

# JOGO COOPERATIVO E A CONSTRUÇÃO DA RECIPROCIDADE SOCIAL ENTRE PARES

BIANCHINI, Luciane G. Battistela - UEL  
[luannbi@hotmail.com](mailto:luannbi@hotmail.com)

OLIVEIRA, Francismara Neves de – UEL  
[francismara@sercomtel.com.br](mailto:francismara@sercomtel.com.br)

Área Temática: Teorias, Metodologias e Práticas.  
Agência Financiadora: não contou com financiamento.

## Resumo

A presente pesquisa de abordagem qualitativa na modalidade de estudo descritivo, objetivou analisar a reciprocidade social entre pares, por meio de situações de interações lúdicas com jogos cooperativos. Participaram do estudo, 16 crianças de 6 e 7 anos de uma turma de educação infantil- pré III- de um Centro de Educação Infantil na região leste da cidade de Londrina - PR. A literatura indica os jogos cooperativos em crianças de mais idade e aponta o egocentrismo como característica das crianças na educação infantil. A partir dessa análise nos questionamos: poderiam os jogos cooperativos promover reciprocidade social entre pares na educação infantil? Os dados foram coletados em três momentos: primeiramente por observações da rotina escolar durante um mês, duas vezes por semana, 4 horas diárias, na condição de “escuta” das situações vivenciadas pelas crianças tanto na relação adulto-criança ou criança-criança. O segundo momento de registro foi relativo às observações no intervalo e nas aulas de recreação, durante dois meses, de 30 a 45 minutos, duas vezes por semana, sem intervenção do pesquisador. No terceiro momento, dez jogos cooperativos foram usados na intervenção. Durante cinco meses, uma vez por semana, por 45 minutos, a intervenção com os jogos cooperativos foi realizada. Após cada jogo ou situação lúdica, o grupo era reunido em um círculo denominado “roda da apreciação”- espaço simbólico criado para provocar a tomada de consciência das crianças sobre si e sobre o outro. Nossos resultados apontaram para ricas possibilidades que emergem dos jogos cooperativos para a construção da reciprocidade entre pares. Revelaram que os jogos cooperativos se constituem importante instrumento tanto para a observação das condutas lúdicas entre crianças, quanto para a intervenção visando a construção da reciprocidade entre elas e, portanto devem estar presentes na atuação do professor no cotidiano escolar na educação infantil.

**Palavras-chave:** Reciprocidade entre pares; Educação infantil; Jogos cooperativos; Cooperação entre crianças.

**A Construção da Reciprocidade Social: contribuições dos estudos de Robert Selman**

Entre as pesquisas sobre a compreensão que a criança tem do “self” e dos outros, alguns trabalhos se destacam como o de Flavell (1968) e de Selman (1980), que tomaram a teoria piagetiana por base. Optamos por discutir a tomada de perspectiva social de Selman no contexto de nosso estudo para compreender como o indivíduo evolui quanto à adoção de papéis sociais, ou seja, como constrói a reciprocidade social.

O trabalho de Selman (1975) enfatizou os níveis de pensamento das crianças e adolescentes considerando a perspectiva própria, em relação ao outro e a este processo denominou Tomada de Perspectiva Social (TPS). Falando sobre como a criança compreende as relações, o autor argumenta que na compreensão da criança acerca dos outros, dos relacionamentos sociais em geral, está implicado seu nível de desenvolvimento cognitivo, da forma como é descrito por Piaget. Por esta relação, Selman chegou à elaboração de níveis de capacidade de assumir a perspectiva alheia, concomitantes e solidários aos níveis cognitivos propostos na teoria piagetiana, próprios à criança e ao adolescente.

