

## SONHANDO COM A MAGIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA

*Renata do Nascimento Chagua Cortez<sup>1</sup>*

### RESUMO

*Este estudo teve por objetivo analisar e refletir sobre o lúdico praticado atualmente na escola pública. A escola não valoriza os conhecimentos e vivências dos alunos e ressalta o ensino formal tornando a escola um espaço não atraente para o educando. Nesta escola o lúdico não é valorizado. Sua prática é individual reforçando essa característica da nossa sociedade. Para transformar essa realidade e tornar a escola num ambiente alegre, agradável de estar e aprender é necessário mudar nossa prática pedagógica utilizando os jogos cooperativos que ao propiciar atividades que valorizam as experiências, fantasias e desejos dos alunos criam oportunidades para seu desenvolvimento físico, moral, intelectual e emocional garantindo a formação de uma consciência social, crítica, criativa, solidária e democrática.*

*UNITERMOS: Ensino, Escola, Jogos Cooperativos e Sociabilização.*

Propor um estudo sobre o lúdico-jogos cooperativos na escola parece mesmo muito óbvio, mas nem por isso o tema esgotou-se. É comum ouvirmos a afirmação que o lúdico é praticado na escola e creio que disto ninguém duvida. Porém, meu interesse é tratar sobre o lúdico praticado atualmente na escola pública.

A educação dentro desta perspectiva pode ser compreendida na medida em que tomamos o contexto social existente no qual ela está inserida, pois não é autônoma em relação às condições políticas, econômicas e sociais. Da mesma forma, o lúdico não está desvinculado destes aspectos. O lúdico não pode ser visto isoladamente, pois ele é determinado pelo conjunto das circunstâncias sócio-político-econômicas e culturais, ao mesmo tempo que está presente nelas.

A nossa sociedade é caracterizada por estar dividida em classes sociais bem diferenciadas; aos detentores do poder (exploradores) cabe-lhes o ordenamento das classes sociais, comanda os processos de diferenciação e seleção social e mantém o poder econômico para controlar a propriedade privada dos meios de produção e as relações sociais de trabalho. E aos que não possuem o privilégio do poder, resta-lhes a venda de sua força de trabalho, a submissão e a exploração. Este ordenamento e controle é realizado através da ideologia (da camada dominante) onde as idéias da classe

dominante se tornam idéias dominantes para a sociedade como um todo.

Através da ideologia esta classe faz com que suas idéias se tornem reais para todas as classes sociais.

Esta ideologia está presente na estrutura social e permeia nas instituições sociais como família, religião, escola, sindicato, jurisprudência, meios de comunicação, etc. São estas instituições que a classe dominante utiliza para a “reprodução” da sua ideologia pois estão incumbidas a permanecerem atreladas a conservação do poder dominante. Nesta estrutura social, segundo Bourdieu, “a escola é concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas, o modelo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar e de outro lado as classes sociais, caracterizadas sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquirí-la” (Bourdieu & Passeron, 1982).

Esta escola não está separada da estrutura social, ela tem relações que se estabelecem, numa formação social determinada, entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. Desta forma, seu relacionamento está atrelado às classes sociais e não é independente nem neutro.

Assim, não se pode deixar de perceber que sua autonomia é relativa e lhe permite servir às exigências externas sob aparência de independência e neutralidade, isto é, dissimulando as funções sociais que ela desempenha na sociedade (Bourdieu & Passeron, 1982).

As diferenças de classes são mais acentuadas na escola capitalista e, como nos diz Snyders (1989), uma escola que atenda realmente as necessidades dos alunos da classe proletária é difícil de acontecer em uma sociedade dividida em classes.

Dessa forma, o sistema de ensino preocupa-se em realizar a sua função de conservação e a função ideológica de legitimação. Com isto, o sistema escolar leva formalmente à divisão de classes. Ao povo é dado um ensino diferenciado do seu contexto histórico, sendo ressaltado na escola o saber livresco da classe dominante, que leva à retenção e à evasão escolar. Este ensino elitizante não prepara o educando da classe popular como um ser consciente e crítico nem o conduz à conclusão da educação fundamental.

A escola deste sistema dominante, que reproduz esta estrutura escolar tradicional e autoritária, passa ao

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Motricidade Humana - UNESP - Campus de Rio Claro

educando padrões sociais de acordo a seu status-quo tornando a educação elitista e marginalizadora.

Este ensino centraliza seu método pedagógico na transmissão de conhecimentos adquiridos através de modelos prontos, valoriza o educador como único conhecedor do saber e despreza os conhecimentos do aluno. Nesta escola o educando está para aprender, obedecer e cumprir as atividades escolares.

Esta escola capitalista que é dirigida pela elite, ressalta apenas o ensino formal, dificultando o processo ensino/aprendizagem, tornando-se um espaço desagradável e sem interesse, não se adapta à realidade e necessidade dos alunos, não valoriza suas experiências. Se torna uma educação sem atrativos não atendendo as expectativas e desejos do aluno. Essa escola apresenta em seus programas, modelos ultrapassados que não levam em conta os gostos dos educandos. Esse raciocínio é seguido por Snyders, pedagogo francês, que em entrevista concedida à Revista Educação em Questão, realizada na França em 1989, comenta sobre a educação no Brasil e nos diz que “a escola não lhes parece muito atraente” (Snyders, 1989).

