

JOGOS COOPERATIVOS E A PROMOÇÃO DA COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Marilicia Witzler A. R. Palmieri
Valeria Queiroz Furtado
Daniela Oliveira

Introdução

O tema dos Jogos cooperativos e a promoção da cooperação se inscreve nas discussões sobre o desenvolvimento de padrões interativos (tais como: cooperação, competição e individualismo) e motivação associado à interdependência social, o qual vem sendo fruto de contínuas reflexões no âmbito da psicologia, porém somente de forma mais recente vem recebendo maior atenção, apesar de sua imensa relevância (e.g. Branco, 2003; Eisenberg & Mussen, 1989; Staub, 1989a). Tais reflexões cada vez mais sugerem a necessidade de aprofundar aspectos importantes referentes à promoção cultural de padrões interativos específicos, e ao permanente movimento de produção de significados das relações entre o “eu” e o “outro”, situado no amplo conjunto das relações entre cultura e desenvolvimento humano.

A complexidade das transformações pelas quais passa a sociedade moderna tem exigido cada vez mais uma compreensão interdisciplinar do fenômeno da interdependência social em suas dimensões subjetiva e histórico-cultural. O reflexo dessas transformações se traduz em conseqüências concretas observáveis nas diversas formas de vida social. Isto porque, ao promover visões homogeneizantes e estereotipadas do ser humano, no plano ideológico das relações sociais, a sociedade têm favorecido uma onda crescente de individualismo e competição (Kohn, 1986; Lash, 1985; Morin & Prigogine, 2000; Velho, 1987), que cristalizam maneiras específicas de pensar, sentir e agir. Tais transformações se refletem nas instituições sociais, particularmente na família e na escola, pois estas atuam de forma mais direta na promoção de valores sociais, através do seu papel fundamental no desenvolvimento da visão de mundo, sociabilidade, afetividade e demais dimensões do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes. No caso específico das instituições educacionais, objeto do presente estudo, estrutura e funções hierarquizam o espaço de tal

modo que definem, por extensão, as formas de relação interpessoal, e assim vão promovendo valores, normas e princípios de acordo com suas propostas e concepções.

Estudos científicos voltados para a investigação de crenças e valores entre crianças, adolescentes e professores têm demonstrado que, na maioria dos contextos escolares, os professores têm orientado seus alunos a competirem entre si ou a serem individualistas (Branco, 2003, 2006; Branco, Palmieri & Pinto, 2012; Johnson & Johnson, 1989; Palmieri, 2003; Salomão, 2001). Essa orientação, contudo, é geralmente implícita, ocorrendo poucas vezes por meio de incentivo explícito, direto do professor, já que as atitudes de um professor, seja na sala de aula ou em outros espaços da escola, são orientadas pelos seus conhecimentos sobre o mundo, e em especial por suas crenças, valores e orientações para objetivos (Branco & Valsiner, 1997). Neste sentido, as culturas coletiva e pessoal (Valsiner, 1994) do professor canalizam as suas práticas educativas, e têm importante impacto sobre o desenvolvimento dos alunos em suas múltiplas dimensões, incluindo-se aqui cognição, linguagem, afeto, socialização e até mesmo o desenvolvimento do self (Branco, 2006).

O mesmo se aplica às práticas, interações e relações vivenciadas em outros contextos de desenvolvimento como a família, o grupo de pares, etc., visto que é fundamentalmente pela participação em práticas sociais e dinâmicas interativas, caracterizadas por determinada qualidade específica preponderante (como competição, desprezo, opressão, ou então, ajuda, respeito, e cooperação) é que se dá o desenvolvimento da criança, do adolescente e mesmo do adulto em determinadas trajetórias, em contraposição a outras trajetórias possíveis (Branco, 2006; Rogoff, 2005; Valsiner, 1994).

Compreender o dinamismo das práticas educativas e pedagógicas em suas relações com as crenças e valores que as constituem, e nelas se constituem no dia-a-dia das instituições educativas, exige a adoção de uma perspectiva comprometida com a emergência de novas formas de ação. Por isto, o trabalho se apóia nas contribuições do sociocultural construtivismo que elabora suas construções teóricas a partir de importantes concepções que tem enfatizado as interações sociais como base fundamental para o desenvolvimento humano (Valsiner, 1998; 2000). Esta perspectiva inscreve-se no contexto mais amplo das abordagens socioculturais (e.g. Rogoff, 2005; Wertsch, 1998), entretanto, valoriza igualmente a participação *ativa* do indivíduo na construção de seu processo de desenvolvimento sob a

influência dos mecanismos de canalização cultural, os quais definem os limites físicos e semióticos que orientam a trajetória desenvolvimental do sujeito (Valsiner, 1998).