Selman (1975 *apud* Turiel *et col.* 1989 p. 102) é enfático em sua obra ao afirmar a importância da compreensão da dinâmica interpessoal da criança em processos interventores, seja na prática escolar, preventiva ou terapêutica, bem como na prática clínica. E sinaliza: (...) estes estádios fornecem uma base suficientemente ampla tanto para diagnosticar a conduta infantil, como para planejar e avaliar os esforços visando melhorar o funcionamento social infantil. Analisando a importância dada por Selman à interação social, Fontes (2004, p.34) assinala:

Para observarmos pessoas em suas relações sociais, precisamos entender suas características subjetivas no contexto da atividade de interação humana, um processo muito diferente do conhecimento relativamente passivo, impessoal que, muitas vezes se estabelece entre os indivíduos de uma sociedade. O modelo desenvolvimentista-estrutural de Selman (1975) focaliza sua atenção nos níveis de desenvolvimento quanto à forma de pensar da criança, na relação de sua perspectiva em relação ao outro, um processo denominado tomada de perspectiva social.

A adoção de perspectivas sociais abre espaço para significativas possibilidades de relação entre o social e o cognitivo na compreensão do desenvolvimento humano. A percepção dos sentimentos dos outros pela criança, por depender da adoção de perspectivas, é um bom exemplo para compreendermos a relação entre as dimensões cognitiva e social em um processo gradativo de evolução.

Basta analisarmos que um bebê, por volta dos 10 ou 12 meses, é capaz de perceber diferenças na expressão facial positiva ou negativa de sua mãe, por exemplo, pela condição de referenciamento social que já possui. Essa evolução permite que, um pouco mais tarde, essa criança, com 3 anos aproximadamente, revele-se capaz de entender que uma pessoa pode ficar feliz ou triste dependendo do resultado de uma situação. Evolui para a compreensão aos 4 ou 5 anos mais ou menos, de que o comportamento das pessoas é determinado pelas suas crenças e desejos. Pode inclusive perceber que determinadas situações provocam emoções que dizem respeito à realidade e desejo. Essas constatações podem nos tornar suscetíveis a considerar esse nítido progresso como a adoção de uma perspectiva diferente da sua.

Entretanto, embora não seja possível negar que esse progresso prepara a adoção de perspectivas, não se constitui ele próprio tal construção. A criança necessita desenvolver ainda um conhecimento mais refinado sobre as emoções alheias, afim de que possa entender, por exemplo, que uma mesma pessoa possa sentir emoções contraditórias. Essa ambivalência de sentimentos é compreendida mais tardiamente pela criança, por volta dos 10 anos de idade, conforme sugerem Harter & Whitesell (apud Turiel e Smetana, 1989 p. 86), e somente na adolescência admitem que uma mesma pessoa tenha sentimentos opostos em relação a um mesmo objeto ou evento. O fato da noção da perspectiva ser tardia ao desenvolvimento é correspondente tanto do ponto de vista cognitivo quanto nas interações com os outros.

Bee (1996 p. 351), em consonância com a idéia de Selman, analisa o progresso na compreensão das crianças sobre si mesmas, sobre as outras pessoas e sobre os relacionamentos interpessoais. Segundo a autora, “modificam-se das características externas para as internas, da observação para a inferência, do definido para o qualificado, de uma visão egocêntrica para uma visão geral.”.

As categorias de adoção de papéis de Selman (1984) são citadas no trabalho de Lukjanenko (2001, p. 103): “aspectos subjetivos do ‘eu’ e do outro, as capacidades do outro, os atributos da personalidade, os desejos, os motivos, os sentimentos, as emoções, as reações potenciais e os juízos sociais.”.

A análise sobre a adoção de papéis sociais é reveladora dos elementos envolvidos nas interações dos indivíduos no meio e permite ao professor, ao psicólogo, ao psicopedagogo, enfim, àquele que intervém, conhecer os processos do raciocínio social, solidários aos processos de raciocínio cognitivo, contextualizando-os. Passamos, neste momento de nossa

análise, a elucidar os níveis de adoção de papéis propriamente ditos, do modo como Selman (1984 p. 37-41) os concebe.