Este ensino dá ênfase a situações de sala de aula, onde os alunos são instruídos pelo educador. Os conteúdos e informações são adquiridos e os modelos imitados.

Assim, podemos dizer que é um ensino que se preocupa mais com a quantidade de noções, conceitos e informações do que em desenvolver o pensamento crítico. A fala do professor é a mais importante, cabendo ao aluno a memorização do conteúdo. Os estudos e pesquisas são estimulados para serem realizados individualmente e nem sempre em grupo.

Esta escola ressalta apenas o saber intelectual sem dar muita importância ao lúdico, que é colocado em segundo plano sendo reduzido apenas ao intervalo de quinze minutos do recreio, para afirmar que as crianças possuem o espaço lúdico, considerando a aplicação dos jogos na escola prática supérflua, sob a alegação de que todas as crianças já brincam de um modo geral, por conta própria. Dessa forma o jeito alegre de se aprender na sala de aula através dos jogos também é inibido.

Isso torna a educação desinteressante para a formação e desenvolvimento do educando (Camargo, 1989).

O lúdico é essencial na vivência e crescimento saudável e harmônico das crianças. E é importante para sua formação crítica e criativa.

Esta escola que prioriza o ensino formal, nem sempre cumpre a sua função, eficientemente, leva à retenção e evasão escolar pois as crianças são tratadas de forma igualitária mas há a diferença de condição social, muitos alunos da camada popular que freqüentam a escola não conseguem acompanhar o saber livresco pois este não está de acordo com a sua realidade social, necessidades e

interesses. Isto pode ser observado nos dados da UNESCO, que entre os anos de 1967 a 1974, de cada cem alunos matriculados no primeiro grau, concluíram a 8ª série apenas dezesseis alunos, entre 1981 e 1988, de cada cem alunos matriculados no primeiro grau, terminaram 18% (O Estado de São Paulo, 19.04.92). Estatisticamente, houve um acréscimo de 2,2%, o que significa muito pouco para recuperar o abandono dos alunos. Portanto, como diz Snyders (1989), “há uma luta para que aqueles que não vão à escola possam freqüentá-la e há também uma luta para fazer com que aqueles que estão na escola a vejam como algo atraente”.

Isto exige, como diz Rubem Alves (1981), que a escola seja uma instituição do lúdico e do prazer, ou seja, uma forma de ter a escola como um lugar agradável de freqüentar, de estar e de aprender, porque quebra a rotina. Além disso, o lúdico é transgressor e desafia o sistema escolar para beneficiar os alunos.

Na sociedade capitalista em que vivemos o jogo e o brincar são considerados como simples distração, distanciados do mundo real, que afasta da tensão, da opressão material e espiritual. O lúdico é considerado apenas um passatempo, uma atividade sem valor e isto se reflete na nossa escola.

O lúdico embora rotulado como perda de tempo é extremamente importante, pois a criança é naturalmente lúdica.

Comentando sobre a importância do lúdico, Denzi diz que o ato lúdico é uma forma de ensinar a criança, onde ela se coloca na perspectiva do outro (sujeito). No brinquedo e nos jogos interagem uma ou mais crianças, passo a passo, o que ajuda a orientar seu espaço físico, cognitivo e simbólico.

A educação para o lúdico nunca pode usar a atividade em si. Qualquer atividade tem de ser uma maneira de aprender. Assim, devemos considerar o lúdico com duplo aspecto educativo, ou seja, o lúdico como veículo e como objeto de educação.

Assim, o sistema educacional classista, dentro de sua proposta pedagógica, não valoriza o lúdico, porque não é ideal nem interessante para a classe dominante, ou seja, o jogo é passado para a escola como algo desnecessário e apenas como perda de tempo, desprezando sua importante função na formação integral dos educandos.

O jogo vem de lúdico que significa uma ação ou uma atividade voluntária, realizada num certo tempo e com regras aceitas pelos participantes.

Para o filósofo holandês John Huizinga (1971), “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de primeira consciência de ser diferente da vida

cotidiana”. Ou seja, através do jogo o indivíduo se diverte, se adapta ou disfarça a sua inadaptação ao mundo habitual.

Rogers Caillois, outro expoente sobre o jogo, comenta que a definição da brincadeira está nas formas que estas atividades tomam. E aponta seis níveis como características que os jogos adquirem.

1. Livre - o jogador não pode sentir-se obrigado sem que o jogo perca a sua qualidade de recreação atraente e divertida,

2. Separada - circunscrita a limites de espaço e tempo fixados anteriormente,

3. Incerta - no qual o desenrolar não é predeterminado nem o resultado obtido previamente, sendo deixada ao jogador uma certa latitude para sua capacidade inventiva,

4. Improdutiva - não criando nem bens nem elementos novos de qualquer espécie,

5. Regulamentada - submetida à convenções que suspendem, temporariamente, as leis correntes e que instauram, momentaneamente, uma nova legislação, única a ter validade e,

6. Fictícia - acompanhada de uma consciência específica de realidade secundária ou de franca irrealidade em comparação com a vida corrente (Bandet & Sarazanas, 1973).