Embasada nessas valiosas contribuições teóricas dedicadas ao estudo do desenvolvimento humano, a perspectiva sociocultural construtivista afirma o papel essencial das relações entre a dimensão simbólica (ou semiótica) e das práticas culturais ou atividades (Branco, 2006) nos mecanismos de “canalização cultural” (Valsiner, 2000) do desenvolvimento humano. Para tanto, resgata as dimensões interativa e contextual envolvidas no desenvolvimento de padrões sociais de interação (tais como cooperação, competição e individualismo), de forma articulada a crenças e valores humanos, sendo aqui particularmente enfocada a cooperação. Do ponto de vista metodológico, sublinha que o nível microgenético de análise (Siegler & Crowley, 1991) constitui-se em uma opção promissora para documentar a emergência das interações e para assegurar a visualização das orientações para objetivos individuais, conduzindo a processos interacionais convergentes (por exemplo, a cooperação), divergentes (por exemplo, a competição), a processos de negociação ou à ambivalência (Valsiner, Branco & Dantas, 1997; Palmieri & Branco, 2004, 2007).

É dentro deste contexto que se insere a proposta do presente trabalho ora apresentado, ao investigar a promoção da cooperação na educação infantil por meio dos jogos cooperativos entendida enquanto uma prática que promove interações educativas voltadas à cooperação. Isto porque, dentre as diretrizes apontadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) para o desenvolvimento do trabalho com crianças de quatro a seis anos está à promoção de interações que favoreçam a troca de idéias, oportunidade de expressão, de contato com outras vivências e a construção conjunta de conhecimentos e habilidades sociais, sublinhando a cooperação como o principal tipo de interação a ser estimulado e promovido.

Acreditamos que a prática dos jogos cooperativos propiciará às crianças a participação em atividades lúdicas que incentivem a cooperação, visando o alcance de objetivos comuns, adquirindo também progressiva autonomia e independência para coordenar suas ações com a de outros. Tal proposta também poderá possibilitar ao professor compartilhar com os alunos seus objetivos e metas, podendo melhor explorar as configurações motivacionais facilitadoras de modalidades construtivas de interdependência

social. Além disso, tem permitido observar, em crianças ainda pequenas (4 a 6 anos), o processo de construção conjunta de significados nas seqüências interativas que se estabelecem entre as crianças e entre as crianças e os adultos, o que tem propiciado explorar os diferentes tipos de inter-relações que ocorrem em seu interior, abrangendo o conjunto de normas, regras, valores, rotinas, atividades livres e estruturadas, recursos materiais e simbólicos, enfim, todo um conjunto de fatores que se apresentam típicos desse contexto infantil.

Aprofundando a proposta dos jogos cooperativos para esclarecer a proposição deste trabalho, é possível afirmar com Brotto (2000), Correia (2007) e Soler (2003), que tais jogos asseguram que o resultado não se dê sempre nos termos do binômio vencedor/perdedor e promovem experiências reais de cooperação, por serem essenciais na transmissão de valores da sociedade. Nestes termos, o confronto entre adversários é eliminado e os participantes passam a jogar uns *com* os outros e não uns *contra* outros, visando o alcance de um objetivo comum. Os autores salientam, ainda, a extrema importância de levar o exercício dos jogos cooperativos e da cooperação para além do campo de jogo, da sala de aula e da escola, o que permitirá aos educadores a implementação de ações e transformações que se fazem necessárias ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva a proposta pedagógica dos jogos cooperativos tem sido desenvolvida na área da educação física escolar (Correia, 2006, 2007; Brotto, 2000; Salvador e Trotte, 2000; Soler, 2003), e têm se apresentado como um recurso educativo promissor para a modificação de práticas, conceitos e valores competitivos e individualistas comumente encontrados na escola, a qual enaltece o resultado e não o processo, ao valorizar a vitória como prêmio do sucesso individual (Correia, 2006; Salvador & Trotte, 2001). Os estudos nessa área se intitulam “cooperativos” para afirmar jogos que são exercícios para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos, mas sim uma fonte de prazer. Promovem o encontro onde reforçam a confiança pessoal e interpessoal uma vez que ganhar e perder já não são tão essenciais; são apenas referências para um contínuo aperfeiçoamento de todos, vislumbrando ao final deste caminho um verdadeiro exercício educativo para promover a cultura de paz (Brotto, 2002).