Cada nível é diferentemente caracterizado e divide-se em sessões que investigam a concepção que a criança tem sobre as pessoas e sobre os relacionamentos. O autor descreve as noções sobre as funções psicológicas individuais, ou seja, a compreensão da dimensão individual cuja complexidade é interna. Este fenômeno, mais tarde, pode ser descrito como o fechamento das noções relatadas, ou seja, como essas perspectivas individuais são explicitadas, como os conceitos próprios de vários pontos de vista são mutuamente compreendidos e coordenados. Cada nível tem dois títulos: indiferenciação (descreve o estilo de concepção de pessoas) e egocentrismo (estilo de concepção de relações).

No estudo que desenvolvemos, dada a faixa etária com a qual trabalhamos, crianças de 6 e 7 anos, consideramos importante ressaltar os dois primeiros níveis de construção da reciprocidade social de Selman.

Nível 0 - Indiferenciação e Perspectiva Egocêntrica (idades compreendidas aproximadamente entre 3 e 6 anos):

Concepção sobre pessoas: Indiferenciação. Neste nível, as crianças mais jovens não são capazes de diferenciar claramente as características físicas e psicológicas das pessoas. Sentimentos e pensamentos podem ser observados e reconhecidos, mas a confusão entre o subjetivo-psicológico e o físico-objetivo gera confusões entre as ações e sentimentos, impedindo que a criança faça distinções entre comportamentos intencionais e não-intencionais.

Concepção sobre relacionamentos: Egocentrismo. “Eus” e “outros” são claramente diferenciados, mas somente como entidades físicas e não como entidades psicológicas. Deste modo, as perspectivas subjetivas são indiferenciadas e outras possibilidades de interpretação para uma mesma situação não são reconhecidas pela criança.

Assim sendo, o conceito de relações de perspectivas é limitado pela inabilidade de diferenciar claramente e ainda porque a criança reconhece um número bastante reduzido de perspectivas, uma vez que está centrada nos aspectos perceptuais que diferem uma perspectiva da outra. Neste nível, é comum percebermos que as crianças resolvem seus conflitos utilizando a força física ou a separação física. São soluções imediatistas e apoiadas unicamente no uso da força.

Nível 1: Diferenciação e Perspectiva Subjetiva (idades compreendidas aproximadamente entre 5 e 9 anos)

Concepção sobre pessoas: Diferenciação. No nível 1, o padrão conceitual avança para a clara diferenciação entre as características físicas e psicológicas das pessoas. Como resultado, ações intencionais e não intencionais são diferenciadas e uma nova consciência ou percepção é produzida - a de que cada pessoa tem uma subjetividade única. Pensamentos, opiniões ou condições sentimentais dentro dos limites do individual, entretanto, são vistos não como unitários, mas como combinados entre si.

Concepção sobre relacionamentos: Subjetividade. A perspectiva subjetiva do “eu” e dos “outros” é claramente diferenciada e reconhecida como diferentes potencialidades. Entretanto, estados subjetivos do outro ainda são interpretados (vistos, percebidos) pela simples observação física. A explicação das perspectivas é concebida de um único modo, em termos unilaterais. Esta é uma forma simplista de perceber a relação entre as perspectivas e a causalidade interpessoal própria dos participantes deste nível. Por exemplo, a crença de que um presente faz qualquer pessoa feliz.

Percebe-se neste nível que não há compreensão de duas formas de reciprocidade. Isto é limitado pela centração da criança nos aspectos físicos. Se uma criança bate, a que apanhou bate de volta. Para os participantes deste nível, os indivíduos respondem a uma ação sempre com uma ação semelhante.

O conflito é visto pela criança como sendo unilateral, o que nos permite observar que as crianças deste nível já conseguem compreender que os conflitos têm efeitos subjetivos e psicológicos, mas ainda não podem perceber que os dois participantes envolvidos no conflito são afetados pelas duas dimensões. Alguns trabalhos apoiados nos estudos de Selman constituem importantes parâmetros para a consideração da tomada de perspectiva social, os quais citamos a seguir:

DeVries (1986) estudou o desenvolvimento social e moral da criança partindo da compreensão que ela possui das relações interindividuais ou interpessoais e concluiu neste estudo que esta capacidade é gradativamente aprimorada na medida em que a criança avança na capacidade de refletir sobre a perspectiva do outro, afastando-se do egocentrismo.