Há também uma característica importante dos jogos apontada por Watson. Segundo este autor, nos jogos, a motivação social e o entretenimento têm mais importância para crianças e jovens, que as recompensas e busca de eficácia.

Segundo Durant (1988), o jogo envolve a busca de expressão e emoção artística. É uma atividade que parece não ter outro fim que o de existir e de se constituir em sua própria recompensa.

Essas atividades que têm sua motivação em si mesmas se denominam “autotelúricas” e se distinguem radicalmente da busca de eficácia.

Desde tenra idade, se observam em crianças, condutas que obedecem ao simples “prazer de atuar” ou ao “prazer de ser a causa de algo” e que parecem responder a uma necessidade fundamental. Para que o organismo possa viver e desenvolver-se necessita estimulações sensoriais variadas e a execução de uma quantidade suficiente de atividades motoras.

Isso pode ser conseguido através da inclusão dos jogos cooperativos na escola. Antes de falarmos em jogos cooperativos se faz necessário abordar as definições de cooperação e os pontos de diferenciação entre cooperação e competição e também as variáveis que podem influenciar na busca de uma cooperação.

A discussão do comportamento de cooperação implica em confronto imediato entre definições teórica e operacional o que é complicado pelo fato de que a

cooperação é raramente discutida sem referências implícitas ou explícitas para competição.

Cook e Stingle (1974) questionam se a cooperação é meramente um polo oposto com a competição no outro extremo, se ela é a ausência da competição ou um comportamento separado e independente da competição.

Estes autores comentam que a ausência do comportamento competitivo não implica necessariamente em cooperação (Brotsky e Tomas, 1967, citado por Cook e Stingle, 1974). Eifermann (1970, citado por Cook e Stingle, 1974) cita como exemplo que numa equipe esportiva os membros individuais são cooperantes (e possivelmente competentes) com os próprios membros da equipe mas rivais com os membros do time. Essa cooperação pode variar conforme o contexto situacional. Portanto, cooperação e competição não podem ser olhados como duas posições opostas ao longo de uma mesma dimensão.

Ao se observar o comportamento cooperativo não se deve isolá-lo pois não é um simples comportamento, deve ser levado em consideração que este envolve características dependentes de situações.

É importante saber a distinção entre cooperação definida como:

a) comportamento, que é descrito como estrutura de respostas o que implica em mudanças de procedimentos que envolve uma série de escolhas mudando respostas ou mudando perguntas e

b) intenções de atitudes, tal como o desejo de trabalhar com outros é melhor de que ganhar individualmente como possibilidade de equilibrar outros gastos.

Vinacke, Lichtman e Cherulnick (1967, citados por Cook e Stingle, 1974) ao invés de se referirem a cooperação e competição falam em estratégias acomodativas e exploradoras sendo essas definidas como:

a) estratégia acomodativa - “orientada em direção aos aspectos sociais de um jogo, procurando êxito, aparentemente, com a possibilidade de atuação de muitos membros e enfatizando os membros do grupo”;

b) estratégia exploradora - “orientada em direção ao triunfo e concebida maximizando o lucro individual” (apud Cook e Stingle, 1974).

Comentando sobre a cooperação, Orlick diz que, tanto cooperar como compartilhar surgem naturalmente em crianças pequenas e a única razão para que essas qualidades desapareçam é que não são estimuladas. Quando a criança pequena começa a compartilhar a comida esse gesto tem que ser estimulado, como diz Orlick, “minha filha começou a compartilhar a comida quando ela tinha três meses. Jogávamos jogos simples de compartilhar passando blocos, bolas,... Aos dez meses ela compartilhava muito claramente seus brinquedos esperando sua vez. Aos onze meses Anouk jogava

cooperativamente com outras crianças. Compartia seus brinquedos com seu primo Alex, que era dois meses mais velho que ela” (Orlick, 1987).

Pode-se perceber que a socialização começa bem cedo e que ao contrário do que alguns autores dizem, a criança de um, dois anos não é tão egocêntrica pois é capaz de compartilhar seus brinquedos e jogar cooperativamente.

Muitos estudos têm considerado a idade como maior variável e achado um aumento no comportamento cooperativo com a idade.

Embora Parten diga que até os dois anos prevaleçam as atividades individuais, que se a criança joga na presença de outra, não passa de um jogo paralelo (uma vez em ação não parece preocupar-se com o que faça o outro) e que somente aos seis, sete anos se apresentam as primeiras cooperações significativas, o autor observa interações sociais desde quatro anos e que “as interações sociais anteriores a cinco-seis anos são de caráter transitório e conjuntural e se diferenciam radicalmente da competição organizada, que supõe uma rivalidade e uma cooperação simultânea com o outro sobre a base da busca de excelência” (Durand, 1988).

As interações sociais também são observadas por Elkind e Like (1975) quando crianças jovens, mais velhas que três-quatro anos, têm muita habilidade social e geralmente não trabalham cooperativamente.