Para tornar aplicável a estrutura proposta dos jogos cooperativos, Correia (2007) entende que se iniciam quando alteramos a estrutura dos jogos tradicionais de suas características de exclusão, agressividade, seletividade e exacerbação presentes em jogos competitivos, para uma estrutura de jogos que sejam basicamente pautados na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão. No Quadro 1, abaixo, o autor apresenta a categorização dos Jogos Cooperativos, a qual serve para orientar o professor para reconstruir e adaptar jogos a uma concepção não competitiva ou cooperativa.

QUADRO 1: CATEGORIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS

Jogos cooperativos sem perdedores	São os jogos plenamente cooperativos, pois todos jogam juntos e não há perdedores.
Jogos cooperativos de resultado coletivo	Existe divisão em duas ou mais equipes, mas o objetivo do jogo só é alcançado com todos jogando juntos.
Jogos cooperativos de inversão	Envolvem equipes, mas todos os jogadores trocam de equipe a todo instante, dificultando reconhecer vencedores e perdedores.
Jogos semi-cooperativos	Envolve duas ou mais equipes. O objetivo do jogo só é alcançado quando há cooperação entre os participantes do grupo (intra-grupos) e competição entre as equipes (inter-grupos).

Fonte: Adaptado de Correia, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios. Revista Digital, Buenos Aires, Ano 12, nº107, 2007.

Vemos na categorização dos jogos cooperativos a possibilidade da psicologia estudar e melhor compreender o caráter singular do conjunto de recursos que a educação infantil oferece à criança em desenvolvimento, através de experiências de interação social significativas, as quais abrem à criança a possibilidade de integrar experiências de cooperação, competição, atividades individuais e de negociação construtiva de conflitos, o que lhe propiciará um desenvolvimento diversificado e a internalização construtiva de valores sociais, tais como a ajuda mútua, a colaboração, a empatia, e solidariedade.

Cabe ressaltar, ainda, que no campo da psicologia e da educação a distinção entre as terminologias ‘jogo’, ‘brinquedo’, ‘brincadeira’ e a caracterização de ‘brincar’, ‘lúdico’ e

‘ludicidade’ tenha um espaço próprio para serem explicitadas, o uso que fazemos deles não se limita a tais parâmetros; assim, ‘brincadeira’ ou ‘jogo’ podem, igualmente, expressar as idéias genéricas de atividade lúdica, jogos ou brincar na educação infantil, sem perda de inteligibilidade. Ressaltamos isto, porque a atividade da brincadeira é considerada de grande relevância pela perspectiva sociocultural construtivista para a compreensão científica do desenvolvimento infantil, na busca de responder questões relativas à “Como e o por que as crianças brincam”? “Qual o significado desta atividade em cada cultura?” Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira infantil é um processo que envolve aprendizagem social (Queiroz, Maciel & Branco, 2006) e é um lugar de construção de cultura fundado nas interações sociais (Borba, 2005), constituindo-se num modo de internalizar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

E por último, mas não menos importante é considerar a brincadeira no contexto pedagógico vivenciada pelas crianças em instituições de educação infantil e o papel do professor no desenvolvimento da criança. Queiroz, Maciel e Branco (2006), sublinham a necessidade de que os ambientes educativos e pedagógicos em que ocorrem à atividade da brincadeira devem ser fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. Deste modo, cabe ao professor, como um adulto social mais experiente (Vygostky, 1984) incentivar as crianças a brincar, organizar o espaço físico da escola (interno e externo), facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, etc. As autoras orientam o professor para trabalhar com a brincadeira em diversos contextos. Assim, por exemplo, quando se trata de brincadeiras sendo estruturadas no contexto da sala de aula é muito importante que o professor diferencie o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica que envolve brincadeira. Nas brincadeiras livres, o professor deve considerar o interesse da criança por ela; se o seu objetivo for a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, etc., pode trabalhar com atividades lúdicas, porém deve estar consciente de que aí não estará promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica.