Papalia (2001) trabalhou com o conceito de amizade a partir das relações que as crianças estabelecem nos pares que constituem. O estudo indicou a importância da evolução

da perspectiva para que relações de amizade, melhor estruturadas sejam desenvolvidas pelas crianças.

Tortella (1996 e 2001), analisando as representações infantis sobre amizades, constatou que esta noção e suas relações revelam características próprias da faixa etária das crianças em correspondência com os estágios de tomada de perspectiva social de Selman.

Paulino (2001), por sua vez, trabalhou com a compreensão interpessoal apontada por Selman no que diz respeito à construção da solidariedade e concluiu que a vivência de experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo são favorecedores da construção da solidariedade.

O trabalho de Vinha (2003) destacou-se por discutir as relações interpessoais, o ambiente sociomoral e a atuação de crianças e professoras sobre a resolução de conflitos interpessoais. A autora concluiu em seu trabalho que o ambiente escolar influencia a forma como as crianças interpretam e solucionam os próprios conflitos.

Fontes (2004) que realizou um estudo sobre a importância da utilização do jogo simbólico como instrumento de observação e análise dos níveis de compreensão interpessoal advindos do simbolismo coletivo entre as crianças durante a brincadeira simbólica. Seu trabalho trouxe significativas considerações sobre o uso do jogo no contexto da tomada de perspectiva social. Embora o trabalho citado não discuta o jogo e a tomada de perspectiva social em contexto diagnóstico, respalda as relações que fazemos no presente estudo do jogo como recurso diagnóstico para a compreensão dos níveis de tomada da perspectiva social, pois enfatiza o jogo como instrumento de observação dos níveis de adoção de perspectiva.

Oliveira (2005) estudou os níveis de tomada de perspectiva social e cognitiva em escolares, por meio do jogo de regras Xadrez Simplificado. A autora enfatizou a não linearidade e a impossibilidade de determinismo entre as construções mas demonstrou por meio das condutas lúdicas dos participantes, relações de interdependência entre as perspectivas social e cognitiva.

A autora (ibid, 2008) acentuou a importância do jogo de regras Xadrez Simplificado como instrumento de diagnóstico da perspectiva social e cognitiva, dado a possibilidade que o jogo engendra de observar níveis de construção gradativos e integradores, nas ações dos jogadores sobre o tabuleiro. Ao transportarmos essas relações para a estrutura do jogo, consideramos pertinente relacionar o jogo ao desenvolvimento destes estágios de tomada de perspectiva social, porque o jogo envolve a compreensão interpessoal, a capacidade de lidar

com pontos de vista alheios e coordená-los entre si, características da tomada de perspectiva social. Sobre a relação do jogo com a tomada de perspectiva social, assinala Mead (*apud SELMAN 1980, p.24*):

Este crescimento do eu e da compreensão social acontece por uma série de 'estágios', o primeiro dos quais é caracterizado como estágio de jogo. Aqui a criança pratica (jogos de papéis) e imita ações de pessoas familiares; primeiramente a criança é o pai, depois o filho; o dono da loja e depois o comprador, o menino bom e depois o mau. Esta fase é seguida pelos estágios de jogos mais organizados em sua coordenação social sem grande complexidade.

Neste contexto, os jogos são enfatizados como importante recurso de observação da tomada de perspectiva social em relação à estrutura de pensamento aplicada pelo participante na situação de interação lúdica, quer essa estrutura de jogo seja simbólica ou de regras. É neste sentido que ressaltamos as possibilidades de observação oferecidas pelo jogo enquanto recurso, na medida em que é possível investigar os níveis de tomada de perspectiva social manifestadas nas situações de interação lúdica.