As interações sociais dos jogos cooperativos permitem uma grande interação entre as crianças. Isso ocorre principalmente porque os jogos são adaptáveis e possibilitam aos mais pequenos usar suas destrezas de uma forma útil.

Embora a cooperação possa aumentar com a idade, a recente republicação dos estudos de Parten sugeriu que o atual comportamento em jogos pré-escolares é menos social do que em jogos pré-escolares há quarenta anos atrás (Barnes, 1971, citado por Cook e Stingle, 1974). Essa situação pode ser causada pela falta de estimulação através de jogos cooperativos.

Pode-se perceber que nesse processo o professor desempenha um papel fundamental na integração dos alunos.

É com Froebel que se iniciou a discussão do jogo concebido como ação livre e espontânea da criança em harmonia com a orientação do professor. Froebel foi o primeiro pensador a incluir o jogo como parte integrante do trabalho educativo como recurso para o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança (Hughes, 1925, citado por Kishimoto, 1992).

Segundo os educadores Froebel, Pestalozzi e Montessori (apud Elkind e Like, 1975), nos anos iniciais as crianças necessitam de estruturas fornecidas pelo adulto no domínio social e considerável liberdade no domínio intelectual, já as crianças com mais idade necessitam considerável estrutura na área acadêmica

(aprender habilidades) e considerável liberdade na área social (para organizar seu próprio jogo, escolher seus amigos, etc).

Na área cognitiva os anos iniciais envolvem crescimento intelectual muito rápido e a condição educacional adequada é a que fornece à criança um meio ambiente rico em materiais que possam ser usados para explorar, manipular e por outro lado nutrir a força mental emergente da criança. O professor deve incentivar o trabalho cooperativo entre as crianças e oferecer oportunidades de aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e matemática (Elkind e Like, 1975). É importante que a educação não fique restrita aos padrões formais mas sim que o professor leve em consideração que a criança possui uma história de vida, traz uma bagagem de experiências, fantasias e desejos que ao serem valorizados podem se tornar elemento auxiliar no desenvolvimento e formação das crianças vindo a colaborar com o processo ensino/aprendizagem e desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança.

Elliot Aronson e companheiros (citados por Orlick, 1987) pesquisaram e publicaram um trabalho inovador sobre aprendizagem cooperativa em aula. O método chamado “aprendizagem quebra-cabeças” anima as crianças a cooperar para alcançar seus objetivos educativos. O método consiste em incentivar a colaboração em pequenos grupos e compartilhar informações para a obtenção de resultado satisfatório. É importante que todas as crianças se sintam membros valiosos do grupo.

A coesão do grupo é alcançada inicialmente por uma atividade chamada quadrados quebrados. Nesse jogo cada membro do grupo recebe seis peças de um quebra-cabeça formado por seis quadrados, mas cada criança recebe um quadrado diferente com o qual não é possível completar seu quadrado. Durante o jogo não se pode falar e a ação de dar deve sair de cada jogador. Os jogadores devem converter-se em ativos e silenciosos ajudantes, não podendo pedir ou fazer gestos para que lhe passem a peça.

Para que cada membro do grupo acabe com o quebra-cabeça completo, todos os membros devem perceber que peças seus companheiros necessitam e colocá-las em suas mãos. Esses jogos cooperativos dentro da classe são bons para romper elos e construir um sentido comunitário na classe (Orlick, 1987).

A capacidade de integração está relacionada a faixa etária da criança. O estudo dessa capacidade se fundamenta na teoria da informação que afirma que a evolução das habilidades depende do nível de informação que a criança possui. Essa capacidade de manipular a informação aumenta com a idade. Assim, à medida que a criança avança em idade se acentua o desenvolvimento da atenção e memória. Por meio do estudo desses dois

aspectos é possível compreender melhor as condutas motrizes através da idade.

A pesquisa realizada por Gottschaldt e Frauhauf-Ziegler (1958, citados por Cook e Stingle, 1974) está de acordo com Parten e relatou que crianças de dois-três anos não mostram comportamento cooperativo, as de três-quatro anos realizam cooperação parcial em trabalhos direcionados a uma meta comum e as de quatro-seis anos realizam cooperação completa em trabalhos direcionados a uma meta onde cada uma tem um “verdadeiro” comportamento de auxílio.

Eles concluíram que o desenvolvimento da cooperação é uma expressão da diferenciação de atitudes sociais de crianças jovens e que é dependente do nível psicológico de maturidade mas que também é maleável pela influência pedagógica.

Meister (1956, citado por Cook e Stingle, 1974) observou que o desenvolvimento de grupos de cooperação passou de um estágio de uma estrutura autoritária (7 a 11 anos) para um comportamento cooperativo igualitário (12 anos). Em total comportamento de grupo os participantes se consideram iguais e o líder desaparece. Meister relacionou seus achados com a idéia Piagetiana onde o desenvolvimento da cooperação é dependente da habilidade das crianças para apropriar e entender o ponto de vista de outra ordem individual para ser capaz de participar em papéis alternados e recíprocos.

Os poucos estudos americanos que têm focado sobre os aspectos de desenvolvimento da cooperação têm sido mais observacional do que experimental.