As autoras sublinham também que a incerteza, a ausência de conseqüência e a tomada de decisão pela criança devem estar contidas nas brincadeiras livres como elementos essenciais, considerando que, nessa atividade, a criança estará experimentando algo novo, e o professor deve convidá-la, mas não obrigá-la, dando-lhe alternativas para tomar decisões.

Deste ponto de vista, concordamos com Gisela Wajskop (2004), quando afirma que o professor deve conhecer o significado do brincar, sendo este o caminho seguro para uma prática educativa que respeita o seu fazer lúdico. Neste sentido, a observação atenta das brincadeiras e o respaldo teórico colaboram para que as intervenções dos educadores sejam apropriadas. Portanto, quando as crianças brincam, elas não estão apenas entrando em contato com a cultura de uma forma geral. Quando a criança brinca sozinha ou em grupo, aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico particular, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente (Wajskop, 2004). E, nesse sentido, é necessário que a criança compartilhe dessa cultura, através de experiências lúdicas de cooperação (Porto, 2002).

Reconhecendo, portanto, a centralidade das relações mutuamente construtivas pessoa-contexto e do papel das relações motivação-práticas culturais, o campo sociocultural construtivista nos abre a possibilidade de investigar como professoras da educação infantil promovem ou inibem a cooperação entre seus alunos, utilizando como recurso educativo a proposta dos Jogos Cooperativos. Em síntese, acreditamos que esse modo de olhar o desenvolvimento humano à luz da abordagem aqui adotada, apresenta-se como uma forma potencialmente promissora para a análise dos processos co-construtivos que se dão no movimento inter e intra-psicológico – no fluxo das interações comunicativas entre crianças e professores no contexto da educação infantil – nos processos de negociação de objetivos e metas (dimensão inter-individual) na confrontação de idéias/reflexibilidade (dimensão intra-individual), na competição, na cooperação, enfim, nos processos de elaboração inerentes à construção de valores democráticos e de autonomia associados à solidariedade e à promoção de padrões de interação social.

A seguir, apresentamos o estudo empírico, fruto de contínuas reflexões no âmbito de nossas produções científicas, em que analisamos as práticas de socialização promovidas no contexto da educação infantil e investigamos, em nível microgenético, como duas educadoras infantis promovem ou inibem a cooperação entre seus alunos, utilizando como recurso a proposta dos Jogos Cooperativos.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral analisar os indicadores presentes nas estruturas das atividades e na dinâmica das interações professoras-crianças, no contexto da educação infantil, relacionados à promoção ou inibição da cooperação por meio da proposta dos Jogos Cooperativos, para identificar seus possíveis efeitos canalizadores em termos do desenvolvimento da motivação das crianças para “cooperarem” entre si. Os objetivos desdobram-se em dois objetivos específicos: 1) Analisar as atividades realizadas no dia-a-dia da escola, buscando identificar a estrutura típica de cada atividade no sentido de favorecer ou não o desenvolvimento da cooperação e 2) Analisar a dinâmica das interações professora-crianças no contexto de atividades de Jogos Cooperativos, com o objetivo de “promover a cooperação entre as crianças”;

Método

O processo de investigação foi realizado em um Centro de Educação Infantil, o qual foi escolhido para desenvolver o estudo através de contatos pessoais que foram realizados pelo pesquisador, a partir de outro trabalho de pesquisa, no qual atuamos como professor colaborador. Dentre outras atividades, aí ofertamos uma Oficina de Jogos Cooperativos para quinze (15) educadoras da referida instituição. Desse modo, as atividades propostas no âmbito deste nosso estudo, constituem-se em um desdobramento das atividades realizadas no referido trabalho anterior, ocasião em que averiguamos o interesse e as expectativas da direção e das educadoras infantis na promoção da cooperação junto às crianças.