Fontes (*ibid, p.46*) corrobora essa idéia ao afirmar que o autor preocupou-se em identificar um ou mais contextos nos quais a tomada de perspectiva social possa ser utilizada, como é o caso do jogo infantil, "tido como ferramenta para ajudar o profissional a definir estruturas no desenvolvimento de mudanças em compreensão interpessoal." Eis aí a possibilidade de observação das condutas lúdicas dos jogadores relacionando-as à tomada de perspectiva social. A autora (*ibid p. 46*) continua:

Por meio da observação e reflexão das situações lúdicas desenvolvidas pelas crianças durante o jogo, pode-se detectar em que níveis se encontram e propiciar assim, a abertura para um trabalho pedagógico pautado em atividades que propiciem níveis elevados de estratégias de negociação e experiências compartilhadas que culminariam num melhor relacionamento entre as crianças. (...) A situação de jogo torna-se um lugar privilegiado, um contexto interessante que abre espaço a pesquisas sobre o pensamento infantil, caracterizado pela emergência de sentimentos, valores, emoções, passíveis de observação e análise.

### **O Percurso da Pesquisa: algumas reflexões a partir das observações realizadas.**

Neste estudo, foram consideradas as discussões que realizamos sobre a Ludicidade e a Cooperação no contexto do projeto de pesquisa "Laboratório de Jogos: espaço de interações

lúdicas” - UEL. Interessou-nos analisar, no cotidiano de uma turma de educação infantil, de uma escola Estadual em Londrina-PR, suas formas mais frequentes de interação, buscando verificar espaços prováveis para promover o desenvolvimento da noção de cooperação. As crianças observadas por nós, em situações de interação, no cotidiano escolar, tinham no momento da coleta dos dados entre 6 e 7 anos de idade. Apropriamos-nos da abordagem qualitativa na modalidade de estudo descritivo para a análise de nossos dados.

Após as observações mais comuns da rotina escolar, elegemos dois momentos principais para proceder ao registro das observações: no primeiro, colocamo-nos numa posição de escuta das diversas situações vivenciadas pelas crianças no espaço escolar, seja na relação adulto-criança ou criança-criança, com o intuito de compreender como elas relacionavam-se enquanto brincavam, quem ficava de fora, quem era incluído, se havia um clima de competição entre elas e como as educadoras reagiam dentro deste contexto. Conversávamos com elas, ouvíamos seus comentários enquanto brincavam e, a partir disto, organizávamos, a posteriori, um registro de nossas impressões sobre aquelas interações.

O segundo momento de registro foi feito a partir do que observávamos durante o período de intervalo e nas aulas de recreação, durante dois meses, de 30 a 45 minutos, duas vezes por semana. Nestes momentos, nos sentávamos num canto da quadra e ficávamos a olhar as crianças brincando e a forma de organização dos grupos, sem interferir nas situações de interação lúdica dessas crianças. Começamos a delinear assim um provável perfil sobre os significados construídos naquela realidade e pudemos perceber que, no espaço da brincadeira, nossos sujeitos reproduziram sentidos compartilhados tanto da sua relação com a outra criança, como também na sua relação com o adulto. O clima de competição era muito evidente e iniciava-se nas salas de aula transcendendo para a brincadeira infantil enquanto espaço possível de ressignificação, como também de confirmação daquilo que havia sido apreendido anteriormente. Dentro deste contexto, partimos para elaboração de uma proposta de intervenção naquela realidade, a qual intitulamos naquele momento: *O Espaço de Jogo e a Construção da Solidariedade na Escola*.

Elegemos dez jogos cooperativos para criar esse “espaço” de intervenção naquele contexto. Estes tinham como finalidade a participação de todos enquanto elemento fundamental para a realização da tarefa. Assim, durante cinco meses, uma vez por semana, com aproximadamente 45 minutos de duração, realizamos a nossa proposta.