Como se pode ver, definições de cooperação e competição são, geralmente, interdependentes.

Sampson e Kardush (1965, citados por Cook e Stingle, 1974) utilizaram um jogo chamado prisioneiro do dilema - PD para identificar se meninos mais velhos eram mais cooperativos que os pares de meninos mais jovens, mas como eles mesmos indicaram, a interpretação de escolha de respostas é ambígua, não era muito clara, a escolha era cooperativa, competitiva, agressiva ou alguma outra coisa.

Madsen e companheiros (citados por Cook e Stingle, 1974) realizaram estudos inovadores que fornecem o mais sistemático meio de informações sobre comportamento cooperativo em crianças. Em um estudo Nelson e Madsen (1969, citados por Cook e Stingle, 1974) se esforçaram para determinar a diferença da dedução correspondente a crianças de quatro anos para cooperação (a possibilidade de repartir uma recompensa, a necessidade ou desejo de mútua assistência) e competição (recompensa limitada, a possibilidade de uma meta altamente independente da assistência de um outro). Os pares de crianças de quatro anos eram competitivos quando era possível para ambos sujeitos pegar um prêmio nas provas. Mas quando era possível para apenas um

sujeito ganhar uma recompensa em uma prova, a interação do sujeito foi caracterizada por um modelo de submissão dominadora na qual um dos sujeitos recebeu significativamente mais prêmios do que o outro. Os sujeitos foram freqüentemente competitivos quando nenhum dos dois recebeu um prêmio mas alguns pares influenciados com a limitação de recompensa eram atraídos de volta ao comportamento cooperativo. Percebe-se que quando havia a limitação de recompensa os sujeitos dos pares agiam cooperativamente para atingir determinado objetivo.

Em um estudo com crianças de sete anos, Stender, Damrin e Haines (1951, citados por Cook e Stingle, 1974) acharam que durante a sessão de trabalho cooperativo na qual os sujeitos dividiram a recompensa em grupo, o comportamento foi positivo (coversaram amigavelmente e ajudaram-se) freqüentemente. Em contraste, durante a sessão de trabalhos cooperativos na qual somente uma criança era recompensada havia um aumento do comportamento negativo (ostentação e choro).

Sherif et al (1961, citados por Cook e Stingle, 1974) realizaram um experimento com meninos de onze anos em um campo isolado, eles foram divididos em dois grupos para competições em vários esportes. Os jogos tornaram-se vícios de hostilidade, as pressões eram focalizadas nas competições e ganhos, a habilidade das crianças para viverem juntas decaiu. Foi mudado o aspecto da competição onde meninos e meninas tiveram que trabalhar juntos para resolver a situação e logo começaram a trabalhar camaradamente. Foi observado que a ênfase do ganho sobre as perdas dos outros era o maior impedimento para uma interação para cooperação amigável. Mais recentemente Kagan e Madsen (1971, citados por Cook e Stingle, 1974) utilizaram um jogo chamado Tábua de Círculo Matriz que é semelhante ao jogo de xadrez, nesta tarefa o comportamento cooperativo da equipe permitiu a ambos os membros procurarem uma meta e receber recompensas. O comportamento competitivo era irracional porque ele não permitiu a nenhum dos sujeitos alcançar a meta. Crianças americanas de quatro a cinco anos apresentaram menos “irritação na competição” do que crianças de sete-nove anos. Madsen (1971, citado por Cook e Stingle, 1974) relatou que em tarefas nas quais somente a cooperação e interação entre os pares de crianças permitiam atingir recompensas as crianças americanas se apresentavam mais “sem adaptação competitiva” com a idade do que crianças mexicanas.

Na tentativa de determinar a origem do comportamento competitivo irracional, Kagan e Madsen (1972, citados por Cook e Stingle, 1974) focalizaram a idade em diferentes aspectos da competição sobre a rivalidade, eles relataram que crianças americanas mais velhas (8 - 10 anos) eram significativamente mais rivais

do que as mais jovens (5 - 6 anos) em uma tarefa de escolha, desse modo a escolha é limitada para seu ganho pessoal.

Há estudos que focalizam o comportamento competitivo independente da cooperação e apresentam uma correlação positiva com a idade, com o comportamento competitivo geralmente é revelado uma pequena aprendizagem do que é comportamento cooperativo.

Em um estudo de competição com blocos de construção com crianças vienenses Greenberg (1932, citado por Cook e Stingle, 1974) achou que nenhuma das crianças aos dois anos de idade demonstrava comportamento competitivo mas aos seis anos 90% das crianças apresentava tal comportamento.

Trabalhando com os achados de Greenberg em um quadro paralelo, Leuba (1933, citado por Cook e Stingle, 1974) relatou que a resposta rival surgiu próximo aos quatro anos e pelos cinco anos as respostas rivais foram dominantes em diferentes crianças.

Em estudos realizados por Mckee e Leader (1955, citado Cook e Stingle, 1974) com pares de crianças pré-escolares, os de três anos eram menos competitivos que os de quatro anos. McClintock e Nutin (1969, citados por Cook e Stingle, 1974) também relataram um aumento de competitividade com a idade.