Participaram do estudo duas turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade e duas professoras (aqui denominadas de P1 e P2). Os procedimentos foram desenvolvidos segundo as etapas especificadas a seguir: 1) Observação direta em sala de aula e demais espaços do contexto escolar das atividades desenvolvidas com as crianças, através de registro em protocolo específico; e 2) Realização de uma sessão planejada por uma das professoras para promover a cooperação entre as crianças na realização de uma atividade de jogo cooperativo (gravação em vídeo).

Resultados

Realizou-se 32 sessões de observação das atividades diárias realizadas por P1 e P2 com as crianças, a fim de identificar na estrutura típica de cada atividade, aspectos favorecedores ou não do desenvolvimento da cooperação. A partir dos registros dessas atividades, elaborou-se um Sistema de Categorias, amplo e geral, contendo a definição e tempo de duração de cada atividade observada. O sistema de categorias envolveu as seguintes atividades: “livre”; “recreação”; “individual”; “individual/grupo”; “colaboração” e “cooperação”. As atividades “livres” aconteciam quando as crianças eram orientadas pelas professoras a brincarem livremente com os brinquedos disponíveis no pátio, no parque ou no galpão. Essas atividades geralmente ocorriam com as turminhas de crianças juntas ou separadas, logo após saírem do refeitório ou terminarem uma atividade na sala de aula, sendo supervisionadas informalmente pelas professoras. Já as atividades de “recreação” aconteciam quando a professora orientava as crianças a irem ao pátio, ao parque ou galpão para brincarem com algum divertimento (jogos e brincadeiras). Essa atividade ocorria com as turmas de crianças separadas ou interagindo juntas, sendo dirigidas, sugeridas e supervisionadas diretamente pelas professoras.

As atividades “cooperativas” eram definidas quando as crianças ficavam em grupo e a professora orientava para interagirem em colaboração uns com os outros na realização de uma tarefa conjunta, diferentemente das atividades “colaborativas” que aconteciam quando as professoras ofereciam ou solicitavam ajuda às crianças para realizarem uma determinada tarefa, não estimulando interações conjuntas.

De forma geral, ambas as professoras demonstraram inexpressiva promoção de atividades de caráter cooperativo, estando mais próximas de atividades de cunho colaborativo. Mostraram, também, um grande volume de atividades “livres” sendo promovidas fora da sala de aula, com supervisão das educadoras. Entretanto, na condução de tais atividades pelas professoras, não havia muito espaço para as crianças tomarem decisões, lidarem com incertezas e com a ausência de conseqüências, como requisitos típicos do contexto das brincadeiras livres. Neste sentido, não se observou formas diversificadas de intervenção das professoras para estimular o brincar entre as crianças. Quando as atividades eram estruturadas na sala de aula, observamos um grande volume de atividades em que as educadoras se

orientavam pelo objetivo de obter a atenção das crianças na realização de tarefas individuais ou em grupo, com a atenção orientada para a professora, desestimulando-as a interagirem entre si.

Neste caso, as atividades “individuais” aconteciam quando a professora orientava as crianças na sala de aula a realizarem sozinhas diversas tarefas (recortar, colar, desenhar, colorir, etc.). A instrução principal era para cada um fazer individualmente a sua atividade mesmo que estivessem agrupados (“individual em grupo”), sem contar com a colaboração dos colegas intra ou inter-grupos para fazer tarefas específicas. Estas atividades geralmente se reduziam à “hora do conto” (atividade classificada como “individual em grupo”), seguida da produção individual de um “trabalhinho” (pintura, desenho, recorte, colagem) sob a supervisão das professoras. Nestas atividades observou-se pouca preocupação das professoras com tarefas estruturadas para as crianças interagirem cooperativamente que fizesse com que aprendessem novos conceitos e experimentassem algo novo.

Na sessão planejada pela professora (P1) para promover a cooperação entre as crianças na realização de uma atividade de jogo cooperativo, a professora foi quem escolheu um dos jogos descritos por Soler (2003). P1 promoveu o jogo cooperativo “Pipoca Melada”, classificado como “sem perdedores”, como acima mencionado. O jogo escolhido por P1 começou com o pedido para as crianças pularem, como se fossem pipocas. Quando duas pipocas [crianças-grifo *no*so] entravam em contato uma com a outra, elas deviam ficar juntas. Uma vez grudadas, as crianças deviam continuar a procurar outras “pipocas”, até que todos formassem uma grande bola de pipocas. A seguir, apresentamos dados da segunda sequência interativa da sessão promovida por P1, gravada em vídeo, transcrita e analisada a nível microgenético, a qual bem ilustra o padrão de interação por ela promovido junto às crianças. Vale acrescentar que obtivemos o aceite do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina para a realização desta pesquisa e os nomes atribuídos são fictícios.

