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. 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. Assim, foram registradas 41 ocorrências de jogos de regras durante os cinco dias de observação na escola A, e 36 na escola B. Essas ocorrências, embora próximas em quantidade, são divergentes em forma e conteúdos, conforme demonstrado no quadro 01.

Na escola A, encontramos maior variedade de locais e contextos nos quais o jogo de regras aparece e também em suas diferentes modalidades, 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. 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 espaços abertos, por se tratar de uma atividade mais livre e variante, comportaria em maior grau estas possibilidades de trocas e acordos mútuos.

As diferenças destacadas acima a respeito dos locais, contextos e modalidades do jogo de regras nas escolas foram encontradas também nas respostas das crianças, segundo as quais há uma 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.

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 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. Embora sejam apenas estimativas, as informações coletadas evidenciam claramente que, na escola A, o uso de jogos de regra é assinalado como mais frequente tanto por alunos quanto por profissionais pedagógicos, 60% dos primeiros afirmaram jogar todos os dias e 50% dos segundos disseram que usam jogos de dois a três dias por semana. Já na escola B, 54% dos alunos estimaram em duas a três vezes por semana o uso do jogo e 50% dos profissionais pedagógicos afirmaram não utilizá-lo.

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.

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 descrito.

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, tais aspectos encontram-se listados no quadro 02. Em todos eles, são contrapostas noções que supõem um exercício da cooperação a outras ainda engendradas pelo pensamento egocêntrico ou individual.

O primeiro aspecto diz respeito às trocas interindividuais, nele 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 realizar coletivamente um trabalho com massa de modelar e outro no qual 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. 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 prefira trabalhar sozinha. Assim sendo, a partir da contraposição entre trabalho coletivo e trabalho

Organização do trabalho	Individual (prefere sozinho)	00	04
	Individual (liberdade de escolha)	02	01
	Individual (evitar discórdia)	01	00
	Coletivo (quantidade de massinha)	00	02
	Coletivo (compartilhar, ajudar)	06	03
	Intermediário	01	01
Tipo de julgamento	Igualdade	07	03
	Autoridade	00	06
	Intermediário	03	02
Noção de Justiça	Retributiva	01	08
	Distributiva	05	01
	Intermediário	02	00
	Contradição	02	02
Consciência das regras do jogo	Legítima mudança	06	07
	Reconhece consenso	08	05
	Noção de evolução	07	04
	Origem transcendente	04	03
	Origem imanente	05	06
Consciência das regras da escola	Legítima mudança	04	02
	Reconhece consenso	03	00
	Noção de evolução	07	03
	Origem transcendente	01	07
	Origem imanente	05	00

Quadro 2. Respostas dos alunos sobre aspectos representativos de uma tendência à cooperação.

individual, foi possível perceber uma maior tendência à cooperação entre os alunos da escola A.

O segundo item investigado contemplou a noção de justiça apresentada pela criança. Convém relembrar que há dois tipos diferenciados de justiça, uma decorrente da coação, pela qual a ideia de sanção se impõe, correlacionando aos atos uma retribuição (justiça retributiva) e a outra regida pelo princípio da igualdade, peculiar ao progresso da cooperação (justiça distributiva). Supõe-se, com isso, que as crianças cujos discursos se dão em defesa da justiça distributiva apresentam uma compreensão mútua da situação que as direciona 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. Os resultados demonstram que metade dos alunos da escola A contemplaram em suas respostas a ideia de igualdade, enquanto 72,7% dos alunos da escola B pautaram-se na necessidade da sanção para se fazer justiça. Eis alguns exemplos, sendo o primeiro de justiça retributiva e o segundo de justiça distributiva:

(...) 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).

A contraposição entre autoridade e igualdade, analisada no terceiro aspecto, apresenta questões semelhantes às estudadas no tópico precedente. Assim como, no item anterior, as crianças consideradas mais cooperativas eram as que recorriam à igualdade em detrimento da sanção, aqui são consideradas cooperativas as que defendem a primeira 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. Os resultados foram similares aos anteriores e situam, entre os alunos da escola A, maior incidência de respostas do tipo igualitário.

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. Trata-se, portanto, de saber como se dá a compreensão dos sujeitos a respeito da legitimidade e obrigatoriedade das regras, isto é, se eles as consideram 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.

A análise foi feita procurando-se identificar se a criança considera a possibilidade de mudança das regras, 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 acredita em sua origem externa e transcendente ou se possuem uma noção imanente advinda do respeito mútuo.

Os alunos da escola A superaram os da escola B em todos os critérios demonstrativos de uma consciência das regras resultante da cooperação. 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 02, 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.

Considerações finais

Esta pesquisa propôs-se 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.

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. 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.

Em outras palavras, constatou-se, 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.

Merecem destaque, portanto, 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.

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 se tornarem 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.

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.

Referências

- Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Bieler, C., & Moura, M. L. S. (2000). Brincadeiras de um grupo de crianças do meio urbano do Rio de Janeiro. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 12(2 e 3), 29-43.
- Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas, SP: Papirus.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Cavalcante, C. M. B., Ortega, A. C., & Rodrigues, M. M. P. (2005). A interação social de crianças no jogo de regras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 28-45.
- Corrêa, M. C. C. B. (2005). *Missão con-tato: a dinâmica do jogo cooperativo na organização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Costa, E. E. M. (1991). *O jogo com regras e o lugar do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Foresti, S. M. P. S. (2002). *Utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas: opiniões de professores*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, 06, 242-264.
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 229-245.
- Macedo, L. (1992). Para uma psicopedagogia construtivista. Em E. S. D. Alencar (Org.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 121-141). São Paulo: Cortez.
- Macedo, L. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (1997). *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2000). *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Artmed.
- Menin, M. S. S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ortega, A. C., & Rossetti, C. B. (2000). A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 12(2 e 3), 45-53.
- Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (1996). Algumas reflexões sobre jogos de regras. Em F. F. Sisto (Org.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 163-174). Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1965)
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Piaget, J. (1994a). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932)
- Piaget, J. (1994b). *Para onde vai a Educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio. (Trabalho original publicado em 1972)
- Plata, E. (1997). *Brinquedo, imaginação, transformação: um estudo sobre o símbolo lúdico e a aprendizagem de crianças em creche*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2002). A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2), 213-219.
- Pontes, F. A. R., & Galvão, O. F. (1997). Desenvolvimento do seguimento de regras no jogo de peteca (bola de gude). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(2), 231-237.
- Santos, J. G. W., & Alves, J. M. (2000). O jogo dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 383-390.
- Silva, C. C. B. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Wajskop, G. (2001). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.

Recebido em: 09/04/2008
Reformulado em: 14/07/2009
Aprovado em: 16/07/2009

Sobre as Autoras

Ana Paula Sthel Caiado

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Claudia Broetto Rossetti

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo.
Financiado pela CAPES.