Em geral as respostas competitivas emergem a cerca dos quatro anos de idade e as cooperativas a cerca de seis anos.

Há estudos com adultos, os quais podem complementar pesquisas com crianças. Wiley (1969, citado por Cook e Stingle, 1974) obteve resultados que indicaram que comunicação X não comunicação era a variável mais importante que influenciava o comportamento cooperativo.

Em estudos sobre resoluções de conflito, Deutsch (1958, citado por Cook e Stingle, 1974) concluiu que quase toda comunicação e feedback, aumentou a cooperação devido ao estabelecimento da confiança. Já a competição está associada com um grau de interação negativa e um aumento de atitude hostil que dependem de como o grupo escolhe reagir à situação.

Isso demonstra que crianças são mais cooperativas quando são estimuladas e acreditam estar interagindo com amigos do que quando interagem com desconhecidos e com menor estímulo para cooperação.

Têm sido buscadas explicações para uma mudança em comportamento cooperativo ou competitivo com a idade, nos procedimentos dos estudos vagamente observados na teoria, mas a natureza precisa do desenvolvimento de cooperação e competição necessita ser sistematicamente e experimentalmente explorada.

Cook e Stingle (1974) comentam que certamente a cognição, a aprendizagem e o desenvolvimento de

fatores social em vários graus de influência emergem do comportamento cooperativo.

Devemos levar sempre em conta que cada faixa etária tem um nível de amadurecimento, experiência e interação social que influem na habilidade motora.

Portanto, sendo a variável idade de grande importância no comportamento cooperativo e competitivo é necessário adaptar os jogos às capacidades e necessidades das crianças e respeitar as diferenças etárias.

Além da idade, outra variável que influencia no comportamento é o sexo.

Os poucos estudos com comportamento cooperativo em crianças geralmente não discutem as diferenças de sexo.

Os estudos que tentaram diferenciar os sexos são principalmente aqueles que examinaram cooperação e competição juntamente e não a cooperação sozinha.

As pesquisas com crianças jovens não têm achado o sexo como uma variável de influencia nos comportamentos cooperativo e competitivo.

Em um jogo de cooperação Nelson e Madsen (1969, citados por Cook e Stingle, 1974) não obtiveram êxito em achar diferenças sexuais homogêneas para crianças de quatro anos.

Kagan e Madsen (1971, citados por Cook e Stingle, 1974) também falharam em achar diferenças sexuais em pares de crianças do mesmo sexo, de quatro a cinco e de sete a nove anos, em comportamento cooperativo e competitivo em um jogo chamado Tábua de Círculo Matriz.

Embora os estudos de Sampson e Kardush (1965, citados por Cook e Stingle, 1974) não relatarem diferenças sexuais em comportamentos de pares de crianças do mesmo sexo, de sete a oito e de nove a onze anos no jogo Nonzero, eles notaram um fato interessante na interação sexo X idade e indicaram que com o aumento da idade as meninas tinham mais medo de se arriscar não acontecendo o mesmo com os meninos.

Em tarefas aritméticas, Maller (1929, citado por Cook e Stingle, 1974) comparando a motivação cooperativa e competitiva de 5ª a 8ª série achou que embora as meninas fossem menos cooperativas no sentido que elas trabalharam menos eficientemente do que os meninos, elas eram mais cooperativas do que os meninos porque elas fizeram mais escolhas cooperativas em um teste de livre escolha tendo elas escolhido, mais freqüentemente, trabalhos que visavam recompensas em grupo do que individual.

Em estudos de Vinacke e Gullickson (1964, citados por Cook e Stingle, 1974) com crianças de sete a oito, doze a quatorze anos e colegiais de ambos os sexos em provas de jogos de tábuas, relataram que as meninas não foram competitivas e apresentaram comportamento de acomodação. Já os meninos se tornaram exploratórios e competitivos com a idade.

Outro fator de grande importância para o comportamento cooperativo e competitivo é a variável cultural.

Tem sido relatado que a formação escolar das crianças da cidade e/ou classe média tende a ser mais competitiva do que a da rural e/ou classe baixa.

É seguramente aceitável que competição e cooperação são formas de comportamentos aprendidas e que uma sociedade pode escolher realçar uma e não a outra (Cook e Stingle, 1974).

Madsen (1967, citado por Cook e Stingle, 1974) encontrou importantes diferenças entre crianças mexicanas originárias de diferentes lugares. Trabalhando em grupos de quatro no jogo Tábua de Cooperação, as crianças da vila rural e classe baixa, apresentaram comportamento mais cooperativo do que as da classe média urbana.

Realizando esses mesmos trabalhos, Madsen e Shapira (1970, citados por Cook e Stingle, 1974) relataram que as crianças de três grupos americanos (afro-americano, anglo-americano e mexicano-americano) apresentaram um grau elevado de competição não adaptativa enquanto as crianças da vila mexicana tinham comportamento cooperativo.

As diferenças culturais foram mais evidentes com crianças mais velhas do que com crianças mais jovens.