Episódio 2: Tema – *O que é Cooperação?*

Duração do episódio 2: 26 segundos.

P1 explica às crianças como a brincadeira vai funcionar:

- Hoje nós vamos brincar daquela brincadeira pipoca melada. Que brincadeira é essa? É uma brincadeira...

E alguns alunos respondem animosamente:

- *Cooperativa.*

P1 pergunta:

- *O que é cooperativo pra vocês? Jogos cooperativos, que a tia Ana falou.*

Uma aluna responde:

- *Tem que brincar junto.*

P1 balança a cabeça positivamente e parafraseia:

- *Tem que brincar junto e que mais?*

E a mesma aluna continua:

- *Tem que ser amigo.*

P1 diz andando e se afastando da menina:

- *Tem que ser amigo.*

Dando um passo na direção de Raul, P1 pergunta:

- *Você sabe Raul o que mais?*

Raul não responde nada, pois está concentrado mexendo em alguma coisa que segura em suas mãos. P1 dá um passo para traz e diz:

- *Tem que respeitar o amiguinho, não é verdade?* P1 responde no lugar de Raul.

E outra criança ao lado de Raul responde em tom de crítica:

- *É, tem que brincar com o amiguinho.*

P1 diz animada: - *Issooo!*

Neste episódio, P1 oferece instruções para as crianças sobre as regras de participação em um jogo cooperativo. Logo no início, leva a entender que as crianças já haviam participado da brincadeira “pipoca melada” em outra oportunidade, ao dizer para: “*Hoje nós vamos brincar daquela brincadeira pipoca melada. Que brincadeira é essa? É uma brincadeira...*”. Tanto é assim que as crianças respondem espontaneamente sobre o tipo da interação requerida para a brincadeira que está sendo proposta por P1 (“*Cooperativa*”). P1 parece explorar a compreensão das crianças sobre o significado do jogo (*O que é cooperativo pra vocês? Jogos cooperativos, que a tia Ana falou*), antes de dar início à brincadeira. Talvez, por isso, uma das crianças responde prontamente as perguntas de P1 sobre o que é brincar cooperativamente: “*Tem que brincar junto*” e “*tem que ser amigo*”. A fala da criança é confirmada por P1, que continua a questionar ao se voltar para outra criança: *Você sabe Raul o que mais?* P1 parece buscar obter cada vez mais respostas sobre o que é cooperação e, por extensão, sobre as regras do jogo que iria promover: além de ter que brincar junto, ser amigo, também “*tem que respeitar o amiguinho, não é verdade?*”. Ao assim proceder, P1 revela que esperava com que as crianças colaborassem com ela, confirmando suas respostas (*É, tem que*

brincar com o amiguinho) e, quando vê sua resposta ser confirmada pelas crianças, P1 comemora: *Issooo!*

Discussão

A análise das interações professora-crianças na sessão planejada por P1 se deu de forma microgenética (Branco & Rocha, 1998), e provou ser uma proposta metodológica essencial para permitir a análise das interações sociais de forma detalhada, ao longo do fluxo contínuo e complexo de comunicação e metacomunicação entre os participantes (Branco & Valsiner, 1997), caracterizada pela contínua co-construção de ‘orientações para objetivos’.

Com relação às sessões de observação das atividades diárias realizadas é importante salientar que as atividades promovidas por P1 e P2, não podem ser compreendidas desvinculadas do contexto sob o qual estiveram inseridas. Tais atividades carregam um conjunto de significados, integrando elementos motivacionais diversos, segundo as orientações para objetivos das professoras. Considerando isto, ambos os contextos de sala de aula se revelaram como um sistema complexo em que prevaleceram orientações para objetivos individuais. No entanto, percebemos que na realização dos “Trabalhinhos”, as interações entre as crianças eram marcadas pela independência em relação às professoras: as crianças interagiam entre si conversando, brincando ao mesmo tempo em que realizavam cada qual a sua tarefa, revelando tendências não cooperativas, mas sim disposições individualistas, de acordo com as orientações recebidas e experiências de aprovação/desaprovação quando interagiam umas com as outras.