Como procedimento, num primeiro momento, as crianças deveriam organizar-se espontaneamente em dois grandes grupos para realizar o jogo proposto. Na semana seguinte, o mesmo jogo era proposto com a sala toda formando um grupo só para a realização da mesma tarefa. Os jogos escolhidos foram: dança das cadeiras ao contrário; pega no compasso; enrola no novelo, obedecendo aos sinais de trânsito; ajudando a preservar a floresta; desenhando com as mãos; escrevendo uma história coletiva; criando uma cidade em grupo com as sucatas; adivinhar qual é o sapato do colega.

Trabalhamos com os jogos cooperativos porque, conforme Guilherme Brown (2002), um dos pesquisadores que mais difunde esta modalidade de jogos na América Latina, estes jogos são um estar-junto consciente, conseqüente e libertário; um caminho seguro, potencializador das energias do grupo, sem perdas da individualidade. Não é uma dinâmica de grupo ao velho estilo, em que tantas vezes a busca pela relação prática e teoria dá lugar a formas paralisantes, até mesmo perigosas, gerando efeitos como os da “eletrocultura”. Nos jogos cooperativos, aponta ele, os objetivos giram em torno do estabelecimento de um objetivo comum a partir da expressão livre e voluntária de todos os participantes (BROTTO, 1999); ênfase não é no conteúdo ou no recurso metodológico para dinamizar uma aula do professor.

Os jogos cooperativos possibilitaram a construção destas vivências na realidade pesquisada através de situações de interação lúdica, nas quais as crianças interagiam com as regras e papéis sociais. A partir disto puderam compreender e ressignificar a importância de trabalhar em grupo para atingir um mesmo objetivo.

A diversidade foi destacada na medida em que as especificidades características de cada criança foram incentivadas a se manifestar e valorizadas justamente pelo elemento diverso que as compõem. Após a realização de cada jogo proposto ou situação de interação lúdica desencadeada, o grupo todo era reunido em um círculo denominado “roda da apreciação”.

A “Roda da Apreciação” foi um espaço simbólico criado pelas pesquisadoras para instigar o momento da tomada de consciência da criança sobre si e sobre o outro. Este espaço integrado, na proposta de jogos cooperativos, proporcionou momentos significativos de diálogo e exposição dos julgamentos infantis. As pesquisadoras, por sua vez, se colocavam ora em posição de escuta, ora mediando os questionamentos infantis a fim de promover a análise pessoal e do outro.

Nosso papel enquanto pesquisadoras naquela realidade era o de mediar a situação, problematizando a partir dos focos de conflito que emergiam, durante e após os jogos na “roda de apreciação”, a fim de contribuir para que o valor e a construção da cooperação nas relações infantis resultassem de uma tomada de consciência da criança, sobre as próprias ações.

Nesse sentido, o respeito e a voz dada a elas quando se colocavam nas brincadeiras, o sentido atribuído ao sentimento que traziam na interação entre elas foi de fundamental importância para que elas agissem ativamente em seu processo de cooperação, que por certo não se encerra nesta vivência.

Pudemos perceber que a reciprocidade foi percebida pelas crianças. Dada a nossa limitação de espaço para descrever as situações vivenciadas, elegemos uma situação para exemplificar a tomada da perspectiva do outro como discutimos anteriormente, a partir das contribuições de Selman (1980).

No jogo a dança das cadeiras, as crianças dividiram-se em dois grandes grupos. Foi disposto na sala um número de cadeiras igual ao número de crianças. A música foi tocada e o primeiro grupo começou a rodear as cadeiras. Quando a música parou, todos puderam sentar, cada um numa cadeira. As crianças fizeram olhar de estranhamento. A seguir tirou-se uma cadeira e as crianças continuavam a rodear as cadeiras com a música e, quando a música parou e uma criança ficou de fora, as crianças perguntaram para a pesquisadora:

*- Mas e agora, este jogo é muito difícil, como vamos ficar todos sentados se temos menos cadeiras que gente?*

*-Este problema deve ser resolvido no grupo. Alguém tem alguma idéia?*

*-Alguém pode sentar no meu colo - disse PED.*

*-É isto mesmo - respondeu CRI.*

A brincadeira prosseguiu e as crianças do primeiro grupo foram criando estratégias para que se mantivessem sentadas até o final. No segundo grupo, as crianças não conseguiram organizar-se e criar estratégias efetivas e por fim acabaram brigando, uma caiu sobre a outra e quis bater no colega.

No momento da roda da apreciação apareceu a seguinte conclusão do grupo:

*-Este grupo não conseguiu chegar ao fim porque ninguém escuta ninguém, não aceita o que o outro diz. Quando o PAU deu uma opinião no grupo, ninguém ouviu e cada um quis agir sozinho. No nosso grupo, nós escutamos o que o PED disse e começamos a sentar um no colo do outro, por fim chegamos no fim.*

Na semana seguinte repetimos o jogo das cadeiras, mas agora com o grupo todo e as crianças formaram uma grande pirâmide, conseguindo a realização da tarefa. No momento da roda da apreciação, o grupo que não havia realizado a tarefa na semana anterior colocou:

*- Às vezes não ouvimos nosso colega porque achamos que só nós sabemos o que é certo. Mas às vezes erramos e às vezes o nosso colega tem um jeito melhor de realizar algo, do que o nosso.*

Quando olhamos para esta situação de interação lúdica a partir do que nos sugere Selman, é possível identificarmos indícios de uma construção de níveis mais aprimorados da Tomada da Perspectiva do outro. Nossa investigação, entretanto, não se caracterizou como um estudo investigativo sobre a presença destes níveis nos participantes e nem buscou mensurá-los ou demonstrar em que momento da situação lúdica ocorreram. Também não objetivamos afirmar que houve uma construção no exato momento em que a situação lúdica se desenrolava e que os indícios de reciprocidade observados após esta vivência tenham sido frutos desta única possibilidade de construção. O que pretendemos é oportunizar ao leitor a compreensão de que é possível olhar para uma situação de interação lúdica e reconhecê-la como uma das múltiplas possibilidades de construção da perspectiva do outro, o que assegura sua finalidade desencadeadora da reciprocidade social, em contextos educativos.

Percebemos na fala das crianças sobre suas próprias condutas o indício de que revisitaram os procedimentos que adotaram para atingir o êxito na brincadeira. Ao analisarem os meios que empregaram e compararem com a ação do outro grupo, puderam ratificar a posição de escuta e de aceitação da perspectiva de um colega para a resolução do dilema imposto pela brincadeira. Entretanto, é possível percebermos que ainda predomina uma perspectiva egocêntrica e autocentrada, na medida em que só reconhecem como possível a solução que eles encontraram. E ao estabelecerem julgamento sobre a conduta lúdica do outro grupo, evocam a própria perspectiva como a solução, e não como uma das prováveis soluções.

Conforme analisamos anteriormente, neste nível de construção da perspectiva, os estados subjetivos do outro ainda são concebidos de um único modo, em termos unilaterais, o

que caracteriza um modo frágil de perceber a relação entre as perspectivas e a causalidade interpessoal.

Os estudos de Selman analisados brevemente na fundamentação destas reflexões, suscitam a consideração de um processo gradativo de apropriação e construção da cooperação ou reciprocidade social. Nossos dados apontaram para a confirmação da importância da reflexão sobre o uso de jogos em contextos escolares. Há um alcance significativo no trabalho com jogos quando ele ocorre acompanhado de reflexões teóricas fundamentadoras da prática pedagógica.

Antunes (2003, p.13) corrobora essa idéia ao enfatizar que o importante não é apenas conhecer os jogos e aplicá-los, mas, essencialmente, refletir sobre suas regras e ao explicitá-las, possivelmente, as reconstruiremos como ferramentas de afeto, num processo de realização do eu pela efetiva descoberta do outro.

A educação infantil, embora tenha uma história permeada por embates e retrocessos, conquistou legalmente um olhar diferenciado na educação de crianças pequenas. Por isso, o espaço destinado a elas não deve ter mais como finalidade o aspecto assistencialista, mas sim um lugar onde possam exercer sua cidadania, mediante um atendimento pedagógico de qualidade que potencialize o seu desenvolvimento de forma integral, visando assim, a construção de sua autonomia e cooperação.

Assim, nas primeiras interações recíprocas da criança fora da família, a escola assume um papel fundamental na construção de novos valores sociais, uma vez que esta, enquanto espaço social, recria, reconstrói outros valores e regras que poderão fazer parte da reconstrução cultural de nossa sociedade civil. Na infância, a família e a escola tornam-se os microsistemas<sup>1</sup> de maior convivência do mundo infantil. Assim, a forma como eles se relacionam com a criança poderá ampliar sua compreensão sobre o mundo e os modos de relação com o outro.

Há um universo internalizado, ressignificado e, portanto, reconstruído pela criança que chega à escola, mas este universo ainda se apresenta de forma rudimentar, trazendo consigo significados das construções no espaço familiar que vão sendo acrescidos ao mundo infantil através de várias situações com as quais as crianças se deparam em seu cotidiano. Taille (2005, p.6) analisa que tais construções ocorrem desde o nascimento, ainda que não tenhamos

---

<sup>1</sup> Termo empregado com o sentido dado no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1980)

consciência disso, pois investimos afeto desde as primeiras interações que estabelecemos com o mundo.

Através das várias situações de jogos cooperativos vivenciados pelas crianças, participantes de nossa pesquisa, foi possível perceber um crescimento na conduta cooperativa das mesmas. Neste sentido, o jogo promoveu espaço de transformação das interações e de ricas possibilidades de mediação das interações.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BEE, H. O Desenvolvimento dos relacionamentos sociais. In: **A criança em desenvolvimento.** São Paulo, Sp, Harbra. 2003 p. 348-377.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Ministério da educação e do desporto, Secretaria de educação fundamental. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos.** 2ª ed. Santos - SP: Re-novada, 1999.

DEVRIES, R. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C.T. (org). **Construtivismo: Teoria e Prática Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, p. 123-140, 1995.

FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1990.

FONTES, A.E.H.G.T. **Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico.** Campinas, SP. [s.n.], 2004. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. Os Níveis de Compreensão Interpessoal de Selman: Pressupostos Teóricos. **XXI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE.** Águas de Lindóia, SP, 2004b.

KOHLBERG, L. e MAYER, R. **Desenvolvimento como meta da Educação.** Harvard Educational Review, n. 42, p.449-496, 1983.

LUKJANENKO, M.F.S.P.A **Reciprocidade Moral: avaliação e implicações educacionais.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, F.N.de. **Um Estudo das Interdependências Cognitivas e Sociais em Escolares Por meio do Jogo Xadrez Simplificado.** Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação). 2005.

OLIVEIRA , F.N.de; BRENELLI, R.P. **O Jogo Xadrez Simplificado como instrumento de Diagnóstico das Perspectivas Social e Cognitiva**. Revista Ciência e Cognição, [ vol.13], 2008.

Revista Jogos Cooperativos. **Jogos Cooperativos e Educação**. Nº 7 – Ano I. Sorocaba – SP: Lannes Consulting S/C, fev. 2002.

PAPALIA, D.E. **O mundo da criança**. Portugal: McGraw – Hill, 2001.

PAULINO, L.R. A dinâmica de um ambiente cooperativo. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: transformar a educação: nosso desafio**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, nov.,p.165-173.

TURIEL, E. e SMETANA, J.G. Conocimiento Social y accion: La coordinacion de los dominios. In: Ileana Enesco y Josetxu Linaza Compilación de Elliot Turiel **El mundo social en la mente infantil**., Madrid, Alianza Editorial, 1989.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**. Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press,1980.

\_\_\_\_\_.El desarrollo sócio-cognitivo - Um guia para la practica educativa y clinica. (1975) In: TURIEL E., ENESCO, I.; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza editorial, 1989.

TORTELLA, J.C.B. **Amizade no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1996.

\_\_\_\_\_.**A representação da amizade em díades de amigos e não amigos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

VINHA, P.T. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.