Em outras experiências realizadas por Kagan e Madsen (1972, citados por Cook e Stingle, 1974) com crianças anglo-americanas urbanas e crianças mexicanas rurais em uma situação de cooperação completamente racional e outra menos racional, foi relatado que as crianças anglo-americanas respondiam, mais freqüentemente, com evidente conflito frente ao comportamento competitivo dos companheiros enquanto as crianças mexicanas eram submissas e escapavam dos conflitos em todas as situações.

Kagan e Madsen (1972, citados por Cook e Stingle, 1974) concluíram que cada cultura está produzindo crianças que são sistematicamente irracionais em direções opostas.

Tendo em vista todos os fatores e variáveis que influenciam no comportamento competitivo e cooperativo comentados, também é importante ressaltar a grande contribuição dos jogos (play e game) na formação e desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças.

Passaremos agora a ver as definições e diferenças existentes entre jogo (play), game e sport (esporte).

Para Caillois o esporte é uma forma institucionalizada dos jogos originais. Outros autores como Sage e Sutton-Smith insistem que a diferenciação entre jogo e esporte é a originalidade dos jogos em comparação ao esporte. Já Coakley ao estudar o “vivido psicologicamente” por crianças de três a treze anos em jogos

espontâneos (play), jogos rudimentarmente organizados (game) e em atividades esportivas (sport), mostra que existe uma diferença importante entre o jogo e o game frente ao esporte, este último possui organização formal das interações e o seu controle pelo adulto provoca atitudes radicalmente distintas na capacidade para auto-organização e criatividade exigidas pelo jogo (Durand, 1988).

Muitos pesquisadores não reconhecem as diferenças entre play e game e em muitos estudos de pesquisa o jogo instrumental é habitualmente equiparado com jogos de sala de aula.

Jogo e game têm, atualmente, conceitos distintos, eles podem ou não incluir características comuns (Makedon citado por King, 1987). Os jogos de classe (game) devem possuir características de prazer e alegria nas tarefas acadêmicas. Quando a organização e metas do conteúdo acadêmico coincidem com as dos jogos (game), o jogo parece ser atividade tanto de aprendizagem como de prazer (King, 1987).

O jogar é um ato de prazer mas muitas vezes o trabalho é confundido com o jogo.

Para saber se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho é necessário observar alguns dos critérios apontados por Christie (1991, citada por Kishimoto, 1992), como o da livre escolha e o do controle interno pois se as atividades não forem de livre escolha do aluno e desenvolvidas e controladas por ele não se tem jogo mas sim trabalho.

Em estudos realizados no Brasil é apontado que para as crianças só é jogo a atividade iniciada e mantida por elas (Costa, 1991, citado por Kishimoto, 1992).

Se, por exemplo, os brinquedos, que são objetos lúdicos de livre exploração e que não visam resultados, forem utilizados para auxiliar a ação docente buscando-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos, esse brinquedo deixa de cumprir sua função lúdica deixando de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (Kishimoto, 1992).

Os jogos têm grande valor educativo e como diria Froebel a espontaneidade não deve ser sacrificada em nome da aquisição de conhecimentos pois o grande valor do jogo está na capacidade de a criança expressar suas próprias decisões (Froebel, citado por Kishimoto, 1992).

Froebel diz que o jogo livre e espontâneo não impede a ação educadora do professor pois ele diz que deve haver harmonia entre a direção e a espontaneidade, ou seja, essa contradição deverá ser unificada. A filosofia de Froebel que propõe a união entre os opostos aparentes concebe o jogo educativo como o resultado do equilíbrio entre a ação do professor e a necessidade de liberdade da criança (Froebel, citado por Kishimoto, 1992).

Para esclarecer melhor a relação entre jogo espontâneo e ensino/aprendizagem, recorreremos às palavras

de Kergomard quando ela diz que “a impressão de que a pedagogia pelos jogos parece ser uma união infeliz é apagada quando se compreende que a pedagogia, em vez de estar limitada à instrução, abraça a cultura completa do ser” (Kergomard, 1906, citada por Kishimoto, 1992).

Se no jogo educativo não houver equilíbrio entre a ação do professor e o respeito à liberdade da criança pode haver apenas o jogo ou apenas o ensino. Há jogos que perdem sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente, perdendo sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem tornando-se apenas material pedagógico ou didático (Kishimoto, 1992).

Alain (1957, citado por Kishimoto, 1992) diz que o jogo educativo na escola deve estimular a exploração e por ser livre de pressões, de avaliações cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções favorecendo o aprendizado pelo erro.

Passaremos agora a comentar a grande importância dos jogos cooperativos na formação e desenvolvimento do educando.

Para Orlick (1987), um estudioso dos jogos cooperativos, ao se falar em jogo e materiais necessários para seu desenvolvimento o importante é lembrar que os elementos mais sugestivos, duradouros e valiosos não se podem comprar. Vêm em forma de outras crianças - os companheiros do jogo.

Orlick (1987) cita, como exemplo de atividade cooperativa, um grupo da Nova Guiné que cria seus instrumentos musicais com bambú e outras madeiras surtidas. Mas como cada instrumento só pode dar uma nota, há a necessidade de interdependência pois mesclando-se cada nota, tocada no momento oportuno, cria-se um conjunto harmonioso.