Na sessão planejada, P1 também estava orientada pelo objetivo de promover um padrão individualista ao explorar o significado de cooperação com as crianças, antes de iniciar o jogo e, isto pode ser melhor compreendido ao resgatarmos o episódio 2. Muito embora sua proposta consistisse no desenvolvimento de uma atividade para promover a cooperação, a forma inicial de condução da atividade – em que uma ou outra criança apenas participava respondendo as suas questões, gerou alto grau de dispersão da turminha. Neste caso, P1 pouco pode contar com a “colaboração” das crianças. O espaço que P1 poderia ter aproveitado para promover a participação “cooperativa” das crianças ao instruí-las para iniciar o jogo (diante das questões que ela mesma elucidava), era ter incentivado a “ajuda mútua” entre as crianças

para explorar conjuntamente o significado de “cooperar” como regra essencial para todos participarem do jogo. Mas isso não foi possibilitado em função das regras estabelecidas (“*Tem que brincar junto; Tem que ser amigo e ... Tem que respeitar o amiguinho, não é verdade?*”), que sugeria um tipo de “concessão unilateral” para o tipo de interação esperado. Assim, por exemplo, se “*Tem que brincar junto*”; *Tem que ser amigo e ... Tem que respeitar o amiguinho*”, o inverso também precisava ser considerado, ou seja, o amiguinho também precisava estar ciente de que devia brincar junto; ser amigo e respeitar o outro. Ao assim proceder, P1 nos faz questionar se ela própria estava ciente sobre o significado do termo cooperação e, o que vêm a ser uma brincadeira cooperativa. Para ela, pareceu que bastava brincar junto com o amiguinho (unilateralmente e não mutuamente) durante o “jogo cooperativo” (pipocas grudadas), que já estaria promovendo a “cooperação”. Aqui podemos dizer que as instruções de P1 carregava um sentido mais colaborativo pela sua fala e ações, já que ela contava com a “colaboração” das crianças para participarem do jogo.

Além disso, vemos nesse episódio, um tipo de participação social o qual poderíamos denominar como ‘cooperação não-interativa’, típica do que Branco (2002) caracterizou como “frame não interativo”. No episódio analisado, apesar de algumas crianças demonstrarem motivação para participar da construção conjunta da atividade, repetindo as falas e confirmando as expectativas e investidas de P1, ela minimizou as chances das interações entre ela e as crianças e entre as crianças, enfatizando o caráter unilateral e individual do jogar.

Vale acrescentar que a postura assumida por P1 se coloca na contramão da lógica das interações em contextos educacionais, as quais pressupõem um processo de organização de objetivos continuamente negociados com relação aos conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem e às regras de participação nas atividades (Branco & Mettel, 1995). No entanto, para que ocorram momentos permanentes de negociação, configurando atividades orientadas para a promoção da autonomia e de comportamentos sociais positivos como cooperação e comportamentos pró-sociais, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta estejam explicitados com clareza para todos os envolvidos nas dinâmicas interativas (Palmieri & Branco, 2007).

Conclusão

A pesquisa realizada leva a questionar se as professoras conhecem, de fato, o significado do conceito de cooperação em termos do discurso e da prática pedagógica e que tipo de interação social as atividades por elas desenvolvidas promovem. Neste sentido, questiona-se também o desconhecimento do valor das interações para o desenvolvimento global das crianças.

Sabemos que no âmbito da educação infantil muitas das práticas são adotadas, revelando diferentes procedimentos e recursos educativos e pedagógicos, nos quais transitam uma ampla gama de valores, conceitos, regras, orientações, idéias e concepções, as quais podem favorecer certos tipos de interação, que irão constituir uma rede de relações que poderá, ou não, favorecer o processo educativo na direção desejada.

Em função disto é que a prática dos jogos cooperativos pode favorecer a participação das crianças em atividades lúdicas que incentivem a cooperação. Contudo, a nosso ver, tal prática, inserida no contexto da educação infantil, pode possibilitar aos educadores compartilhar seus objetivos e metas com os alunos, e melhor explorar as configurações motivacionais facilitadoras de modalidades construtivas de interdependência social. Além disso, pode permitir observar, em crianças ainda pequenas, o processo de construção conjunta de significados nas seqüências interativas que se estabelecem entre as crianças e entre os adultos e as crianças.