Os jogos cooperativos desempenham um importante papel no processo educacional dos alunos. É importante e necessário no desenvolvimento intelectual do educando, nos aspectos físico, emocional e na formação de uma consciência social, crítica, criativa, solidária e democrática.

As atividades desenvolvidas devem ser orientadas, planejadas e contar com espaço e tempo para sua prática na escola pois os jogos cooperativos podem reforçar o desenvolvimento e formação do aluno.

As atividades lúdicas escolhidas, orientadas ou propostas aos educandos e praticadas por eles no âmbito escolar podem vir a:

- Garantir um ambiente livre, alegre e prazeroso, para que os alunos possam se encontrar, brincar, descansar, contar, conversar, aprender, descobrir e conviver alegremente;

- Proporcionar oportunidades interessantes, variadas, desafiadoras e ricas opções de jogos, onde os educandos possam atuar sobre estes jogos, com inúmeros movimentos, integrando-se, entretendo-se, estabelecendo relações e intercambiando vivências;

- Favorecer e estimular o ensino/aprendizagem das diferentes áreas do saber, integrando-se dinamicamente e evitando a simples justaposição e acumulação com as atividades lúdicas;

- Estimular atividades fora da escola (meio externo) possibilitando a descoberta do meio físico e social, garantindo liberdade de ação e reflexão, manipulação, experimentação e modificação;

- Valorizar a iniciativa, desenvolvendo nos educandos um auto-conceito positivo, fortalecendo seu caráter e personalidade;

- Despertar a consciência crítica e criativa ludicamente e conquistar a sua autonomia (liberdade de refletir, falar e fazer) e

- Levar os educandos a cooperação e solidariedade, respeitando-se e compreendendo-se. Participando e integrando-se na escola e comunidade. Trocando e compartilhando experiências. Buscando e fortalecendo o coletivo para sua sociabilização.

Assim, posso dizer que os jogos cooperativos são importantes na escola para a educação integral dos educandos, desenvolvimento da auto-estima, sentimento de aceitação e para proporcionar oportunidades das crianças confiarem em si mesmas. Dessa forma os jogos cooperativos na escola podem colaborar na formação de seres pensantes, criativos e críticos, não perdendo de vista a sua principal característica que consiste em eliminar qualquer forma de competição. Como diria Orlick (1987), “os jogos verdadeiramente cooperativos eliminam a eliminação e rechaçam a idéia de dividir os jogadores em ganhadores e perdedores”. É essa característica que constitui o jogo cooperativo em uma alternativa pedagógica a mais para colaborar na mudança e transformação da prática cotidiana da escola.

## **DREAMING WITH THE MAGIC OF THE COOPERATIVE PLAY IN THE SCHOOL**

### **ABSTRACT**

*The purpose of this study was to analyse and understand the play practiced actually in the school. The school don't value the student's knowledge and experience converting the school in a place without attraction for the students. In this school the play don't is valued. Its practice is individual reinforcing this society's characteristic. To transform this reality is necessary to change our practice pedagogic utilizing the cooperative play to propitiate activities who to value the experiences, fantasies and desires of the students creating opportunities to your development physical, moral, intellectual and emotional guaranting a formation for the social, critical, creative and democratic conscience.*

*UNITERMS: Education, School, Cooperatives Plays, Sociability.*



---

Recebido para publicação em 15/03/96.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P.N. de. **Educação Lúdica**. São Paulo: Loyola, 1987.
- ALVES, R.A. **A utilidade e o prazer: um conflito educacional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.
- BANDET, J. e SARAZANAS, R. **A criança e os brinquedos**. Portugal: Estampa, 1973.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOURDIEU, P.& PASSERON, J.C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.
- CAMARGO, L.O. de L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COOK, H. e STINGLE, S. **Cooperative Behavior in Children**. IN: Psychological Bulletin, 1974, Vol. 81, nº 12, 918-933.
- CORTEZ, A.M.C. **Brinquedo: Uma contribuição no desenvolvimento da criança**. Campinas, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1994 (mimeo).
- DURANT, M. **El niño y el deporte**. Edições Paidós, 1ª edição, 1989.
- ELKIND, D. e LYKE, N. **Early Education and Kindergarten: Competition or Cooperation?** Setembro, 1975.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da USP, 1971.
- JACQUIM, G. **A educação pelo jogo**. São Paulo: Ed. Flamboyant, 1960.
- KING, N.R. **Researching Play in Schools**. IN: Fine. Gary Alan. (Ed.) Meaningful Play, Playful Meaning Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois, 1987.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo, a criança e a educação**. S.P. Tese de Livre-Docência, USP, 1992 (mimeo).
- ORLICK, T. **Libres para cooperar, libres para crear**. Espanha: Editorial Paidotribo, 2ª ed., 1987.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SNYDERS, G. **Escola e Democratização do Ensino**. Revista Educação em Questão. Natal: jul-dez, 1989.
- WAMBIER, T. Para UNESCO, país ó upera uiné e Bangladesh, **Jornal O Estado de São Paulo**, 19 abr 1991.