Com o presente estudo, buscou-se melhor compreender os processos de desenvolvimento humano, o qual se constitui em um desafio teórico e prático, que possam estimular novas reflexões, análises e discussões sobre a co-construção de concepções e práticas que venham sedimentar relações educativas/pedagógicas que provem a autonomia e também a solidariedade entre os seres humanos.

Referências

Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Fluminense. Rio de Janeiro: Niterói.

Branco, A. U. (2001). Contextual, interactional and subjective dimensions of cooperation and competition: A co-constructivist analysis. Em: S. Chaiklin (Org.), *The theory and practice of cultural-historical psychology*, (pp. 107-123). DK: Aarhus University Press.

Branco, A.U. (2002). *Microgenesis of meaning construction: the role of metacommunication in the development of human values*. Trabalho apresentado no Encontro da International Society of Cultural Research & Activity Theory – ISCRAT, Amsterdã, Junho.

Branco, A.U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em: J. Valsiner & K.J. Connolly (Orgs), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage.

Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, **17** (2), 139-155.

Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF: Brasília-DF.

Branco, A . U. & Mettel, T. P. L (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, **11** (1) 13-22.

Branco, A . U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. Em: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, **14**, 3 (pp. 251-258).

Branco, A . U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, **9** (1), 35-64.

Branco, A. U.; Palmieri, Marilicia W. A. & Pinto, R. G. (2012). Cultural Practices and Value Constructions: The Development of Competition and Individualism Within Societies. Valsiner Jaan & Angela Uchoa Branco (Orgs.). *Cultural Psychology of Human Values*, Age Publishing.

Brotto, F. O. (2000). *Jogos Cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Renovada.

Correia, M. M. (2006). *Trabalhando com Jogos Cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física*. Campinas: Papyrus.

Correia, M. M. (2007). *Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: Possibilidades e desafios*. Revista Digital, Buenos Aires, Ano 12, nº107.

Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York, NY: Cambridge University Press.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Khon, A. (1986). *No contest: the case against competition*. Boston, M A: Houghton Mifflin Company.

Lash, C. (1985). *O mínimo eu: a sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.

Morin, E. & Prigogine, I. (2000). *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget

Palmieri, M. W. A. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: Uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília-DF.

Palmieri, M.W. & Branco, A. U. (2004). *Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista*. *Psicologia Reflexão & Crítica*, **17** (2), 189-198.

Palmieri, M. W. & Branco, A. U. (2007). *Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural*. *ABRAPEE*, **11** (2), 365-378.

Porto, C. L.(2002). *Brincadeira ou atividade lúdica? Em:Projeto salto para o futuro, Programa 3. MEC, Brasil. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. 2ª ed., p.33-47.

Queiroz, N.L.N.; Maciel, D.A. & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista*. *Paidéia*, **16** (34), 169-179.

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Salomão, S. J. (2001). *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-DF.

Salvador, M. A. S & Trotte, S.M.S. (2001). Jogos Cooperativos: Uma Estratégia Essencial da Cultural Corporal nas Escolas Públicas. *Anais do V Encontro Fluminense de Educação Física Escolar*, 23-24 jun. Niterói: Universidade Federal Fluminense – Departamento de Educação Física, pp. 69-72.

Siegler, R.S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, **46**, 6, 606-620.

Staub, E. (1989a). Individual and societal (group) values in a motivational perspective and their role in benevolence and harming. Em: N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Orgs.), *Social and moral values* (pp. 45-57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Soler, R. (2003). *Jogos cooperativos para educação infantil*. Rio de Janeiro: 2ª edição: Sprint.

Valsiner, J. (1994a). Culture and human development: A co-constructive perspective. To appear in P. Van Geert & L. Mos (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol X*. New York: Plenum.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.

Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values*. (pp. 283-304). New York: Wiley.

Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes.

Wajskop, G. (2004). Conhecendo a criança: O papel do jogo na educação das crianças. *Idéias* (7). FDE São Paulo: FDE, 09-15.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia

Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?

Universidade Estadual de Maringá

ISSN 1679-558X

EIXO TEMÁTICO: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO