

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENSAIO SOBRE A COEXISTÊNCIA ENTRE COMPETIÇÃO E
COOPERAÇÃO NOS JOGOS DE REGRAS E SUA REPERCUSSÃO
NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

PÂMELA VICENTINI FAETI

**MARINGÁ
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F149e Faeti, Pâmela Vicentini
Ensaio sobre a coexistência entre competição e
cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na
instituição escolar / Pâmela Vicentini Faeti. --
Maringá, 2013.
131 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de
Concentração: Educação, 2013.

1. Educação. 2. Jogo. 3. Cooperação. 4.
Competição. I. Calsa, Geiva Carolina, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação - Área de Concentração: Educação. III.
Título.

CDD 21.ed. 371.952

AHS-001511

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENSAIO SOBRE A COEXISTÊNCIA ENTRE COMPETIÇÃO E
COOPERAÇÃO NOS JOGOS DE REGRAS E SUA REPERCUSSÃO
NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada por PÂMELA VICENTINI FAETI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ
2013

PÂMELA VICENTINI FAETI

**ENSAIO SOBRE A COEXISTÊNCIA ENTRE COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO
NOS JOGOS DE REGRAS E SUA REPERCUSSÃO NA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa – UEM

Prof. Dr. Lino de Macedo – USP/SP

Prof. Dr. Raymundo Lima – UEM

06/02/2013

Dedico este trabalho ...

Àqueles que torceram por mim e estiveram
ao meu lado...

Aos que me encorajaram...

AGRADECIMENTOS

À Vida, pelos lugares onde andei, pelas pessoas que conheci e que me ajudaram a ser o que sou hoje.

À minha família: Washington, Ana Lúcia, Pávila, Filipe e Francisco pelo apoio incondicional nos momentos de dificuldades e nas minhas escolhas.

À minha orientadora, Professora Dra. Geiva Carolina Calsa, por acreditar em minha capacidade e me fazer enxergá-la. Pelo investimento despendido nesses últimos anos e pela companhia em todo meu processo de crescimento intelectual e afetivo, por me proporcionar a possibilidade de “sonhar” com esse projeto.

Aos meus amigos do GEPAC (Grupos de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura), pela amizade, companheirismo, incentivo. Pela participação nos momentos de discussão do projeto, dos capítulos, em especial, aos amigos Samilo Takara e Telma Cristian Amaral, pelas experiências compartilhadas nas disciplinas e por caminharem comigo nesses dois anos e à Professora Msc. Carla Juliana Galvão Alves pela ajuda com a leitura e sugestões para o texto final.

Aos Professores: Dr. Lino de Macedo (USP) e Dr. Raymundo Lima (DFE/UEM), por aceitarem nosso convite para compor a banca de avaliação deste trabalho e pelas contribuições para a construção do mesmo.

Aos Professores: Dr. Antônio Carlos Ortega (UFES) e Professora Dra. Luciana Caetano (DTP/UEM) pelas contribuições na elaboração deste ensaio.

À Professora Msc. Kelly Priscila Lóddo César, pela companhia nos últimos momentos do trabalho e pela dedicação com as correções.

Aos meus amigos, por estarem ao meu lado torcendo por meu sucesso, em especial nesse momento.

À Dom Franz Josef Meinrad Merkel - Dom Francisco, e à Diocese de Humaitá pelo apoio em meu primeiro trabalho sobre jogo de regras (2010).

Às crianças de Humaitá/Am e aos Ribeirinhos (Rio Madeira) por me fazerem enxergar no jogo uma possibilidade de construção da vida.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida neste período de estudos.

Epígrafe ...

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar
(Antônio Machado)

FAETI, Pâmela V. **ENSAIO SOBRE A COEXISTÊNCIA ENTRE COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO NOS JOGOS DE REGRAS E SUA REPERCUSSÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.** 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.

RESUMO

Este ensaio teve como objetivo geral investigar como os jogos de regras com competição manifestam a coexistência entre o competir e o cooperar entre os indivíduos. Como objetivos específicos nos propusemos: a) relacionar o caráter competitivo e cooperativo dos jogos de regras; b) discutir os jogos de regras com competição como possibilidade de aprendizagem da cooperação na educação escolar; c) apresentar repercussões possíveis dessa condição na instituição escolar; d) elaborar um ensaio a partir dos conceitos cooperação e competição. Para atender os objetivos da pesquisa, optamos pela construção de um ensaio de cunho bibliográfico de caráter qualitativo. Versamos pelo seguinte referencial teórico: Huizinga (2010), Caillois (1990), Piaget (1975; 1994), Macedo (1995; 2009) e, junto aos estudiosos da área, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES - 2002 a 2011 - com o intuito de verificar trabalhos que discutiam a relação entre competição e cooperação no jogo de regras. Foram encontrados 17 trabalhos com esse perfil. Com esses dados foi possível verificar três características comuns nos trabalhos, agrupadas em: 1) cooperação como oposição à competição; 2) cooperação em alternância com competição; 3) competição como possibilidade de cooperação, grupo com o qual concordamos. De posse dessas pesquisas evidenciamos neste ensaio, a coexistência entre competição e cooperação no jogo com regras, primeiro, em decorrência da necessidade de construção e manutenção das regras do jogo, seguido por seu caráter potencializador do desenvolvimento humano, na descoberta dos limites e possibilidades de sua relação com o outro. Essa conclusão, apoiada em Piaget (1975; 1994), nos permitiu transferir as possibilidades contidas no jogo para a educação escolar. Ousamos pensar que nós, professores, podemos ser agentes de transformação das relações imersas no “jogar”, na medida em que nos abrimos às diferentes possibilidades de interação entre o eu e o outro, compreendendo as situações de disputa como espaço educativo. Pensando a atuação do professor, comprometido com a formação intelectual, afetiva e moral de seus alunos, o jogo pode se constituir em instrumento de promoção de novas relações na escola, como propulsor de relações cooperativas, democráticas.

Palavras-chave: Educação; Jogo; Cooperação; Competição.

FAETI, Pâmela V. **ESSAY ABOUT CO-EXISTENCE BETWEEN COMPETITION AND COOPERATION IN THE GAME RULES AND YOUR IMPACT ON SCHOOL INSTITUTION.** 131f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This essay aimed to investigate how the rules games with competition, manifest the co-existence between to compete and to cooperate among individuals. As specific goals we set: a) relate the character of competitive and cooperative game rules; b) discuss the rules games, with competition, as chance of learning of cooperation in school education; c) submit possible repercussions of this condition in school institution; d) develop a test based on the concepts cooperation and competition. To meet the research objectives, we choose to build a essay of imprint bibliographic of qualitative character. We speak from by the following theoretical: Huizinga (2010), Caillois (1990), Piaget (1975; 1994), Macedo (1995; 2009) and, together with researchers in the area, we conducted a survey on the bank of theses and dissertations of CAPES - 2002 to 2011 - in order to check papers that discussed the relationship between competition and cooperation in game rules. There were found 17 work with this profile. With these data was possible to verify three common characteristics in the work, grouped in: 1) cooperation as opposed to competition; 2) cooperation in alternation with competition; 3) competition as possible cooperation, group with which we agree. In possession of this research we evidenced this essay, the co-existence between competition and cooperation on game with rules, first, due to the need for building and maintaining the rules of the game, followed by his character potentiating of human development, the discovering of the limits and possibilities of their relationship with one another. This conclusion, supported by Piaget (1975; 1994), allowed us to transfer the possibility contained in the game for school education. Dare we think that we, as teachers, we can be agents of transformation relations immersed in "play" to the extent that we open to different possibilities of interaction between self and other, comprising the situations of dispute as educational space. Thinking about teacher performance, committed to the intellectual, emotional and moral development of its students, the game can be an instrument of fostering new relationships at school, as propellant cooperative relations, democratic.

Keywords: Education; Game; Cooperation; Competition

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. ORGANIZAÇÃO DAS TRILHAS. PRIMEIRA DECISÃO: POR ONDE CAMINHAR?... 31	
3. O JOGO NO SENSO COMUM E O JOGO EM PIAGET: DESCONSTRUINDO MITOS DA RELAÇÃO – JOGO COMPETITIVO E COOPERAÇÃO.....	46
3.1. Jogo de exercício, simbólico e de regras.....	49
3.2. Jogo, Regra e Cooperação: a formação da moralidade.....	53
4. OS JOGOS E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA CULTURA: EVIDENCIANDO O JOGO, A COMPETIÇÃO, O JOGADOR E O GRUPO.....	66
4.1. Características dos jogos: construindo possibilidades.....	68
4.2. Características dos jogos.....	71
4.3. Características do <i>Agôn</i> e cooperação.....	88
4.4. Apresentação e discussão das teses e dissertações sobre Jogo, Cooperação e Competição.....	94
4.4.1. Cooperação como oposição à competição.....	95
4.4.2. Cooperação em alternância com competição.....	99
4.4.3. Competição como possibilidade de cooperação.....	100
4.4.4. Cooperação e competição no jogo: coexistência.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	128

1. INTRODUÇÃO

De posse dos mapas, procurando uma bússola...

Situar a elaboração deste ensaio não é uma tarefa fácil, é situar minha própria construção¹ como sujeito e profissional. Quando iniciei o curso de Pedagogia, em Sinop – Mato Grosso, no ano de 2005, ainda não tinha claro o caminho a seguir tanto em nível profissional como pessoal. No momento estava morando em uma comunidade missionária e tinha acabado de viver em 2004 uma experiência com comunidades ribeirinhas no sul do Estado do Amazonas, diocese de Humaitá – Amazonas.

As vivências e aprendizagens adquiridas nas viagens às comunidades e nos contatos com diferentes pessoas estavam ainda latentes e me permitiram questionar muitos valores e atitudes presentes em minha forma de ser e agir em relação ao mundo e às pessoas. Era como se ao me deparar com outras realidades, pessoas e culturas tivesse conseguido perceber de forma mais evidente situações antagônicas e controversas que marcaram a construção de minha identidade: pobreza e fartura, escassez e solidariedade, solidão e encontro, mentira e verdade, amor e traição, esquecimento e esperança, preocupação com o outro e descaso. Enxergando esses elementos é como se eu buscasse também sentidos e objetivos, caminhos e respostas. Foi neste momento que a Pedagogia se tornou uma tentativa de integração entre as experiências vividas, os questionamentos instalados e a necessidade de responder às perguntas suscitadas pelas inquietações internas.

No ano de 2008, após mudança para Maringá - PR e transferência dos estudos para a Universidade Estadual de Maringá, dei meu primeiro passo concreto na busca por responder às “desacomodações” instaladas em meu

¹ A primeira parte da introdução, eu optei pela primeira pessoa do discurso, pois se trata da minha trajetória até o encontro com o objeto de estudo (jogo). A partir dessa optei pela primeira pessoa do plural.

caminho. Foi quando iniciei meu primeiro trabalho de iniciação científica (PIBIC²) no qual me propus a investigar em dissertações e teses publicadas no Brasil, entre os anos de 1998-2008, os conceitos de Multiculturalismo, em especial os discutidos por Peter McLaren.

Com o término dessa primeira experiência tive a oportunidade de me aventurar em um segundo projeto de pesquisa PIBIC³, a fim de dar continuidade aos estudos sobre a teoria do Multiculturalismo. Para isto me propus a identificar como os futuros pedagogos estavam sendo formados para lidar com as questões relacionadas à pluralidade cultural dos alunos na escola. Realizei a pesquisa em duas instituições de ensino superior da cidade de Maringá, uma pública e outra privada, com alunos do 4º ano de pedagogia.

Para a realização da coleta de dados, apliquei questionários que continham quatro perguntas relacionadas ao tema do Multiculturalismo. Com esses subsídios empíricos pude constatar que os futuros pedagogos não estavam sendo adequadamente formados para trabalhar com os temas relacionados às diferenças. Foi nesse momento que comecei a vislumbrar a possibilidade de direcionar meus trabalhos à diversidade cultural no ambiente escolar, para que desde cedo as crianças pudessem ter acesso a possibilidades de confronto e superação das diferenças, em contraponto à padronização das identidades. A partir deste enfoque meu olhar se voltou para o jogo como uma possibilidade, como um espaço lúdico de liberdade para a construção de sujeitos cooperativos. Neste período eu estava cursando o último ano de graduação.

Nessa direção, unindo a necessidade de elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCC), com o suporte proporcionado pelo Grupo de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM/CNPQ), empreendi um novo projeto de PIBIC⁴, iniciado em agosto de 2010 até dezembro do mesmo

² *A produção científica sobre teoria curricular Multiculturalista no Brasil (1998-2008): Peter McLaren – UEM/CNPq. Esse projeto deu sequência ao estudo iniciado por Tatiane Oliveira em 2008, concluído por mim em julho de 2009.*

³ *A teoria curricular do Multiculturalismo e a formação da identidade do Pedagogo – UEM/CNPq. (08/2009- 07/2010).*

⁴ *Jogo de regra: manifestação e construção da representação do outro – UEM/CNPQ. (07/2010 – concluído por Rosana Lopes Romero em 07/2011). Este projeto será explicado mais detalhadamente no item 1.1 deste trabalho.*

ano - quando apresentei os dados parciais em minha monografia - e concluído por Rosana Lopes Romero, estudante de pedagogia e integrante do GEPAC. Com um perfil um pouco diferente dos projetos anteriores, nesse trabalho me propus a verificar como as crianças constroem representações sociais de si e do outro no jogo de regras. Pude observar que ao jogar de forma competitiva as crianças construíam representações de si e do outro, tendo a cooperação como um meio, ou seja, manifestavam atitudes de cooperação tanto em relação a seus companheiros de equipe, quanto aos adversários. Como esse não era o foco de análise da pesquisa no momento, mantive essa ideia para uma próxima investigação, a qual pretendi desenvolver como um projeto de mestrado.

Levando em conta as minhas indagações sobre a possibilidade de um jogo de regras com competição desenvolver cooperação nos sujeitos e os resultados de estudos preliminares (PIBIC, 2010), nesta dissertação de mestrado, tive como objetivo investigar como os jogos de regras com competição manifestam a coexistência entre o competir e o cooperar entre os indivíduos. Como objetivos específicos, me propus a relacionar o caráter competitivo e cooperativo dos jogos de regras; discutir os jogos de regras com competição como possibilidade de aprendizagem da cooperação na educação escolar; apresentar repercussões possíveis dessa condição na instituição escolar; elaborar um ensaio a partir dos conceitos cooperação e competição. Parti da hipótese de que mesmo as relações interpessoais que envolvem competição como os jogos de regras são atravessados pela cooperação podendo a instituição escolar valer-se desta atividade para desenvolver ambos os processos entre seus alunos.

1.1. O jogo: um primeiro passo, descobrindo caminhos...

Brincar e jogar são duas atividades que facilmente dialogam e se cruzam nas atividades infantis, mas são conceitos que, embora apareçam fundidos na prática, para alguns autores apresentam traços que os especificam. Segundo Dantas (2008, p. 111), o ato de brincar é anterior ao jogar. O jogo se situa entre as atividades sociais que possuem regras, enquanto o brincar é “forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional”. Em

relação ao termo lúdico, a autora argumenta que abrange as duas atividades - brincar e jogar – que podem ser atividades individuais e livres; coletivas e regradas. De forma geral o termo lúdico, representa atividade “livre”, realizada livremente.

As brincadeiras e os jogos são ações indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e inserção social e cultural da criança, pois é na relação estabelecida durante estas atividades que pode encontrar espaços de interação entre sua identidade em construção e a realidade que a circunda. Santos (2005), fundamentando-se em Bichara (1994), Conti e Sperb (2001), e Kishimoto (1997), destaca que é por intermédio da brincadeira que a criança vai se apropriando dos elementos imersos em sua realidade e ao se expressar pelo brincar recria situações vivenciadas em seu cotidiano. Isso oportuniza à criança criar novas possibilidades de pensar e agir, adquirindo para seu repertório de experiências elementos que irão contribuir para sua formação física, cognitiva, afetiva e moral.

As teorias a respeito do brincar são unânimes ao destacar os fatores cognitivos e emocionais envolvidos no ato lúdico, além da importância dos valores afetivos que são empregados nas relações sociais estabelecidas durante esta atividade. São diversas as teorias que trabalham na tentativa de explicar os comportamentos e fins assumidos no brincar.

Dentre as teorias sobre o brincar, as denominadas clássicas, buscam o entendimento desta atividade e de seus propósitos. Entre elas teorias recreacionais e do excesso de energia consideram que a brincadeira constitui um importante meio de regulação de energia do corpo; enquanto as teorias de recapitulação e prática tendem a explicar a brincadeira como uma atividade instintiva (SANTOS, 2005).

Para além das teorias clássicas, as teorias denominadas modernas têm como foco de investigação não somente a origem do brincar, mas, sobretudo sua importância para o desenvolvimento infantil. Para Freud (1969 apud SANTOS, 2005, s/p.), “o brincar pode ter um efeito catártico, permitindo que a criança se desvincule de sentimentos negativos associados com eventos traumáticos”. De um ponto de vista próximo, Piaget (1994, p. 18), em sua obra *O Juízo Moral na*

criança, assinala que a brincadeira é uma forma de consolidar e pôr em prática aprendizagens recentemente adquiridas. Além disso, argumenta que “ao brincar a criança pode, pelos processos de assimilação e acomodação, utilizar-se de comportamentos, conceitos e habilidades previamente aprendidas, ao brincar ela pratica e consolida” essas aprendizagens.

Piaget (1994), ao descrever as brincadeiras, classifica-as e diferencia-as como jogos de três tipos básicos: 1) jogos de exercícios 2) jogos simbólicos e 3) jogos de regras. Para o epistemólogo, a troca de experiências sociais que ocorre na brincadeira propicia à criança o desenvolvimento de noções lógicas, do pensamento, da linguagem, da motricidade, do espaço e do tempo, entre outras aprendizagens.

Seixas (2007, p. 12) assinala que ao nascer à criança carrega uma gama de comportamentos que lhe permite a sobrevivência e lhe garante a interação e a formação de vínculos sociais. A brincadeira surge como um instrumento que para além do desenvolvimento cognitivo propicia aos indivíduos a percepção do mundo no qual está imerso e os põe em contato com esse mundo por meio das relações que são estabelecidas, entre estas, as regras.

Apoiando-se em Jonhson, Cristie e Yankey (1999 apud SANTOS, 2005, s/p) reitera que a partir da interação da criança com seus cuidadores ela vai adquirindo as habilidades necessárias para sua inserção no mundo. Ao adquirir tais habilidades gradativamente sente-se preparada para inserirem-se nas brincadeiras sociais, tais como os jogos de regras.

De acordo com Macedo (1995), os jogos de regra contém um caráter original em relação aos outros dois tipos (jogos de exercício e jogos simbólicos). Neste tipo de jogo

[...] só se pode jogar em função da jogada do outro, [...] em uma partida de xadrez, os movimentos da peça de um jogador são feitos em função dos movimentos de seu adversário. Os jogadores, nesse sentido, sempre dependem um do outro (MACEDO, 1995. p. 8).

Essas considerações vão ao encontro dos dados coletados em uma primeira pesquisa sobre jogos de regras, na qual buscamos verificar quais as

representações sociais manifestadas pelas crianças no ato de brincar (FAETI, 2010⁵). A fim de exemplificar e delinear o caminho percorrido, detalharemos aqui os resultados obtidos. Este trabalho foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. Os dados foram obtidos por meio de observações de crianças entre 9 e 12 anos de ambos os sexos, brincando livremente, bem como de entrevistas individuais ou em pequenos grupos aleatoriamente organizados nas ruas. A coleta se deu em comunidades ribeirinhas, na região sul do estado do Amazonas, às margens do Rio Madeira⁶.

Para a realização da pesquisa foram selecionados os dados da região de Humaitá/AM. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas do comportamento dos indivíduos em seu ambiente natural. Para registro das entrevistas utilizamos diário de campo e filmagens. Durante a pesquisa registramos⁷ o desenvolvimento dos jogos enquanto as crianças brincavam e realizávamos as entrevistas, a fim de investigar as regras próprias de cada jogo. Os registros foram realizados durante o dia quando saíamos pelas comunidades conhecendo as famílias e as crianças. Para a elaboração do trabalho selecionamos dois dos jogos mais citados pelas crianças entrevistadas e observadas: Pincha e Cabo de Guerra. Partimos da hipótese de que estes jogos podem manifestar as relações intersubjetivas ocorridas durante as atividades e, em decorrência disso, expressar as representações sociais de si e do outro, dentre as quais destacamos a cooperação.

O jogo Pincha organiza-se com a formação de dois times com o mesmo número de jogadores, não existindo um limite estabelecido para a quantidade de participantes. Cada equipe fica atrás das linhas dos limites do campo, com uma bolinha de borracha (tamanho médio), os jogadores, um de cada equipe alternadamente tenta acertar as tampinhas que estão empilhadas no centro do desenho. Quando um dos jogadores de uma equipe acerta as tampinhas e as

⁵ Parte desse estudo se apresentou como trabalho de conclusão de curso (Licenciatura plena em pedagogia – UEM - 2010). O trabalho completo é fruto de uma pesquisa de Iniciação científica (PIBIC) – *Jogo de regra: manifestação e construção da representação do outro* – UEM/CNPQ.

⁶ Os dados fazem parte do acervo de dados do GEPAC/UEM/CNPQ disponíveis para a análise dos componentes do grupo – (2010).

⁷ Com a presença da profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, orientadora do projeto, e da profa. Dra. Regina Mesti - DTP/UEM.

desloca, saem todos correndo e se espalham pela rua para não serem “queimados” pela bolinha que estará de posse dos jogadores da equipe adversária.

O objetivo do jogo consiste em que cada equipe que espalhou as tampinhas consiga reorganizá-las dentro dos limites marcados no desenho do “campo” no chão (triângulos e o quadrado no centro), sem serem queimados pela outra equipe. Os jogadores da equipe adversária devem “queimar” os colegas antes que os adversários consigam reorganizar as tampinhas. Para atingir tal objetivo, podem se reunir e formar um círculo para definir quem fica com a bolinha escondida, por exemplo, embaixo da roupa, enquanto os colegas de equipe também simulam que estão com a bolinha.

Cada equipe pode definir ao longo do jogo quem é o jogador a ser queimado e qual a ordem, com o fim de derrotar a outra equipe (por exemplo, o jogador mais ágil da equipe adversária pode ser “queimado” primeiro). O jogo termina quando a equipe responsável por organizar as tampinhas consegue completar sua tarefa (organizar as tampinhas) ou quando a outra equipe “queima” com a bolinha todos os jogadores adversários.

Já para brincar de Cabo de Guerra são necessárias duas equipes com a mesma quantidade de integrantes e um cabo. Cada equipe fica de um lado do campo que deve estar dividido em duas partes iguais por uma linha traçada no meio. As equipes devem puxar o cabo, cada uma para o seu lado. A equipe que fizesse com que o adversário ultrapasse a linha mediadora traçada no chão será a vencedora.

Entre as atitudes que pareceram mais frequentes por parte dos jogadores destacamos a percepção do outro como um “indivíduo igual a si” com as mesmas possibilidades para pensar e jogar em conjunto, em cooperação. Para que as equipes conseguissem alcançar seus objetivos foi necessário que se organizassem, planejassem e executassem as estratégias propostas por todos. A proposta de organização do brincar se orientava de forma compartilhada entre os participantes da equipe, evidenciando como as crianças se percebiam e se relacionavam com o outro. Para pensar as melhores estratégias, as crianças se reuniam, discutiam e selecionavam entre as sugestões, a que melhor se

encaixava nos ideais do grupo para atingir o objetivo da vitória. Sendo assim, a relação que se estabelecia no grupo parecia se caracterizar por uma forma de pensar, que implicava em pensar com o outro; todos tinham o direito de falar, o que demonstrava uma relação entre iguais.

As condutas dos jogadores sugeriam que cada um dos participantes das duas equipes sentiam poder contar com o outro para pensar em conjunto as estratégias e aplicá-las, às vezes, com poucas palavras trocadas entre si. Em alguns momentos, os membros dos grupos se comunicavam com seus corpos sem a necessidade do uso da palavra, devido ao entrosamento. A linguagem utilizada era também gestual e corporal, sugerindo mais uma vez um pensar junto e na mesma direção, em cooperação.

Os dados facilitaram a hipótese da existência de relações de cooperação entre as crianças, pois cada uma via no outro, no caso os membros de sua própria equipe, a possibilidade de conexão física, mental e emocional. Essa forma de relação entre as crianças dos dois grupos era necessária para jogar, pois precisavam evidenciar atitudes de antecipação em relação à maneira de pensar do adversário para descobrir quais atitudes poderiam ser tomadas pelos jogadores; havia uma comunhão em relação aos membros de sua equipe de forma com que cada jogador se tornava membro de um mesmo corpo. Nesse caso, todos formavam uma equipe.

Os dados sugeriam que o ato de jogar não se baseava em uma relação de opressão entre “superiores” e “inferiores”, as atitudes das crianças durante o brincar ocorriam de forma cooperativa. Nesse aspecto, a conquista da vitória por parte de uma das equipes caracterizava-se pela satisfação de jogar, enquanto o vencer não se direcionava à conquista do outro, mas ao jogar: o prazer da diversão e o respeito ao outro. Outra característica presente no jogo observado foi o sentimento de pertença constatada em algumas das falas das crianças, entre elas: *“Elas tem que queimar todos os meus parceiros, aí elas ganham”*. Quando utilizou a palavra parceiro, a criança pareceu revelar cumplicidade em relação à equipe à qual pertencia, além de despojamento em relação ao senso de superioridade na disputa com os colegas.

Enfatizando a hipótese de que o comportamento demonstrado por essas crianças revela a existência de relações de cooperação entre as equipes, a palavra parceiros, destacada na fala acima, expressa uma representação do outro como igual. As equipes, embora buscassem a vitória, não se sentiam desiguais ou inferiores na derrota, simplesmente recomeçavam a brincar.

Ao refletirmos sobre a importância da relação estabelecida entre as crianças como parceiras, buscamos no dicionário Houaiss (2004, p. 549) o significado da palavra. Um dos significados encontrados para “parceiro” é cúmplice. Nas diversas jogadas, os participantes das equipes demonstraram cumplicidade entre si e em relação ao grupo. Esse aspecto se revela na fala de uma criança ao ser questionada sobre a necessidade dos membros das equipes conversarem entre si para pensarem nas estratégias do jogo: *“Não é obrigatório elas se reunirem, só se elas quiserem”*.

Concluimos esta pesquisa afirmando que o jogo é capaz de revelar atitudes de cooperação, verificadas na forma como cada um de nós vê o outro, isto é, representa o outro para si. Os dois jogos analisados: Pincha e Cabo de Guerra, nos fizeram supor que o tipo de relação vivenciada pelas crianças observadas estava se constituindo entre iguais. As crianças se viam como iguais; diferentes em suas características, forma de pensar, mas iguais em possibilidades e oportunidades. Isso significa: nem superior nem inferior, ou seja, com as mesmas condições de jogar, ganhar ou perder o jogo.

Nesse enfoque, ao nos voltarmos para o ambiente escolar, verificamos novas possibilidades de abordagem para os jogos de regras como instrumento para trabalhar diversas situações que envolvem os sujeitos em suas relações na escola, família e sociedade, enfim, sua relação com o outro.

Destacamos a importância de instrumentalizar os educadores no sentido de compreender o jogo de regras como um momento de manifestação e construção da representação dos indivíduos. Nesta perspectiva, o fazer escolar pode se configurar como uma oportunidade para que se constituam práticas sociais que se voltem para a construção de relações mais humanas e solidárias, nas quais as relações entre os sujeitos não impliquem sentimentos de diferença

como desigualdade. Segundo Freire (2007)⁸, essa conversão só pode ser vivenciada a partir do momento em que cada indivíduo for capaz de compreender criticamente seu papel social e lutar contra as formas de relacionamento interpessoal não-dialógicas, desiguais.

Com isso, argumentamos que o ato de jogar pode se configurar em instrumento de aprendizagem para a cooperação, mediando as relações entre os sujeitos para que estes se tornem capazes de compreender a si e o outro como seres em construção que precisam a todo instante pensar e repensar suas posições, desconstruir suas ideias e reconstruí-las, em um movimento de desequilíbrio, re-equilibrações e busca por novas respostas, em interação com o outro.

Essa possibilidade só ocorre na medida em que os sujeitos se veem como iguais e podem cooperar. Para explicar o movimento de desequilíbrio e reequilíbrio de ideias e posicionamentos dos sujeitos durante o jogo, no valem do texto *Teoria da equilibração e jogo*, escrito por Macedo (2009). Ao descrever a afetividade como função motivadora do desenvolvimento humano, o autor, referenciando-se em Piaget, destaca a importância dos desequilíbrios cognitivos para o desenvolvimento dos indivíduos. Ao desequilibrarem-se os sujeitos buscam novas respostas para si e, assim, abrem novas possibilidades de enfrentamento das situações que provocaram os seus desequilíbrios.

Na situação de jogo descrita podemos dizer que as crianças se desequilibraram quando as estratégias organizadas não estavam sendo suficientes para conter o adversário, então as crianças buscavam outras possibilidades de organização frente ao jogo – a posição no espaço em relação ao campo onde deveriam recolocar as tampinhas. Neste momento também mudavam a expressão facial e corporal para tentar enganar os colegas em relação a quem estaria com a bolinha para “queimar”.

Quando a nova estratégia ou forma de jogar surtia um efeito positivo, as crianças manifestavam terem se voltado ao equilíbrio: pareciam ter encontrado as

⁸ Apresentamos esse excerto de Freire (2005), pois acreditamos que o conceito de dialogicidade utilizado pelo autor se aproxima da cooperação em Piaget.

respostas necessárias para a continuação do jogo e demonstravam ter recuperado a segurança para dar andamento à partida e tentar alcançar a vitória.

Paradoxalmente, a análise dos jogos de regras sob a perspectiva da cooperação nos fez “saltar aos olhos” a competição entre indivíduos. Os jogos apresentados, embora fossem analisados por meio do conceito de cooperação entre seus participantes, deixavam à margem um de seus elementos motivadores: a busca pela vitória – a competição.

Repensando o jogo de regras nos perguntamos: a competição presente nos jogos de regras pode se constituir em condição para o desenvolvimento da cooperação? Em uma cultura regida pelo consumismo, egoísmo e narcisismo⁹, é possível pensarmos no jogo competitivo como um instrumento para a construção de relações cooperativas entre os indivíduos? E se for este o caso, podemos pensar no uso de jogos competitivos na instituição escolar como instrumentos de construção da cooperação? Assim: nos meandros da competição acirrada e desmedida de nossa sociedade, é possível pensarmos em outras possíveis formas de competir que não signifiquem o aniquilamento do outro, mas que se fundamentem na busca da excelência de desempenho e do mérito em cooperação?

Baseando-nos em Macedo (1995), se a competição é um elemento importante para o desenvolvimento humano na busca pela superação de seus limites e a cooperação, uma competência¹⁰ necessária para a convivência social, existem possibilidades de competição e cooperação para além das que compreendemos na sociedade, hoje? Os jogos de regras competitivos podem constituir-se em um espaço de coexistência entre cooperação e competição?

Instigou-nos também a buscar aprofundamento do nosso olhar sobre as relações entre o competir e o cooperar a separação entre o competir e cooperar em nosso cotidiano. Desde criança somos ensinados que cooperar é uma atitude louvável, que precisa ser incorporada à maneira de viver de todo “bom cidadão”,

⁹ Assuntos discutidos por Peter MacLaren em sua teoria sobre o Multiculturalismo (2000).

¹⁰ O significado de competência que utilizamos está de acordo com Macedo (1995) que a descreve como habilidades dos sujeitos para enfrentar e resolver problemas da melhor forma possível. Nesse sentido, ser competente não é necessariamente ser individualista, quando nos referimos especificamente à competição, pelo menos no jogo de regras.

como uma forma ideal de comportamento a se seguir, sobretudo na escola. Em contrapartida, a competição é tida como um tipo de relação a ser negada ou superada pela cooperação, evidenciando dualidade e valoração: competir é ruim, cooperar é bom. No entanto, pensando nas relações sociais do dia a dia será que competir só pode ser uma relação interpessoal negativa? Não existe a possibilidade de competição e cooperação agirem em conjunto para o bem comum?

Partindo desses questionamentos e refletindo, em especial, sobre nossa educação escolar consideramos pertinente o desafio de investigar a possibilidade de integração entre competição e cooperação. Para tanto, iniciamos o presente estudo com uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2002 a 2011, a fim de averiguar o que as pesquisas têm concluído sobre a relação entre Jogo, Cooperação e Competição na educação escolar¹¹. Dos trabalhos encontrados, grande parte mostrava a possibilidade de superação da competição pela cooperação confirmando nossas hipóteses iniciais e de senso comum¹².

Ainda com nossas indagações, buscamos em várias leituras, inclusive na literatura, elementos que pudessem nos auxiliar na compreensão do funcionamento dos jogos competitivos. Foi então que nos deparamos com o livro *Uma mente brilhante*¹³ que nos permitiu entrar em contato com a Teoria dos Jogos e nos motivou a pensar a relação desta teoria com o conceito de cooperação sistematizado por Jean Piaget. A Teoria dos Jogos mostra a coexistência de relações de disputa (competição) e de cooperação neste tipo de atividade.

¹¹ Esse levantamento de dissertações e teses foi realizado em dois momentos da pesquisa. O primeiro no início de 2012 e o segundo no fim do mesmo ano. Os dados aqui apresentados são referentes ao segundo levantamento.

¹² Para nós, senso comum não apresenta um sentido de falsa verdade ou verdade distorcida do real. Valemo-nos do conceito de Moscovici (2009) que, de um ponto de vista psicossocial, compreende o senso comum como uma construção individual que em sua interação com o meio social funde elementos de crenças, mitos, ciência, saberes e fazeres populares em uma espécie de amálgama conceitual sempre provisório e contínua reorganização.

¹³ NASAR, Sylvia. *Uma mente Brilhante* [tradução: Sérgio Morais Rego]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. Livro que deu origem ao filme de mesmo título - *Uma mente Brilhante* (*A Beautiful Mind* - título original), dirigido por Ron Howarde e protagonizado por Russell Crowe (2001).

A Teoria dos Jogos, criada na década de 1920 pelo matemático e professor von Neumann e, posteriormente, reformulada por John Nash (trabalho que lhe rendeu o prêmio Nobel de Economia em 1994), em sua primeira versão, tinha como objetivo quantificar matematicamente jogos com dois adversários de soma zero. Isso significava que nos jogos competitivos para se conseguir a vitória era preciso que um dos adversários anulasse o outro.

Tomando como ponto de partida este princípio, Nash “adotou um ângulo completamente diferente” sobre a análise do comportamento competitivo no jogo (NASAR, 2002, p. 109). Ele percebeu que na obra de von Neumann parte dos escritos se referia a jogos com dois jogadores e de soma zero, mas quando se tratavam de jogos com mais de dois participantes ou grupos, a abordagem dada por von Neumann era insuficiente para resolver o problema do excesso gerado pela quantidade de jogadores e estratégias.

Neumann optou pelo acréscimo de um indivíduo fictício, mesmo assim, sua tentativa não se mostrou eficiente para explicar o problema que permanecia sem explicação, jogos com mais de dois participantes. Segundo a ideia de Nash, esse “problema” não resolvido seria o espaço necessário para explicar o conjunto de comportamentos dos indivíduos, primeiramente em situação de disputa no jogo, posteriormente estendido para as relações econômicas. Essa lacuna na obra de von Neumann foi o que intrigou Nash a se debruçar na busca de explicar como os indivíduos se comportam no ato de negociação, como dividem as responsabilidades de estratégias em relação ao jogo e como fatiam os lucros em caso de vitória.

Enquanto Nash refletia sobre esses aspectos, outro matemático, Francis Ysidro Edgeworth, estava preocupado em perceber como se organizavam os homens frente a situações de negócios e como se dava a relação entre ganhos e perdas, além de verificar como se agrupavam, cooperavam e dividiam os lucros entre si. Edgeworth começou a observar que nas relações de negócios, nem sempre o homem capitalista racional se comportava de maneira puramente egoísta e competitiva, ao contrário, na maior parte do tempo os homens agiam de forma cooperativa.

Relacionando os estudos até então desenvolvidos, sobre as questões do comportamento humano em situações que envolviam competições, seja em nível de jogos ou mesmo nas relações comerciais, Nash pensou na possibilidade de que os interesses de cada um dos lados - jogadores e grupos- se explicavam na própria situação de troca. Por esse motivo, os participantes do jogo entrariam em acordos entre si, com o intuito de que aumentariam suas possibilidades de vitória e os ganhos seriam divididos de forma coletiva.

Segundo esse raciocínio, a opção pela cooperação seria uma estratégia de jogo para que a probabilidade de ganho fosse aumentada. A partir do resultado das interações no jogo, mediante o ganho, as partes seriam beneficiadas de forma coletiva, ou seja, aumentavam-se as possibilidades de vitória e os lucros seriam repartidos de acordo com a combinação entre os participantes do grupo.

A abordagem adotada por Nash, para a explicação das questões que o fizeram se debruçar sobre a teoria dos jogos e encontrar novas possibilidades para o avanço desta, se fundamenta em um método muito difundido entre os matemáticos na década de 1920, a abordagem axiomática. Para chegar a tal questão buscou diferentemente de von Neumann, “relacionar um conjunto de condições razoáveis que qualquer solução plausível teria que satisfazer, e depois olhou para onde aquelas condições o levavam” (NASAR, 2002, p. 111).

Avançando as explicações, empreendidas por von Neumann, Nash foi o primeiro a aplicar esse tipo de abordagem para refletir sobre questões sociais. Nesse sentido, contribuiu com a teoria dos jogos ampliando o conceito de “minimax” (jogos de soma zero) criado por von Neumann e alavancado essa forma de explicação dos fenômenos sociais de maneira que fosse permitido maior grau de generalização desses fenômenos (maior possibilidade de cooperação e divisão dos lucros).

Além dessa contribuição, foi o primeiro a definir os jogos cooperativos e não-cooperativos, chegando à conclusão de que mesmo os jogos não-cooperativos têm um ponto de equilíbrio de Nash, a saber, tem um ponto de cooperação segundo o qual cada jogador escolhe sua melhor resposta em relação ao que os outros fazem. “Os jogadores procuram um conjunto de

escolhas tal, que a estratégia de cada pessoa seja a melhor para ele quando todos os outros estão jogando suas melhores estratégias” (NASAR, 2002, p.121).

Para exemplificar as possibilidades de equilíbrio de Nash, pode-se utilizar como modelo jogos como pôquer, que envolve lances nos quais os jogadores devem pensar nas possibilidades estratégicas dos outros jogadores em um movimento circular de antecipação em relação às jogadas dos adversários. “Embora os jogadores ajam ao mesmo tempo, na ignorância das ações dos outros jogadores no momento, cada um é obrigado a pensar no fato de que há outros jogadores, que, por sua vez, estão igualmente atentos” (NASAR, 2002, p.121). De acordo com este ponto de vista, “Pôquer é um exemplo de ‘eu acho que ele acha que eu acho que ele acha que eu acho. [...] Sua melhor ação é uma parte integrante do cálculo” (NASAR, 2002, p. 121).

Nas mãos de Nash, a teoria ganha um novo sentido. Ele descobre uma lacuna na Teoria dos Jogos e pensa-a com mais de dois adversários, como já mencionamos. A fórmula matemática pensada por Nash possibilita resultados mais variados, de forma que as estratégias em jogo ao invés de aniquilar o outro/adversários ou concorrente, busca um tipo de “equilíbrio” que permite a manutenção do jogo.

Na perspectiva adotada por ele, o jogo seria pensado de forma coletiva ultrapassando o conceito de minimax elaborado por von Neumann, que previa a vitória por apenas um dos competidores. A proposta do equilíbrio de Nash está vinculada a uma espécie de coletivização dos resultados do jogo, ou seja, para formular suas estratégias, cada jogador deve pensar no coletivo, para que o jogo aconteça e os ganhos sejam compartilhados entre si.

Consideramos relevante apresentar esta teoria uma vez que o jogo pode ser pensado como a simulação das relações sociais cotidianas, nas quais tomamos decisões que envolvem tanto aspectos individuais como coletivos. De uma decisão individual, o processo se torna coletivo na medida em que os interesses individuais são agrupados e se tornam comuns, implicando estratégias coletivas para a satisfação dos interesses do grupo. Competimos por espaços com outros grupos cooperando com o grupo do qual somos parte.

Supomos, ainda, que em todas as relações sociais realizamos processos de negociação e disputa com o outro, seja nos grupos aos quais pertencemos, seja com os grupos diferentes e “adversários”: disputas de classe ou de minorias; disputas econômicas e territoriais como as guerras; disputas entre sociedade civil e estado, entre outras. Assim é que sentindo-nos parte de um todo, podemos decidir por unir nossos interesses para que, mesmo que nem todos vençam, se beneficiem de alguma maneira, nem que seja a própria continuidade do jogo e de nossa participação.

Para tomar decisões o indivíduo pode ou não levar em conta o outro. Encontramos na teoria piagetiana explicações sobre esse movimento dos indivíduos em dois processos cognitivos: a centração (egocentrismo¹⁴) e a descentração. Marques (2005) explica que o sujeito centrado ou egocêntrico é aquele que encontra dificuldades para lidar com diferentes pontos de vista em relação aos seus modos de ver e pensar o mundo. Esse funcionamento foi estudado por Piaget (1998 apud MARQUES 2005, p. 82) em crianças, mas o autor amplia a possibilidade de utilização deste conceito para diferentes faixas etárias, até mesmo quando escreve sobre relações diplomáticas.

No desenvolvimento humano a passagem do pensamento egocêntrico ao descentrado ocorre em paralelo às estruturas mentais. A centração vai aos poucos dando lugar à descentração, em um processo em que a capacidade cognitiva e afetiva dos sujeitos reorganiza-se para partilhar de outras posições disponíveis em seu universo de convívio, entre esses, o familiar e escolar. A centração pode ser explicada como uma “confusão” dos sujeitos entre seu ponto de vista e o de outros. Para Marques (2005, p.78) é importante destacar que essa condição do sujeito é característica não de uma lacuna intelectual, mas de uma condição de centração. Essa criança, ou sujeito adulto está centrado em seu ponto de vista e por isso não está disponível intelectualmente, afetivamente para pensar de outra maneira, ou segundo outros pontos de vista.

¹⁴ O termo egocentrismo empregado por Piaget se difere do psicanalítico. Piaget se refere ao sujeito egocêntrico como um sujeito ainda incapaz cognitivamente de perceber outros pontos de vista que não sejam os seus.

A descentração se configura como a condição do sujeito deslocar seu pensamento do centro e considerar outras formas de pensamento possíveis. O sujeito descentrado é aquele que ao se relacionar com outros, sabe que suas ideias e suas posições frente às demais são apenas uma entre outras possíveis. A descentração nos leva ao conceito de cooperação que “consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais ao pensamento e às ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca” (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE apud MARQUES, 2005, p. 80).

Partindo de um ponto de vista social, embora focalizando a relação do jogo com a construção da cultura¹⁵ humana, Johan Huizinga (2010) e Roger Caillois (1990) discutem suas considerações sobre cooperação e competição no jogo. Optamos por discutir teoricamente a posição destes autores, pois, para ambos, assim como para Piaget, o jogo não se caracteriza como uma atividade “alheia” aos processos sociais, pelo contrário, se configura como um dos elementos responsáveis pela constituição dos sujeitos, dos grupos e das instituições sociais. De acordo com os autores o jogo promove o desenvolvimento individual e coletivo do homem e funciona como regulador das relações sociais.

Para apresentar os resultados de nossa pesquisa consideramos mais apropriada a elaboração de um ensaio teórico. Por meio deste gênero textual buscamos apresentar os caminhos trilhados, as descobertas e as sensações vivenciadas a cada nova etapa da investigação. Destacamos, assim, o caráter parcial dos percursos adotados nesta pesquisa, uma vez que se trata de um recorte teórico particular, destacado entre inúmeras outras possibilidades de abordar o presente tema. Por essa razão preocupamo-nos em descrever os caminhos percorridos e as direções tomadas, enfatizando que cada descoberta realizada é produto, ao mesmo tempo, do contato com determinadas teorias e

¹⁵ Para Huizinga (2010), o jogo é o elemento de criação das diferentes culturas, é pelo jogo que os homens se agrupam, criam rituais, formas de ser, agir, se relacionar; jogam, e pelo jogo constroem também sua existência. Nesse sentido, quando nos referimos à cultura neste ensaio, estamos nos remetendo a formas de ser, agir, e interpretar o mundo pelos diferentes grupos. Retiramos esse conceito de cultura de Candau (2000). Segundo a autora, a cultura “como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc” (CANDAU, 2000, p.61).

não outras, com o mundo externo e o mundo interno, ou seja, minha subjetividade como pesquisadora.

A epígrafe escolhida contextualiza a presente pesquisa quando o poeta¹⁶ afirma “O caminho faz-se ao caminhar” e podemos continuar a frase dizendo: cada caminho é único e insubstituível. Nesta direção, um ensaio nos pareceu a forma mais adequada para descrever os caminhos trilhados até este momento de minha experiência como pesquisadora.

1.2. Apresentando os percursos que trilhamos

Buscando apresentar o percurso utilizado para a construção de nosso olhar sobre o jogo de regras como manifestação da cooperação e da competição, no primeiro capítulo -- *Organização das trilhas. Primeira decisão: por onde caminhar?* – descrevemos a metodologia do trabalho. Nela destacamos nossas inquietações e desacomodações teóricas, responsáveis pela abertura das trilhas utilizadas para a organização do nosso caminho de estudos.

No segundo capítulo, assinalamos os conceitos piagetianos que nos favoreceram o entendimento do processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do sujeito oferecido pelo jogo: centração, descentração e cooperação (PIAGET, 1975; 1994). Para tanto, evidenciamos alguns elementos presentes nos jogos de exercício passando pelos jogos simbólicos e jogos de regras. Esse estudo nos permitiu compreender como as crianças vão construindo suas interações sociais, isto é, sua interação com o outro. No início, centrada em seu próprio pensamento e, dependendo do meio social, gradualmente descentrada rumo à cooperação.

No capítulo seguinte, apresentamos o jogo do ponto de vista social, em sua relação com a cultura dos grupos sociais. Valemo-nos dos estudos de Jonhan Huizinga (2010) e Roger Caillois (1990) para explicitar as condições do jogo como

¹⁶ Antonio Machado, dramaturgo e poeta espanhol, fez parte do movimento literário conhecido como Geração de 98 (*Generación del 98*), que reuniu escritores, ensaístas e poetas espanhóis afetados pela crise moral, política e social vivida pela Espanha após a derrota militar na Guerra Hispano-Americana e a conseguinte perda de Porto Rico, Cuba e as Filipinas, em 1898. Disponível em <http://cdeassis.wordpress.com/2009/08/13/os-caminhos-de-antonio-machado>. Acesso 22/08/12.

constituente da cultura humana. Neste ponto chegamos ao destaque dos elementos de convergência entre os três referenciais teóricos – Huizinga, Caillois e Piaget¹⁷ – com auxílio dos quais buscamos demonstrar a coexistência da competição e da cooperação nos jogos de regras, bem como a possibilidade de aprendizagem da cooperação por meio de jogos de regras competitivos.

O último capítulo, tecemos as considerações finais, referindo-nos a discussão das repercussões possíveis do uso dos jogos de regras competitivos para a aprendizagem da cooperação entre os indivíduos na escola. Para tanto, nos valemos dos estudos encontrados em busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, além do suporte teórico discutido nesse ensaio.

¹⁷ No processo de estudos sobre Huizinga (2010), Caillois (1990) e Piaget (1975; 1994) encontramos outro trabalho que também se utilizou desses três autores como base para suas discussões. Eduardo Ribeiro Frias, com o trabalho *Jogo das Representações (RPG) e Aspectos da Moral Autônoma*, se utilizou dos tipos de jogos descritos por Caillois (*Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx*) e os Jogos em Piaget, para verificar se os Jogos das Representações se constitui em recurso favorável ao desenvolvimento da cooperação e moral autônoma. O trabalho está disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-01042010-105926/pt-br.php>.

2. ORGANIZAÇÃO DAS TRILHAS. PRIMEIRA DECISÃO: POR ONDE CAMINHAR?

Para a construção da trilha metodológica desse ensaio nos fundamentamos predominantemente nas obras *Caminhos Investigativos*¹⁸, que trazem contribuições de autores como Sandra Mara Corazza (2002), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002), Alfredo Veiga-Neto (2002), entre outros. Para esses estudiosos, a pesquisa não é um processo neutro, envolve o objeto e o olhar do pesquisador sobre os fenômenos, um olhar que diz muito e se molda também pela subjetividade de quem se aventura a empreender um trabalho de pesquisa. Todo caminho é formado de perspectivas, possibilidades de investigação e descobertas, e se organiza na medida em que cada pesquisador se compromete a desvendar facetas do objeto de pesquisa escolhido, com a consciência de que não existe uma verdade única sobre os fatos. A pesquisa é a presença de possibilidades e olhares para a realidade.

Não é uma prática isolada de quem a executa, envolve o sujeito pesquisador e a responsabilidade deste em lidar com seu objeto de pesquisa, além do respeito para com os olhares já construídos ao longo dos anos. Pesquisar é um ato de negociação consigo mesmo e com os outros, negociação de olhares, perspectivas; a pesquisa é a construção de um ensaio, discurso, uma tentativa, de conhecer partes ainda não exploradas do objeto. É a necessidade sempre constante de aprofundamento na busca de novas interpretações sobre fenômenos da realidade, e para isso nem sempre temos disponíveis de antemão as estratégias, ou métodos que vamos nos utilizar. É por esse motivo que nos utilizamos de textos sobre metodologia que defendem que o caminho da pesquisa se faz ao caminhar e se constitui nos olhares que nos permitem novas reflexões sobre o objeto, em um processo que envolve a decodificação dos mistérios que

¹⁸ O conjunto de obras *Caminhos Investigativos* é composta por três livros que buscam apresentar e discutir caminhos possíveis para a pesquisa científica. Trata-se de uma coletânea de textos que se comprometem a repensar as práticas de pesquisa em educação revelando que não existem verdades absolutas quando nos referimos à pesquisa e sim possibilidades de interpretação da realidade, permeada pelas relações de poder. As proposições de trabalhos e metodologias de pesquisa apresentados pelos autores nos diferentes volumes da obra, promovem desacomodares e repensares no intuito de possibilitarem a construção de novos sentidos para a arte da pesquisa.

se fazem presentes no ato de investigação. Nas palavras de Corazza (2002, p. 124)

uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A 'escolha' de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder.

Para a construção dessa pesquisa não nos valem de um arsenal de métodos organizados de antemão, o próprio método foi se moldando conforme caminhávamos. Concordamos com Corazza (2002) quando, ao escrever sobre metodologias de pesquisa, relata que o método deve ser possibilitador de integração entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa, como um conciliador desse processo que é de construção de conhecimento e subjetividade, de interdependência entre teoria e o sujeito na construção de seus olhares dentro da pesquisa.

Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos 'escolhidas/os' (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (CORAZZA, 2002, p.124).

Começamos por elencar e estudar a literatura disponível sobre jogos e sua relação com o desenvolvimento da cooperação. Com o avanço nas leituras e na busca pela compreensão dos processos cognitivos, afetivos e morais envolvidos no jogo, nos deparamos com os estudos de Piaget (1975) sobre este tema. Em especial, pela explicação das diferentes estruturas de jogo – jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras – que comprova como a criança se organiza ao jogar e como essa evolução¹⁹ do jogo se desenvolve em cooperação, reciprocidade no jogo de regras. Esse percurso nos fez perceber que mesmo em situações em que as crianças jogam para vencer – especificamente no jogo de regras -, isto é, mesmo quando competem é preciso que sejam cooperativas, para

¹⁹ A palavra evolução aqui está empregada no sentido de crescimento em que o sujeito aprendiz adquire em interação com os objetos do mundo – em nosso caso é o jogo.

terem mais possibilidades de êxito. Para Piaget (1994) cooperar é agir de forma recíproca, ver no outro, seja ele da mesma equipe, ou adversário, um agente com as mesmas possibilidades de vitória. Jogando a partir da jogada do outro, reciprocamente, é possível construir estratégias mais eficazes para alcançar a vitória, neutralizando a jogada do adversário e construindo caminhos para vencer. Desta forma, a cooperação está ligada à competição e a competição é elemento fundamental para o exercício da cooperação.

Com a descoberta sempre crescente da teoria construímos novas possibilidades de reflexões sobre o jogo e as relações interpessoais presentes no ato de jogar. Entender o processo de desenvolvimento humano que envolve seus aspectos cognitivos, afetivos e morais foi um dos primeiros pontos que nos levaram a buscar outras leituras sobre o jogo que pudessem nos auxiliar na elaboração de reflexões possíveis entre jogar, cooperar e competir, relacionando o comportamento humano cooperativo em situações de competição. A partir dessa motivação, encontramos os estudos de Huizinga (2010) e Caillois (1990) que nos ajudaram a definir o conceito de jogo a ser discutido nesse ensaio.

Para esses autores o jogo pode ser contemplado como elemento cultural, ou seja, ao jogar cada sujeito se apropria da cultura de seu grupo, mas pode construir novas significações pelo exercício coletivo das regras. Esse aspecto é discutido na obra *Homo Ludens* de Huizinga (2010) quando argumenta que os jogos, assim como as experiências lúdicas são elementos presentes no nascimento de diferentes culturas. Em relação à nossa sociedade ocidental, os jogos competitivos estão presentes no nascimento de diversas instituições, moldadas e solidificadas ao longo dos tempos, manifestações lúdicas, culturais construídas ao longo da história da humanidade e transformadas em práticas institucionalizadas.

O olhar sobre esses aspectos nos motivou a pensar o jogo como uma possibilidade de construção de “culturas”, uma vez que o jogo no desenvolvimento humano aparece como elemento necessário para o processo de cooperação, abre possibilidade para a criatividade, também em situações de competição. A cada nova descoberta sobre as potencialidades do jogo, fomos percebendo a existência de lacunas em nossa forma de entender a relação entre

competição e cooperação, que precisavam ser mais aprofundadas para que pudéssemos compreender o papel das relações interpessoais na construção da forma como entendemos essas duas competências no jogo.

Esse exercício acabou se tornando a “nossa paixão” no processo de pesquisa, quando decidimos nos lançar na tentativa de responder às inquietações instaladas e suprir os “vazios” teóricos que encontramos em nossa própria formação. Podemos dizer que nos lançamos na descoberta do desconhecido, sem saber ao certo quais seriam os instrumentos necessários para esse “salto”. Concordamos com Corazza (2002, p. 124) ao salientar que,

às vezes, demora um pouco para que essas operações de pensamento se organizam em uma rede que faça algum sentido, em um arsenal de ferramentas que seja fértil, em uma cadeia de ligações que não seja mais tão díspar.

A autora enfatiza que o processo de descoberta é um pulo no escuro. Quando o pesquisador se lança à procura de respostas, muitas vezes não sabe onde vai chegar com seus questionamentos, nem tem ao certo a convicção de que as questões que se fez estão formuladas da melhor maneira. Ao concordar com a estudiosa, consideramos que esse processo é, ao mesmo tempo, uma mistura de incertezas e esperança, mas pode nos abrir “espaços” para novas reflexões, inferências, possibilidades de abordagem do fenômeno pesquisado.

É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente²⁰. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, *artista*, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas (CORAZZA, 2002, p. 125).

Nessa direção, a autora evidencia que:

²⁰ Palavra escrita conforme a autora. Para entendermos seu significado partimos da palavra ecolalia, que caracteriza como um distúrbio de comunicação semelhante à gagueira em que o sujeito repete a última palavra, som ou frase ouvida. Explicação disponível em: <http://saci.org.br/modulo=akemi¶metro=1704> . Acesso 31/12/2012.

O que importa não é apenas que as ferramentas pós-disciplinares forneçam, estrategicamente, outras práticas, de pensamento, de análise e de crítica, que nos permitam criar diferentes platôs, de onde se perspective diferentemente o que dizemos, fazemos, agenciamos, acreditamos, idealizamos. Porém, num esforço ainda maior, que também por nossas práticas de investigação nos constituamos implicadas/os em diferenciados processos culturais de subjetivação e individuação, por termos tido a coragem de indagar: Como foi mesmo que, historicamente, chegamos a pensar e a ser tal como pensamos e somos? Tanto em umas, quanto em outras práticas, acredito que o movimento recorrente, a nos guiar, é aquele do qual fala Deleuze (1992): 'Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas' (ibidem, p. 220). Por mais que isso seja perigoso (CORAZZA, 2002, p.127-128).

Em uma primeira tentativa de “classificarmos” a metodologia de nossa pesquisa dentro do cânone metodológico diríamos que se aproxima de uma perspectiva qualitativa de cunho bibliográfico. Optamos por nos classificarmos, em parte, dentro desta abordagem, pois, de certo modo, o levantamento bibliográfico nos deu a base para a construção e fundamentação teórica do trabalho. Porém, com o andamento das leituras percebemos que essa definição embora sirva de molde para parte do processo percorrido, se mostra insuficiente para representar este estudo sistemático.

Consideramos nossa pesquisa qualitativa, já que, segundo Chizzotti (2006), esse tipo de pesquisa abre possibilidades de investigações que busquem reflexões sobre o comportamento humano e social.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

O autor argumenta que o conhecimento não se desenvolve de forma segmentada, mas em interdependência. O pesquisador, ao analisar os dados, ou como em nosso caso, ao se aprofundar nas leituras sobre o objeto, busca relacionar e observar as interconexões presentes nas realidades observadas e estudadas de forma a integrá-las no processo de coleta e interpretação dos dados.

[O] sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

A possibilidade da construção de significados pelos sujeitos em pesquisa, mesmo a bibliográfica, foi um dos grandes impulsos motivadores para o desenvolvimento deste ensaio. O aprofundamento das leituras sobre o jogo, a teoria dos jogos, o estudo sobre o desenvolvimento cognitivo e simbólico dos indivíduos pelo viés dos jogos em Piaget (1975; 1994) aliados às teses de Huizinga (2010) e Caillois (1990), dentre outros autores, nos possibilitou a construção de redes de significações para o entendimento do jogo e sua relação com o desenvolvimento do homem e da cultura.

A partir das reflexões desses estudiosos sobre o jogo com competição e a construção do homem e da cultura, e a nossa proposição de evidenciar a possibilidade de coexistência da cooperação e competição, encontramos argumentos que corroboram para possível superação do modelo dual entre competição e cooperação institucionalizados, e nos provocaram a pensar em possibilidades de entendimento sobre competir e cooperar como forma de superação das relações que temos presenciado em nosso cotidiano. Concordamos com Chizzotti (2006) de que a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (CHIZZOTTI, 2006, p. 45).

Evidenciamos que a busca por respostas nos conduziu à construção de reflexões que precisam ser melhor consolidadas antes de uma comprovação empírica. E foi este nosso intuito ao organizar a presente dissertação na forma de ensaio. Procuramos evidenciar as dúvidas e questionamentos que nos atravessaram. Resolvemos dar voz às novidades que construímos: aos entendimentos provisórios, aos novos sentidos fornecidos a temas velhos. Apresentamos as significações que fomos capazes de construir evidenciando o

jogo como possibilidades de novas significações para as relações de cooperação e competição.

Dessa forma, pressupomos que existem outras formas de competir e a cooperar que podem convergir para a construção de relações mais justas e solidárias, diferentemente do que temos verificado. Isso implica que não precisamos extinguir a competição dos jogos para que as pessoas sejam cooperativas, mesmo porque a vida vai lhes exigir que saibam competir, não é extinguindo a competição das relações sociais que as pessoas aprenderão a se relacionar de forma altruísta. Apresentando de forma mais concreta essa ideia, o que estamos nos propondo é que a competição pode ser repensada, reorganizada, reconstruída para o bem coletivo, o conceito de competição pode ser re-significado. É nesse movimento que nos voltamos à necessidade da cooperação.

Para ilustrar nossas ideias, vamos apresentar um dos jogos que encontramos na obra de Huizinga (2010), o *Potlatch*²¹, um tipo de “jogo” ou ritual praticado por grupos tribais em que a competição se dá pela oferta que um grupo faz a outro, que por sua vez deve retribuir a oferta, repassando uma quantia maior de oferendas à outra tribo. Vence a tribo que mais oferendas dispensou a seus “rivais”, ou seja, a competição assume uma forma inversa ao modelo de competição que nós ocidentais somos culturalmente ensinados a praticar. Competir para essas tribos é distribuir, compartilhar, é uma forma de partilha das riquezas tribais que são repassadas entre os diferentes grupos.

Utilizamos esse exemplo para ilustrar o que estamos propondo quando nos referimos à possibilidade de re-significação da competição e esta em convergência com a cooperação. Nossa linha de pensamento se dirige na tentativa de engajar essas competências – cooperação e competição - pensando-as como potencializadoras para o desenvolvimento dos sujeitos como seres em construção que sejam capazes de assumir posturas que se dirijam em dupla dimensão: individual e coletiva.

²¹ Praticado por grupos do Noroeste da Costa dos aborígenes. Disponível em <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/potlatch>. Acesso em: 23/12/2012.

Outro exemplo que nos “saltou os olhos” em relação à possibilidade de repensarmos a forma como nos relacionamos com os conceitos que nos motivam a estabelecer relações com os conhecimentos, com o outro e com o mundo, veio de uma produção cinematográfica. No filme *Piratas do Caribe no fim do mundo*²², encontramos a representação em forma de imagem do que estamos pensando em relação às possibilidades de re-significação, desconstrução, reconstrução dos conceitos de cooperação e competição como coexistentes.

A cena se desenvolve no momento em que o protagonista, Capitão Jack Sparrow, responsável pelo navio *Pérola Negra*, se depara com o enigma de encontrar o caminho que os salvaria da morte (ele e seus tripulantes). Os tripulantes estão sem água e alimento, o navio está parado no meio do oceano e sem vento para mover suas velas.

Nesse momento, Jack começa a conversar consigo mesmo na busca por desvendar a charada que os levaria ao caminho do fim do mundo²³. Descobre que se quiser tornar-se imortal, o por do sol não poderá mais significar a morte. Jack descobre que deve ir além desse limite e se debruça sobre um mapa para entender a relação entre o por do sol e a busca por salvar-se. Começa então um monólogo no qual junta suas ideias às figuras e frases que vão se formando no mapa enquanto o move para vários lados. Desse movimento conclui: “O nascer do Sol não se põe”. “Em cima é embaixo”²⁴.

Em princípio, o Capitão acha essa conclusão “inútil”, mas continua pensando e compondo seu monólogo sobre a possibilidade de navegar para a eternidade. Em um determinado momento pergunta a si mesmo como vai

²² Sobre o enredo do filme: lorde Cuttler Beckett (Tom Hollander), da Companhia das Índias Orientais, detém o comando do navio-fantasma *Flying Dutchman*. O navio, agora sob o comando do almirante James Norrington (Jack Davenport), tem por missão vagar pelos sete mares em busca de piratas e matá-los sem piedade. Na intenção de deter Beckett, Will Turner (Orlando Bloom), Elizabeth Swann (Keira Knightley) e o capitão Barbossa (Geoffrey Rush) precisam reunir os Nove Lordes da Corte da Irmandade. Porém, falta um dos Lordes, o capitão Jack Sparrow (Johnny Depp). O trio parte para Cingapura, na intenção de conseguir o mapa que os conduzirá ao fim do mundo, o que possibilitará que Jack seja resgatado. Porém para conseguir o mapa eles precisarão enfrentar um pirata chinês, o capitão Sao Feng (Chow Yun-Fat). <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-57139/>. Acesso em: 20/08/2012.

²³ No filme, chegar ao fim do mundo seria parte do processo de salvação da vida de Jack e os tripulantes do *Pérola Negra*.

²⁴ Essas expressões em aspas são as do próprio personagem, retirados do filme: *Piratas do Caribe no fim do mundo*. 2008.

conseguir passar a essa nova dimensão, atravessar a morte para chegar a alcançar a vida eterna. A questão é, se ele o fará morto ou vivo. Assim, volta a pensar no por do sol dizendo para si mesmo: “Ao por do sol isso não importará mais” (fazendo uma alusão à morte). O Capitão se dá conta: “Não ao por do sol!”. Com esse *insight* inverte no mapa a posição do navio e o coloca de cabeça para baixo afirmando: “Com o sol embaixo”. Olhando para o mapa entende o enigma expressando em palavras sua descoberta: “E sobre. Pra cima²⁵”. Jack descobre que deve inverter a posição do navio antes que o sol se ponha. Entendeu que deveria confiar no seu olhar e re-significar a ordem das coisas para salvar sua vida e de seus tripulantes. Pôs-se a correr de um lado para o outro, em um movimento de pêndulo. Imediatamente, seus tripulantes o seguiram, parecendo entender o que o Capitão estava fazendo. Além disso, foram se desprendendo dos pesos que estavam no navio. O navio *Pérola Negra* começou a desestabilizar-se, até que se virou.

Com o “naufrágio”, os tripulantes ficaram por um tempo (segundos) agarrados às partes do navio, que estava de casco para cima. Estavam quase desacreditados do que tinham feito e pareciam ter certeza da morte com a constatação de que iriam se afogar, quando de repente foram envolvidos por uma pressão que os fez emergir, em outra dimensão em posição correta. A resposta que Jack procurava estava diante de seus olhos, o que ele fez foi perguntar-se qual a relação entre as informações disponíveis e o que ele vislumbrava como possibilidades para a resolução daquele problema. Com essas indagações, desacomodações, desequilibrações, Jack conseguiu contemplar outra ordem possível para o navio. O que o Capitão fez foi mudar sua forma de ver o objeto sem perder os objetivos de seu caminho, desta forma, o navio continuou seu percurso.

Em analogia, o que Jack fez com o *Pérola Negra* é o que estamos propondo neste ensaio, no sentido de possibilidades de re-significação das relações entre cooperação e competição nos jogos de regras (competitivos). As respostas que buscamos são perceptíveis, no entanto, o que estamos tentando

²⁵ Frase retirada exatamente como está no monólogo empreendido pelo Capitão Jack Sparrow.

construir é outra possibilidade de olhar. Voltando à questão da metodologia, utilizamos esse enredo para destrinchar o processo teórico e de reflexão que construímos ao longo do mestrado.

Com a constatação das possibilidades que a pesquisa bibliográfica nos proporcionou e nossa abertura a repensar a relação jogo, cooperação e competição de uma outra forma da que convencionalmente fazemos, podemos dizer que nos deparamos com momentos de vazios. Foi a partir dessa experiência que pudemos vislumbrar espaços para reorganizar nossa visão acerca do nosso objeto de pesquisa. Esse processo vai ao encontro do convite que Corazza (2002) nos faz quando nos instiga a construção de práticas investigativas criativas que estejam preocupadas com o rigor teórico, mas que ao mesmo tempo se construam permeadas pela subjetividade do investigador.

Aí, quem sabe, poderemos ir fortalecendo uma prática de investigação que, aparentada à ourivesaria, não estabelece nada a priori de seu próprio trabalho de prática; não se constrói um modelo totalitário de racionalidade; não teme as incertezas dos espaços vazios; não receia ficar sem ter o que dizer; não adere, imediata e solidamente, às suas hipóteses; enfim, não expulsa os modos de nossos processos de subjetivação [...] Mas, assume a criação investigativa, dita científica, como próxima da criação literária e artística; e, ao rachar fissurar e fraturar os ferrolhos da modernidade, faz, com paixão, também da prática de investigar uma nova arte de viver. Se não conseguirmos isto por enquanto, parece que, ao menos, sempre restará a possibilidade de se atirar alguma flecha, lá de dentro dos labirintos (CORAZZA, 2002, p. 129-130). [Grifos nosso]

Como mencionamos no início dos encaminhamentos metodológicos, quando argumentamos que a pesquisa é uma forma de ensaiar sobre um determinado assunto que, em nosso caso é o jogo de regras (competitivo), estávamos de certa forma apresentando a outra parte do caminho metodológico, que junto com a pesquisa bibliográfica compõem a organização e sistematização da presente dissertação. Embora nossa pesquisa tenha se orientado por estudos bibliográficos, seu perfil não se enquadra totalmente nesta definição, já que abre possibilidades. Tomando contato com outras obras que tratam de pesquisa científica encontramos a descrição de “ensaios” que pensamos corresponder

talvez mais adequadamente ao que realizamos: uma conexão entre a pesquisa bibliográfica e o ensaio teórico.

Definir o que é um ensaio acadêmico não é tarefa fácil, mesmo porque nos manuais não encontramos muitas explicações sobre esse tipo de trabalho. Severino (2002, p.152) defende que o trabalho científico pode assumir a forma de ensaio. Nas palavras do autor, o ensaio

[...] é concebido 'como um estudo' bem desenvolvido, formal, discursivo e 'concludente', consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No ensaio há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica, como acontecia nos tipos anteriores de trabalho (SEVERINO, 2002, p.152-153).

De uma forma aproximada, Santos (2006) define ensaio como um gênero textual que expressa as ideias e argumentações do pesquisador sobre determinado problema assunto. Dessa maneira, “[...] os ensaios pretendem expressar a visão do autor, até mesmo de forma independente em reação ao pensamento científico como um conjunto de impressões do especialista” (SANTOS, 2006, p.40).

A fim de compreender melhor e situar o leitor, julgamos necessário responder duas indagações: Qual é a origem do ensaio? Qual a sua função e estilo?

Segundo Peter Burke (2001)²⁶, o primeiro ensaísta foi o nobre Francês Michel Montaigne (1533 – 1592), que fundou esse gênero literário ao publicar em 1850 seu livro denominado “*Ensaaios*”. Com essa publicação Montaigne iniciaria “uma longa e rica tradição [...] explorando uma mina intelectual que, se não inesgotável, de qualquer modo ainda permanece inesgotada” (BURKE, 2001, s/p). O termo ensaio tem sua origem na própria linguagem francesa com o significado “tentativas” (*essai*). Para Montaigne seus escritos publicados na obra *Ensaaios* não

²⁶ Artigo: *Um ensaio sobre ensaios*. Peter Burke. Folha de São Paulo. 13/05/2001. Tradução de José Marcos Macedo. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200113.htm. Acesso dia 04/08/12.

passavam de tentativas literárias cujo conteúdo era de linguagem informal, bem próximo do francês cotidianamente falado. De acordo com Burke (2001), ao escolher essa forma de linguagem, Montaigne intencionalmente buscava uma maneira de exprimir seus pensamentos. Ao optar por esta forma de escrita, talvez buscasse desacomodar seus leitores das certezas instituídas na época, em que a dominação da Igreja exercia sobre os cidadãos enorme pressão política, moral e econômica.

Burke definiu os ensaios de Montaigne como:

[...] o equivalente literário dos esboços de um artista. Eram informais, informes mesmo, próximas à língua falada, mais para exemplos de conversa do que produtos literários acabados. Não espanta, assim, que o primeiro tradutor de Montaigne para o italiano tenha preferido o título tradicional 'Discursos' ('Discursi'). Mas, ao escolher esse título, Montaigne estava pensando tanto no conteúdo quanto na forma de seu livro. Ele apresentava-se como quem simplesmente pensa em voz alta, talvez para ser capaz de referir aos censores católicos – que de fato expurgavam seu livro e mesmo o baniram da Espanha – que não se comprometia seriamente com tudo o que dizia no livro. Ou talvez porque quisesse arrancar seus leitores de suas confortáveis conjecturas sobre o mundo, porque pensava que a certeza era impossível e que todos nós, filósofos inclusive, somos capazes de alcançar qualquer condição firme (MONTAIGNE apud BURKE, 2001, s/p).

Apresentando as intenções de Montaigne, ao expressar-se por meio de ensaios, identificamos em nosso trabalho alguns traços de suas proposições, principalmente quando evidencia a provisoriedade das verdades instituídas e a necessidade dos sujeitos de se repensarem em cada momento histórico. Assim como Montaigne para quem as convicções são provisórias e, portanto, passíveis de reorganização, o ensaio se constitui nessa materialização de possíveis maneiras de enxergar o mundo. O que estamos nos propondo vai justamente ao encontro dessa perspectiva. Ao mudarmos nosso olhar sobre o jogo, a competição, a cooperação nas relações interpessoais, o que estamos nos propondo é justamente a construção de novas “tentativas”, “ensaios” dentro do que vislumbramos para as relações estabelecidas no jogar, na escola, nos grupos, enfim, na sociedade.

Para Montaigne (apud BURKE, 2001, s/p),

[...] todas as nossas convicções são provisórias, todos os nossos escritos são uma forma de pensar em voz alta, todas as nossas figuras mentais são esboços carentes de infinita modificação. Montaigne, que escolheu como mote pessoal a pergunta 'o que sei?', encontrara a forma perfeita não somente para levar a melhor sobre os censores, mas também para expressar sua particular visão de mundo.

Poderíamos pensar que a proposta ensaística de Montaigne tivesse sido aceita e se estabelecido facilmente na sociedade da época, mas não foi bem assim. De acordo com Burke (2001), gradualmente as pessoas foram dando a esse gênero literário um valor secundário, interpretando-o como um tipo de texto superficial, reduzindo a intenção de seu criador ao propor um movimento de crítica à situação de dominação exercida pela Igreja naquela época. Seus próprios discípulos foram desencaminhando sua proposta, transmitindo em seus escritos opiniões que não se fundamentavam em conhecimento comprometido, organizado e sistematizado com o rigor na construção de opiniões que seriam capazes de provocar desconfortos.

Em nossa época,

[o] termo “ensaio” passou a significar não somente um escrito de dimensões reduzidas, mas também um escrito ligeiro e possivelmente superficial, uma expressão de opinião que não se baseia em pensamento rigoroso nem pesquisa extensiva, uma discussão de um tópico que pode parecer trivial, um estudo fácil de ler e também fácil de escrever, produzido para uma determinada ocasião, como uma coluna de jornal, sem muita esperança de ser lembrado uma semana mais tarde (BURKE, 2001, s/p). [Grifos nosso]

Essa postura não foi adotada por todos os adeptos do ensaio. Para alguns escritores o apelo do ensaio era mais profundo do que um simples desabafo. Talvez esses ensaístas tivessem compreendido mais corretamente o propósito de Montaigne ao ensaiar sobre os fatos de seu tempo. A proposta do ensaio estava fundada na necessidade de provocação no sentido de desestabilização, re-significação, apresentação de possibilidades. Era preciso apresentar para os

leitores novas ideias e interpretações sobre a vida, as relações sociais, o mundo. Para Burke (2001) esse grupo de ensaístas comprometidos com a causa coletiva acreditava que

[...] o apelo do ensaio é mais profundo, a exemplo de Montaigne – se não interpretei mal suas intenções -, poucas convicções se baseiam em fundamentos tão firmes que não tenham de ser modificadas ao longo do tempo. Um campo no qual o termo 'ensaio' não perdeu seu poder original de chocar é o da história (BURKE, 2001, s/p). [Grifo nosso]

Com a apresentação dos diferentes sentidos atribuídos à utilização do ensaio como gênero literário é possível perceber as contradições acerca do uso desse tipo de escrita. Essas ambiguidades foram se consolidando até que por volta da metade do século XIX quando houve um evento que mudou a história da utilização do ensaio como forma de documentação. O promotor dessa mudança foi Jacob Burckhardt que publicou seu livro *A Civilização do Renascimento na Itália: Um Ensaio* enfatizando sua obra como uma interpretação sobre a história. Segundo Jacob, qualquer outra pessoa em seu lugar, poderia ter interpretado dos fatos com outra ótica.

Nas palavras do autor,

[...] [ele] deixou bem claras as razões para escolher esse subtítulo na introdução do livro, que começa com a frase: 'Essa obra leva o título de mero ensaio no sentido estrito da palavra', e prossegue sustentando que 'a cada olho, talvez, os contornos de uma dada civilização apresentam uma figura diversa' e que 'os mesmos estudos que serviram a esse trabalho podem facilmente, em outras mãos (...) conduzir a conclusões essencialmente diversas' (BURKE, 2001, s/p).

Atualmente é possível percebermos uma retomada dos ensaios em certas áreas de pesquisa como a história, a antropologia, dentre outras. Autores brasileiros como Gilberto de Mello Freyre, Mário Raul de Moraes Andrade, Roberto DaMatta, Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero, recorreram a essa forma de texto para construir suas obras, sempre imprimindo em seus escritos sua visão de mundo. Podemos dizer que o ensaio seja uma forma de posicionamento dos autores na busca de explicações sobre o mundo em que vivem. O exercício de

posicionar-se filosófica, científica ou politicamente, nem sempre é tarefa fácil, mas faz-se necessária, sobretudo, para quem se arrisca no mundo da pesquisa em ciências humanas e sociais.

É importante não perdermos de vista a necessidade do rigor teórico (científico) ou lógico (filosófico), sem negarmos a subjetividade do pesquisador que é a marca ou o estilo do autor. Talvez fosse essa a proposta de Montaigne ao ensaiar sobre os fatos e os valores da humanidade. O ensaio “desconfia de afirmações grandiosas [...], buscando o caso individual por trás da generalização ou o preconceito por trás da máscara da imparcialidade. Pode-se resumi-lo numa pergunta: o que sabemos?” (BURKE, 2001, s/p).

3. O JOGO NO SENSO COMUM E O JOGO EM PIAGET: DESCONSTRUINDO MITOS DA RELAÇÃO – JOGO COMPETITIVO E COOPERAÇÃO

Antes de entramos nas discussões próprias deste capítulo, gostaríamos de apresentar uma pequena introdução acerca das inquietações que o processo de estudo nos propôs no sentido de situar o leitor. Neste processo evidenciamos o papel da teoria – como elemento motivador de nossas desequilibrações²⁷ e promotor de busca de novas possibilidades de interpretação acerca deste objeto de estudo, o jogo de regras com competição e sua relação com a construção da cooperação. Procuramos mostrar também as sensações que os estudos prévios foram nos causando, levando-nos a problematizar as perspectivas de senso comum que contribuíram para nosso próprio entendimento do jogar e sua relação com a cooperação e a competição e que nos serviram de alicerce para pensar a convivência social e escolar.

Cooperação e competição²⁸ são expressões muito utilizadas nas relações cotidianas, principalmente quando nos referimos ao jogo. Compreendidos como opostos, a cooperação é tida como superação da competitividade, um antídoto para vencer as más inclinações do jogador competitivo. De forma oposta, a competição é vista como uma relação “ruim”, que precisa ser combatida. O sujeito competitivo deve ser “anulado” para que todos possam vencer ou, em outro caso, se descarta a vitória para que todos se sintam “vencedores” na medida em que cooperam.

Iniciamos nossos estudos buscando entender como aprendemos a jogar e como a cooperação e a competição participam deste processo. Fazendo parte desta caminhada, por meio da retomada teórica do desenvolvimento humano no que se refere a sua condição de simbolizar e jogar, procuramos compreender a

²⁷ Utilizamos o termo desequilíbrio no sentido piagetiano. Passamos a ter uma necessidade interna de buscar respostas às nossas interrogações teóricas sobre as relações jogo, competição e cooperação.

²⁸ A relação aqui estabelecida entre cooperação e competição no senso comum foi brevemente discutida na introdução deste ensaio. Neste capítulo discorreremos mais profundamente sobre a forma como compreendemos essas competências e como elas se desenvolvem na interação entre os sujeitos.

faceta social e individual dessa condição. Pressupomos que jogar é uma atividade coletiva e regulamentada socialmente e, paralelamente, produto de uma construção individual: como aprendemos a jogar (indivíduo)? Como o jogo se torna uma atividade coletiva?

Para discutir esses aspectos nos fundamentamos na teoria piagetiana a fim de entendermos como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos convergem para que sejam capazes de conviver com o outro e com as regras. Empreendemos a apresentação dos conceitos pertinentes ao nosso estudo pelo estudo das três estruturas de jogo desenvolvidas por Piaget (1975) – jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras e suas implicações cognitivas, afetivas e morais.

Segundo Macedo (2009), para a teoria piagetiana o desenvolvimento humano se constitui de forma dialética e se dá pela interação sujeito e objeto. Não está fora dos sujeitos, nem depende unicamente de suas condições internas, mas se constrói na interação – sujeito e mundo (objeto de conhecimento), entre a subjetividade do indivíduo e a realidade objetiva.

Conhecimento e vida só se realizam na dialética de suas conservações e transformações, em um contexto de troca, em que elementos do ‘exterior’ e do ‘interior’ complementarmente são necessários ao sujeito que conhece e vive (MACEDO, 2009, p. 46).

Para explicar como ocorre esse movimento dialético, o pesquisador destaca o papel dos mecanismos de assimilação e acomodação como promotores da interação entre o sujeito e o mundo. A assimilação se explica pelo ponto de vista do sujeito que vê. Está ligada à percepção individual e sua relação com o objeto. “Os movimentos e posições do sujeito determinam, [...], um “ponto de vista” próprio, [...] e condicionam sua percepção e sua compreensão” (PIAGET, 1975, p. 347). De um ponto de vista inverso e complementar, a acomodação se organiza de forma com que os movimentos e as posições exteriores ao sujeito influenciem seu ponto de vista. É a [...] “modificação dos movimentos e do ponto de vista próprios pelos movimentos e posições exteriores” (PIAGET, 1975, p. 348).

Há assimilação, “pois uma parte de nós está fora de nós e sem ela não sobrevivemos ou conhecemos”, [e acomodação], “porque o lado dentro de nós está sintonizado com isso, conservando-se, modificando-se, adaptando-se” (MACEDO, 2009, p. 46). Como resultado dos dois mecanismos, tem-se o processo de equilíbrio ou equilibração dos elementos internos e externos aos sujeitos.

Na concepção de Piaget, este movimento ininterrupto explica a construção do conhecimento humano em seus variados âmbitos (cognitivo, afetivo, moral) e, ousamos acrescentar, em suas diferentes modalidades – senso comum, ciência, mitos, crenças, entre outras. Assim, para conhecer, ou seja, produzir conhecimento é preciso desequilibrar-se e reequilibrar-se cognitivamente. De forma contínua e gradativa, a cada estágio²⁹ o sujeito constrói novas possibilidades de conhecer, sentir e relacionar-se com o mundo, incluindo o social. Cada nova construção de conhecimento não significa sobreposição dos conhecimentos mais elementares pelos mais avançados cognitivamente. Todos os modos de conhecer, assim como todas as modalidades de conhecimento se mantêm disponíveis para os sujeitos ao longo de sua vida, pois passam a fazer parte de seu repertório de esquemas assimilativos.

A partir da apresentação desses conceitos básicos damos continuidade ao capítulo com desenvolvimento da função simbólica e da condição de jogar por parte dos seres humanos tendo como base as obras de Jean Piaget – *A formação*

²⁹ A utilização da palavra estágio aqui empregada está no sentido de fase, período, época, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986 apud BIRCHAL, 2010, p. 60), dicionarista. Birchall (2010) explica que a utilização da palavra estágio é advinda de *State* utilizada por Piaget e que traduzida para o espanhol seria *estadio*, diferente de estágio como encontramos nas traduções das obras de piagetianas no Brasil. Outro argumento explicitado por Birchall (2010) é fruto de orientação com o professor Lino de Macedo (2009), orientação pessoal. Macedo (2009) explica que a escolha de Piaget pela palavra estágio é utilizado para denominar as construções do desenvolvimento da criança. Refere-se “ao espaço onde e ao tempo em que acontecem coisas importantes ao desenvolvimento de alguém ou de alguma coisa, ou ainda, o melhor do que podemos ser em determinado momento de um processo” (MACEDO 2009 – informação em orientação fornecida à Birchall). Segundo o autor isso está em oposição ao que vem a ser estágio que caracteriza “alguém por aquilo que ele não é que lhe falta ser”, portanto, “precisa de aprendizado, exercício, prática” (MACEDO apud BIRCHAL, 2010, p. 60).

do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação [1945]³⁰ (1975) e *O Juízo Moral na criança* [1932] (1994).

3.1. Jogo de exercício, simbólico e de regras

A primeira estrutura de jogo – jogo de exercício – caracteriza-se pela necessidade da criança em testar e exercitar o repertório aprendizagens motoras construídas nos primeiros meses de vida. Nesse sentido, os jogos de exercícios se destacam pela repetição de gestos, movimentos, sons, executados pelo prazer em exercitar, sem a preocupação de aprendizagem ou adaptação. “Primeiramente, o jogo é simples assimilação funcional ou reprodutora” (PIAGET, 1975, p. 115).

O exercício realizado, pela ação dos esquemas de assimilação, neste período funcional, é responsável pelas primeiras explorações da criança, que voltada para si, tende a experimentar a ação pelo prazer de seu exercício. “A criança reproduz em seguida as suas condutas por mero prazer, com uma mímica de sorriso ou mesmo de riso, e sem aquela expectativa dos resultados [...]” (PIAGET, 1975, p.119). A criança no jogo de exercício joga, explorando novos caminhos e possibilidades de ação. “Há o que poderíamos chamar uma espécie de “ritualização” dos esquemas, os quais, ao saírem de seu contexto adaptativo, como que são imitados ou “jogados” plasticamente” (PIAGET, 1975, p.123).

É pelo exercício constante do repertório de ações disponíveis à criança e a aplicação desses saberes a novas situações, os responsáveis pelo prolongamento dos esquemas de assimilação, que se constituem em assimilações lúdicas, possibilitando novas formas interação da criança com os objetos. Esse movimento, denominado por Piaget (1975), como coordenação dos esquemas, pode assinalar o aparecimento de duas novidades em relação ao jogo: o primeiro relativo à aplicação dos esquemas acomodados a outros, pela assimilação, sem o objetivo de adaptação, por puro prazer em exercitá-los;

³⁰ A data entre colchetes significa o ano da primeira edição da obra, nas citações seguintes manteremos o ano da obra consultada pela autora.

seguido pela promoção da maleabilidade dos esquemas que contribui para a construção de novas combinações lúdicas à criança.

Nas palavras de Piaget (1975, p.122),

Em primeiro lugar, as condutas mais características deste período, ou a 'aplicação' de esquemas conhecidos às novas 'situações', são suscetíveis, com as precedentes, de prolongarem-se em manifestações lúdicas, na medida em que elas são executadas por pura assimilação, isto é, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação tendo em vista atingir uma finalidade determinada. Em segundo lugar, a mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, passando o sujeito de um esquema a outro não para explorá-los sucessivamente, como até aqui, mas para assegurar-se deles diretamente e sem qualquer esforço de adaptação.

A coordenação dos esquemas de assimilação e o exercício de aplicação dessas ações a outras situações, bem como o sentimento de prazer que essas evocações promovem é que parecem “caracterizar o início da ficção” (PIAGET, 1975, p. 124). Nesse movimento ocorre uma ampliação da capacidade cognitiva da criança que se manifesta em uma nova estrutura do jogo, marcada pela capacidade de simbolização, denominado jogo simbólico.

A assimilação deixa, então, de ser funcional e passa a ser deformante. Por que deformante? Porque quando a criança assimila aspectos da realidade o faz de acordo com as suas condições, dando seu próprio colorido às situações assimiladas. A realidade assimilada se molda de acordo com os desejos da criança e a sua capacidade de absorver a realidade. Esses aspectos da assimilação é que caracterizam o jogo simbólico. De acordo com Macedo (1995, p. 3),

graças a isso [assimilação deformante], pode compreender as coisas afetiva ou cognitivamente, segundo os limites de seu raciocínio. As fantasias ou os mitos que a criança inventa ou que escuta tantas vezes e que tanto a encantam são igualmente expressões dessa assimilação deformante.

Podemos afirmar que, se de um lado a imitação é responsável pelo prolongamento da acomodação ou adaptação do sujeito aos dados da realidade,

o jogo por sua vez exerce função inversa e complementar, tornando-se responsável pelo prolongamento da assimilação, marca assim, a construção do ponto de vista, da ação do sujeito em relação aos dados da realidade objetiva. Segundo Piaget (1975, p.115), o “jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação”.

O jogo simbólico é uma estrutura de jogo muito importante da infância e se caracteriza pelo exercício da capacidade de imaginação, decorrente da representação e da assimilação deformante. A brincadeira nessa fase se manifesta pela presença do faz-de-conta. Ao assumir diversos papéis a criança cria personagens para si, representando-os na brincadeira, em um movimento de prazer e exercício simbólico das possibilidades de ser apresentadas em seu convívio. No jogo simbólico é importante destacar que a criança passa de imitadora a protagonista de suas experiências no brincar.

[O] símbolo lúdico desliga-se do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos, graças a um progresso decisivo no sentido da representação. Ora, esse progresso concretiza-se, precisamente, quando da passagem da inteligência empírica para a combinação mental e da imitação exterior para a imitação interna ou 'diferida' (PIAGET, 1975, p.125 -126).

A ficção ou capacidade de simbolizar, denominada função simbólica, está relacionada ao processo em que o sujeito transfere para outros objetos funções que não lhe são próprias, a fim de evocar mentalmente rituais ou imagens armazenadas em sua mente. Nesse processo a criança pode se servir de objetos e a eles aplicar funções que lhe são incomuns, por exemplo: um pedaço de madeira pode ser transformado em um barco.

“Em resumo, há símbolo, e não apenas um jogo motor, porque há assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema, e exercício deste sem acomodação atual” (PIAGET, 1975, p.128). O exercício simbólico vivenciado pela criança no jogo lhe permitirá experimentar, construir novas relações possíveis com objetos e situações, sem a necessidade de acomodá-los a seu sistema cognitivo. É desta forma que aos poucos a criança se torna apta a nomear as coisas. O ato de nomear, por sua vez cria significados aos objetos nomeados.

Com a experiência de relacionar objetos conhecidos a novas situações, experimentando-as simbolicamente, a criança vai estabelecendo novas relações entre os objetos e o mundo que lhe é peculiar. É pelas infinitas possibilidades de assimilação do real pela ação da imaginação, que a criança se apropria do mundo e passa a significar as coisas e pessoas em sua volta. Nessa construção simbólica, tudo o que está ao seu alcance adquire os traços específicos de sua atividade mental e revelam além de suas necessidades e anseios, a organização de seu pensamento. Assim, uma boneca pode significar em certo momento a mãe, em poucos minutos depois, a filha. Uma caixa pequena pode em um determinado tempo representar um gato e logo depois um caminhão, ou um lugar para guardar coleções. Tudo depende das relações significante-significado estabelecidas pela criança e de sua necessidade de reviver e re-apresentar situações ocorridas em seu cotidiano.

O símbolo repousa numa simples semelhança entre o objeto presente, que desempenha o papel de 'significante', e o objeto ausente por ele 'significado' simbolicamente, e é nisso que podemos dizer que existe representação: uma situação não-dada é evocada mentalmente, e não apenas antecipada praticamente com um todo, em função de uma de suas partes (PIAGET, 1975, p.129).

Nesse momento de seu desenvolvimento, é importante destacar que a criança brinca predominantemente sozinha, ainda que em companhia de outras pessoas. A necessidade do outro, ou seja, de jogar com o outro marca a entrada no período denominado por Piaget (1975; 1994) como jogo de regras. Essa denominação, mais do que a marca da possibilidade de jogar como “jogos com regras” (de mesa, por exemplo), assinala a condição da criança cooperar com o outro e lidar com regras de forma heterônoma e, posteriormente, autônoma.

Para Piaget (1975), os jogos de regras são combinações sensório-motoras e intelectuais, que marcam no desenvolvimento da criança, o contato com as regras e o grupo. Não excluem as aquisições conquistadas das outras estruturas de jogo, mas apresentam um aspecto peculiar que é seu caráter coletivo. Por isso, essa forma de jogar é regulamentada por um código de regras construído

anteriormente e transmitido ao longo das gerações, ou acordado momentaneamente por seus participantes. Para o epistemólogo,

Os jogos de regras são combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentadas quer por um código transmitido de geração em gerações, por acordos momentâneos. Podem ter origem quer em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa etc.), quer em jogos sensório-motores que se tornaram coletivos, quer, enfim, em jogos simbólicos que passaram igualmente a coletivos, mas esvaziando-se, então, de todo ou parte do seu conteúdo imaginativo, isto é, de seu próprio simbolismo (PIAGET, 1975, p.184 -185).

Nesse período ocorre o nascimento do interesse da criança por regras que supõe relações sociais ou interindividuais. “Mas, além da regularidade, há na regra uma ideia de obrigação que supõe, pelo menos, dois indivíduos” (PIAGET, 1975, p.183). Podemos afirmar que é pela observância e cumprimento das regras que a criança se insere no mundo social que passa a exigir-lhe novas formas de interação em direção ao respeito pelo outro, pois a regra é sempre vivida em coletividade.

3.2. Jogo, Regra e Cooperação: a formação da moralidade

Nesse ensaio, tomamos como ponto de partida que a regra é uma construção social que regula as ações humanas. Supõe regularidade, consenso e generalização. Perpetua-se e se transforma pelas necessidades de cada época, de acordo com os interesses dos diferentes grupos. Podemos dizer que a regra é sempre subordinada ao âmbito coletivo: necessidade de regulação e controle de si e do outro. Mas, como a criança internaliza as regras? Como aprende a regular a si mesma? Como passa a construir regras em cooperação? É o que procuraremos discutir neste tópico do capítulo.

Para Piaget (1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Para descrever a “aquisição e a prática das regras do

jogo” o autor (PIAGET, 1994, p. 50) organiza-a em quatro etapas: 1) Simples práticas regulares individuais; 2) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3) Cooperação; 4) Interesse pela regra em si mesma. A primeira etapa se caracteriza como motor e individual, quando a criança estabelece “esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas” (PIAGET, 1994, p. 33). Esses comportamentos são correspondentes aos jogos de exercícios, descritos anteriormente, e que manifestam a necessidade da criança exercitar suas funções motoras, assimilando movimentos ao seu repertório.

A segunda se inicia com as regras recebidas do exterior por influência de seus cuidadores e se caracteriza pela imitação. A criança não consegue se dissociar do modelo (crianças mais velhas ou adultos) e tende a fundir-se a ele, movimento expresso em condutas egocêntricas: a criança joga sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros. Se estiver em grupo, sua preocupação não está em vencer o outro, nem se dirige em codificar e uniformizar as regras, todos ganham ao mesmo tempo, ou seja, jogam para si.

Para Piaget (1994, p.33),

[...] as crianças desse estágio³¹, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo.

O egocentrismo intelectual é um período característico do início de socialização da criança. Mesmo em grupo, a criança permanece centrada em seu próprio ponto de vista.

O próprio vínculo social ao qual a criança está presa, e por mais estreito que ele permaneça quando visto do exterior, implica, assim, um egocentrismo intelectual inconsciente, favorecido, além

³¹ Em um momento anterior (capítulo 1) explicamos, segundo Macedo (2009) e Birchall (2010) a diferença de significado para a teoria piagetiana entre as palavras estádio e estágio. No decorrer do texto estamos nos utilizando da palavra estádio, porém nas citações a palavra estágio permanece por fidelidade à tradução das obras de Piaget (1975; 1994) para o português.

disso, pelo egocentrismo espontâneo característico de toda consciência primitiva (PIAGET, 1994, p. 40).

Esse momento é paradoxal do desenvolvimento humano, na medida em que, embora acabe por reproduzir o que conseguiu apreender das regras externas, a criança não se desvencilha de seu estado de isolamento intelectual:

De um lado, a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas, por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente aos mais velhos, utiliza para si, e sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente (PIAGET, 1994, p. 40).

A criança “vence” o jogo, pautada em seus próprios parâmetros, pois não há necessidade interna de uniformizar as regras, ganhar significa a conquista segundo seu próprio ponto de vista. Dessa maneira, em um mesmo jogo há tantos vencedores quanto o número de jogadores, tendo em vista que o pensamento dos sujeitos estão centrados. “O menino joga para si. Seu interesse não consiste absolutamente, [...], em concorrer com os companheiros e submeter-se a regras comuns para ver quem será o vencedor. Seus objetivos são outros” (PIAGET, 1994, p. 43).

O caráter social do jogo para a criança nesta etapa manifesta-se em sua busca interna por imitar o modelo, o mais velho:

O verdadeiro *socius* do jogador desse estádio não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar, e que reúne o conjunto de exemplos recebidos até esse dia (PIAGET, 1994, p. 43).

Podemos dizer que o que une o grupo de crianças no jogo é o movimento interno de busca para igualar-se ao mais velho. Não se pode falar ainda de uma busca por vencer o outro. Desde que a criança consiga imitar, mesmo que mecanicamente o jogo dos mais velhos, sente-se comungando de certa realidade que a legitima como participante do jogo.

É a relação cada um para si, e todos em comunhão com o Mais Velho; a fórmula do jogo egocêntrico [...]. Cada uma se sente em comunicação com o grupo, porque se dirige interiormente ao Adulto, que conhece e compreende tudo, mas também aí cada um se ocupa apenas de si próprio, por não dissociar o “ego” do *socius* (PIAGET, 1994, p. 43).

A terceira etapa denominada cooperação surge da necessidade interna dos sujeitos de controle mútuo e uniformização das regras. Em um período inicial, contudo, ocorre uma variação considerável quanto ao entendimento geral das regras do jogo pelas crianças de uma mesma idade e pertencentes a um mesmo grupo, como nos mostra o seguinte excerto.

[O]s meninos de uma mesma classe escolar, de oito ou nove anos, que, apesar de jogarem sem cessar uns com os outros, dão, quando interrogados separadamente, informações muito diferentes e quase sempre inteiramente contraditórias sobre as regras do jogo de bolinhas (PIAGET, 1994, p. 33).

Ainda assim, mesmo de forma inicial, nesse momento destaca-se o interesse crescente em regulamentar o jogo para que sejam criadas condições mínimas de igualdade e possibilidades para a vitória. Dá-se o início de um movimento de legitimação das regras pelo grupo: ainda que as regras não sejam uniformizadas em seus pormenores, é perceptível o movimento das crianças em relação à obtenção de um consenso satisfatório pelo grupo.

Acompanhando este movimento, surge o desejo da criança vencer os outros jogadores, como assinalado abaixo. Ao respeitar as regras, incluindo aí os objetivos do jogo, a criança passa a ter dois movimentos paralelos: cumprir as regras o melhor possível; e, nesse percurso, atingir o melhor possível, o objetivo do jogo, o que significa vencê-lo, se for o mais rápido.

Na citação abaixo, Piaget comenta esse movimento correlato: cumprir regras e, como consequência, vencer o jogo:

Por volta dos sete, oito anos, desenvolve-se a necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo (assim como nas conversações entre crianças). [...] Escolhemos arbitrariamente, como critério de seu aparecimento o momento em que a criança designa pela palavra 'ganhar' o fato de vencer os demais,

portanto, conseguir mais bolinhas que os outros, deixando assim de dizer que ganhou, porque se limitou a tirar uma bolinha do quadrado, sem levar em consideração o que fizeram seus parceiros (PIAGET, 1994, p. 44). [Grifo nosso]

Torna-se importante destacar que as relações interpessoais estabelecidas entre os participantes do jogo como decorrência do respeito às regras – o respeito ao outro – é necessariamente acompanhado da busca pela vitória. Junto com a observância das regras comuns, as crianças passam almejar a vitória, ou seja, competir. Ousamos afirmar que a vivência das regras é um dos principais motores que impulsionam a criança a construir-se como ser social que depende de parâmetros, limites e possibilidades de comportamento e, ao mesmo tempo, do outro para vivê-los. Assim, deixa de olhar somente para si – egocentrismo intelectual e moral – e busca, na regulação exercida pelo outro, os limites e as possibilidades de suas ações no jogo ou fora dele.

Na verdade, nunca, mesmo entre os mais velhos, a criança dá grande importância ao fato de tirar uma ou duas bolinhas a mais que seus adversários; portanto, não é simples competição que constitui o motor afetivo do jogo. Procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social. Daí em diante, uma partida de bolinhas será formada por atos equivalentes àquilo que constitui uma discussão: uma avaliação recíproca das faculdades existentes que chega, graças à observância das regras comuns, a uma conclusão reconhecida por todos (PIAGET, 1994, p. 44). [Grifo nosso]

Durante esta etapa, em que a cooperação permanece em nível de intenção, as regras tendem a variar conforme os interesses e entendimentos idiossincráticos dos indivíduos. O autor se refere a essa característica do desenvolvimento como uma “moral provisória”:

[...] Assim é que durante o presente estágio [que marca o início da cooperação], na própria criança, chega-se, quando muito, a se formar uma 'moral provisória', transferindo-se para mais tarde o cuidado de se constituir um código e uma jurisprudência. Assim, os meninos de sete a dez anos só chegam a se entrosar, no decorrer de uma mesma e única partida, e são incapazes de

legislar sobre o conjunto dos casos possíveis, tendo cada um, a respeito das regras do jogo, uma opinião ainda completamente pessoal (PIAGET, 1994, p. 47).

Na etapa seguinte – interesse pela regra em si mesma ou, em outras palavras, cooperação propriamente dita – a tendência é a fixação e a manutenção das regras. Tem como qualidade essencial a codificação das regras: a minuciosa regulamentação dos pormenores do jogo que é organizada, reconhecida e mantida por todos os participantes. Diferentemente das etapas anteriores, nesta, as informações sobre a estrutura e o funcionamento do jogo são comuns e concordantes entre os jogadores. Trata-se de uma forma de cooperação mútua em que os sujeitos operam em conjunto para chegar a um consenso em relação às regras do jogo. Nesse processo, cada um dos sujeitos precisa levar em conta o seu pensamento e o pensamento do outro para poder organizar novas ideias para o jogo ou novos argumentos para convencer seus colegas de seu ponto de vista.

Consideramos que cabe aqui citar um dos exemplos descritos por Piaget (1994) em sua obra *O Juízo Moral* quando descreve o jogo de meninos com bolas de neve. Destacamos o tempo despendido pelos meninos para a organização do jogo: suas regras. A observação do autor ilustra o prazer e o envolvimento das crianças em discutir e codificar regras.

Descrevemos, aliás, o estranho comportamento de oito meninos de dez e onze anos os quais, para se atirarem reciprocamente bolas de neve, começam por perder um bom quarto de hora a fim de eleger um presidente e fixar as regras dessa votação, depois, para se divertir em dois campos, determinar as distâncias dos lançamentos e para prever, enfim, as penalidades que se aplicarão nos casos de infrações à lei (PIAGET, 1994, p. 50).

Para o autor (1994) chegar à etapa da cooperação mútua exige do sujeito dar-se conta da existência das regras em seu caráter histórico e social. Ou seja, as crianças passam a compreender que as regras são elaboradas e modificadas pelas pessoas, incluindo elas mesmas e, de outro lado, que as regras, embora pareçam naturais e, às vezes eternas, são provisórias e modificáveis. Descreve em três estádios sucessivos esse movimento que desemboca na consciência das regras.

No primeiro estágio, “a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, [...] é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória” (PIAGET, 1994, p. 34). No entanto, por mais que a criança, nos seus primeiros meses de vida não se atente para a submissão às regras, estas já estão regulando o seu cotidiano e exercendo “pressão” social sobre seu desenvolvimento motor, intelectual, afetivo e moral. Esta pressão define o espaço, o tempo e o contato do bebê com o mundo que o cerca, ajustando-o aos padrões e costumes de seu grupo familiar.

Segundo Piaget (1994, p. 51),

[...] convêm lembrar que, desde a mais tenra idade, tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor a noção de regularidade. Alguns acontecimentos físicos (a alternância dos dias e das noites, das paisagens no decorrer dos passeios etc.) se reproduzem com uma precisão suficiente para dar nascimento a uma consciência da ‘legalidade’, ou, pelo menos, para favorecer o aparecimento de esquemas motores de previsão.

O segundo estágio da consciência da regra “se inicia no decorrer da fase egocêntrica para terminar mais ou menos na metade do estágio da cooperação (por volta dos nove/dez anos)” (PIAGET, 1994, p.34). As regras são consideradas sagradas e a criança busca a todo custo levá-las a cabo. Nesta fase confunde-se não-consciência das regras e egocentrismo da criança na prática do jogo.

Ora, desde o segundo estágio, isto é, desde que a criança se põe a imitar as regras dos outros, e qualquer que seja, na prática, o egocentrismo de seu jogo, considera as regras do jogo e entende que toda modificação, mesmo aceita pela opinião geral, constituiria uma falta (PIAGET, 1994, p. 53).

Explicando de outra maneira, a relação ambígua da criança com as regras, Piaget afirma que

Apenas aparentemente, mas, se nos lembrarmos da psicologia particular das crianças dessa idade, para as quais a sociedade está muito mais ligada a um sentimento contínuo de comunhão interior entre o eu e a palavra do Mais Velho ou do Adulto do que a uma cooperação efetiva entre os contemporâneos, a contradição cessa: como místico, que não dissocia mais o que

vem de seu Deus e o que provém de si, a criança não diferencia os movimentos de sua fantasia individual das regras impostas do alto (PIAGET, 1994, p. 55).

O egocentrismo infantil se constitui um processo fundamental para a inserção da criança no mundo social. Piaget (1994) argumenta que é necessário compreender a interconexão entre dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação como elementos do desenvolvimento humano. A coação advém do respeito unilateral da criança pelo adulto, evidenciando a presença da autoridade e o prestígio dos mais velhos. Em contrapartida, a cooperação parte da necessidade interna de respeito mútuo e de troca entre iguais, situação ainda não disponível à criança egocêntrica. No egocentrismo infantil, a criança age de forma centrada sem estabelecer relações de reciprocidade com o outro. Nas palavras do autor

[o] egocentrismo só é pré-social em relação a cooperação. É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais. Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode se realizar no indivíduo. A coação, ao contrário, alia-se, constantemente, ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu (PIAGET, 1994, p. 58). [Grifos nosso]

Na sequência, o pesquisador explica que coação e egocentrismo se mantêm mutuamente, pois o cumprimento das regras nesta fase é exterior à consciência do sujeito. O sujeito não cumpre a regra a partir de uma decisão própria, mas por uma decisão do outro. Consideramos pertinente assinalar que, como em outros momentos do desenvolvimento humano, essa condição apresenta consequências aparentemente contraditórias: permite a submissão, necessária à manutenção do grupo, do sujeito a tudo o que foi construído socialmente; de outro lado, mantendo-se exterior ao sujeito abre possibilidades a este de organizar sua conduta a partir de uma decisão própria – com autonomia moral.

De um lado, a criança tem logo a ilusão de um acordo o qual, entretanto, segue apenas sua própria fantasia. Por outro lado, o adulto abusa de sua situação, em lugar de procurar a igualdade. No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a pratique na realidade (PIAGET, 1994, p. 58). [Grifo nosso]

Tomamos a liberdade de citar um segundo excerto no qual o autor deixa ainda mais evidente o caráter paradoxal da coação e do egocentrismo entre os indivíduos:

Até agora, a regra era imposta pelos mais velhos aos menores. Como tal, era assimilada por estes últimos às instruções ditadas pelo adulto. Aparecia, então, à criança como sagrada e intangível. A garantia de sua veracidade estava, justamente, em sua imutabilidade. De fato, esse conformismo, como todos os conformismos, permanecia exterior ao indivíduo. Dócil na aparência, considerando-se, ela própria, como submissa e como constantemente inspirada pelo espírito dos antigos ou dos deuses, a criança não chegava, realmente, senão a um simulacro da sociedade, para não dizer nada ainda da moralidade. A coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça, até diretamente (PIAGET, 1994, p. 63-64). [Grifo nosso]

No jogo os mais velhos agem sobre os menores de forma a manter sua autoridade. Não há reciprocidade entre os jogadores: a criança menor não participa da combinação das regras e sua forma de jogar imita os modelos mais velhos. Cada criança busca, centrada em si, a união com o mais velho pelo respeito às regras impostas. Para Piaget (1994), esse tipo de relação da criança com a regra está ligada à heteronomia. A criança centrada em si mesma toma como referência para suas condutas as regras impostas pelos adultos, ou mais velhos, tidas como sagradas e inquestionáveis e por isso, dignas de serem cumpridas à risca. Essa relação vai se alterando na medida em que a criança se descentra e se torna capaz de cooperar. Assim a heteronomia dá lugar à autonomia.

Somente com a cooperação, a mística do respeito pela autoridade é superada e a criança se sente apta a corresponsabilizar-se pela regulação do jogo. “Veremos, realmente, que a cooperação entre iguais não só vai mudar pouco a pouco a atitude prática da criança, mas ainda, fato essencial, vai fazer desaparecer essa mística da autoridade” (PIAGET, 1994, p. 58).

O terceiro estágio de consciência da regra se sobrepõe à etapa da cooperação e de codificação das regras se nos reportarmos às etapas de aquisição e prática das regras. Considerados em conjunto, os estágios de consciência das regras ocorrem mais vagarosamente que os relativos à prática das regras, fenômeno que para o autor faz parte da condição humana de construção do conhecimento – nem sempre a consciência é anterior à ação.

De um modo geral, é perfeitamente normal que a cooperação nascente – no plano da ação – não suprima, de imediato, os estados psicológicos criados – no plano do pensamento – pelo complexo egocentrismo versus coação. O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão (PIAGET, 1994, p.60).
[Grifo nosso]

É durante o terceiro estágio que a regra é “considerada como uma lei construída pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja consenso geral” (PIAGET, 1994, p. 34). As relações dos sujeitos entre si passam a se dar de forma cooperativa e autônoma. Além de respeitar as regras por que é assim que decidiu, o sujeito assume a responsabilidade conjunta de discuti-las por serem compreendidas como sociais e históricas.

À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como diria de respeito na medida em que é mutuamente consentida (PIAGET, 1994, p.60).

Com a responsabilidade de legislar sobre o jogo, o consenso do grupo e o rigor na definição das regras se tornam presentes. Relações com características

democráticas como a prática das leis por todos, fruto da vontade e consentimento mútuo também podem se tornam a tônica do comportamento dos indivíduos:

[...] a criança aceita que se mudem as regras, contanto que as modificações reúnam todas as adesões. [...] Assim, a democracia sucede à teocracia e à gerontocracia: não há mais delitos de opinião, apenas de procedimento. Todas as opiniões são permitidas, contanto que aqueles que as emitiram procurem fazer com que sejam aceitas pelas vias legais (PIAGET, 1994, p. 60-61).

Para o autor é a partir da sincronia entre consciência da regra e prática no jogo que se desenvolve a cooperação. Embora a consciência da regra seja um processo individual se expressa socialmente por meio da cooperação: os “dois fenômenos estão, portanto, em relação”.

Para Piaget,

Em primeiro lugar, é notável constatar o sincronismo que existe entre o aparecimento desse novo tipo de consciência da regra e a observação verdadeira das regras. É, de fato, a partir dos dez, onze anos, em média, que aparece esse terceiro estágio no que se refere à consciência da regra. Ora, é nessa mesma idade que a simples cooperação, caracterizando o terceiro de nossos estágios relativos à prática das regras, se complica, pouco a pouco, com a necessidade de codificação e aplicação integral da lei. Os dois fenômenos estão, portanto, em relação (PIAGET, 1994, p. 64).

As atitudes práticas e refletidas das crianças nesta etapa evidenciam o salto qualitativo da criança quanto à construção de sua consciência na elaboração e respeito às regras. Se anteriormente a veracidade das regras dependia dos mais velhos, com a consciência da regra, a cooperação e a autonomia tornam-se a referência das relações entre os jogadores.

Tais relações expressam condutas democráticas baseadas na reciprocidade da qual deriva a igualdade entre os sujeitos durante o jogo. “Ora, os fatos parecem nos autorizar a concluir da maneira mais decisiva: é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 64).

Podemos dizer que agora estamos em presença de uma realidade social, racional e moralmente organizada e, no entanto, de uma realidade especificamente infantil. Além do mais apreendemos, ao vivo, a união da cooperação e da autonomia, união que sucede àquela do egocentrismo e da coação (PIAGET, 1994, p. 63). [Grifos nosso]

Assim, uma das dificuldades neste momento de seu desenvolvimento é vivenciada quando a criança é tentada a apresentar regras que lhe favoreçam pessoalmente. Procedendo dessa maneira mostra-se em desacordo com a reciprocidade das relações que representam a cooperação. “[O] caráter da cooperação é [...] a prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (PIAGET, 1994, p.64). Trair a regra é, de certa forma, trair a si mesmo e ao outro.

[...] ‘*Para não trapacear*’, diz Ross³², ‘*é preciso aprender as regras e depois se deve jogar como se manda* [= é preciso aceitá-las]’. A regra mais justa sustenta Gros, é aquela que reúne a opinião dos jogadores, ‘*porque [então] não podem trapacear*’ (PIAGET, 1994, p. 64). [Grifos do autor]

Mudanças nas regras são sujeitas à validação do grupo em acordo mútuo:

Assim, Gros nos diz que, se uma mudança é proposta, ‘há os que a desejam, outros não. Se os guris [= as crianças, sem cunho pejorativo] jogam assim [= admitindo a mudança], somos obrigados a jogar como eles’. Como afirmou também Vua, a propósito da prática das regras, ‘há ocasiões em que se joga de outra maneira. Então pergunta-se como se deve fazer... Discute-se um instante e, logo em seguida, chega-se a um acordo’ (PIAGET, 1994, p. 65). [Grifos nosso]

É interessante notar que para que as relações permaneçam baseadas em reciprocidade e intercâmbio entre pontos de vista é preciso que sejam criadas e mantidas condições de igualdade entre os sujeitos. Isso para que sejam minimizadas “as desigualdades devidas à sorte, às diferenças muito grandes entre os indivíduos em matéria de habilidade ou de força física etc.” (PIAGET, 1994, p. 66). Além disso, “desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (PIAGET, 1994, p. 67).

³² Ross, Gros e Vua são crianças entrevistadas por Piaget e citadas em sua obra: *O Juízo Moral na Criança*.

Seguindo a apresentação dos referenciais de nosso trabalho buscaremos mostrar as relações do jogo com a sociedade, em particular com cultura produzida pelos indivíduos, uma vez que é nessa prática que são exercidas a cooperação e a competição. Para isso, são abordados os estudos de Huizinga [1938] (2010) – *Homo Ludens* – e Caillois [1966] (1990) – *Os jogos e os homens*.

4. OS JOGOS E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA CULTURA: EVIDENCIANDO O JOGO, A COMPETIÇÃO, O JOGADOR E O GRUPO

Nesse capítulo, temos como proposta em um primeiro momento discutir o jogo e suas características. Optamos por abordar essa discussão enfatizando o jogo, em especial, o jogo de regras como um dos elementos responsáveis pela formação cultural dos sujeitos. Estamos argumentando que ao participar de jogos de regras, a criança está internalizando e interagindo com determinada forma de cultura, em nosso caso, marcada entre outros aspectos pela competição - competência indispensável para a inserção dos sujeitos nas relações sociais contemporâneas.

Como apresentamos no capítulo anterior, o jogo de regras tem como características evidentes a competição e a regulação coletiva, além da necessidade de cooperação entre seus participantes. Lembrando que as regras são construções provisórias. O que estamos chamando atenção neste trabalho é que um jogo, mesmo sendo competitivo tem em sua constituição a necessidade de cooperação para seu funcionamento.

Ao integrar-se com o jogo e demais jogadores, a criança entra em contato com elementos de sua cultura, internalizando e produzindo em si formas de ser, agir e pensar. Desta forma, ao tomarmos consciência dos aspectos envolvidos no jogar, encontramos também em nossa sociedade a possibilidade de construção de relações que se fundamentem na necessidade de cooperação e competição (competência que exige o melhor de si), mesmo quando o jogo exige a vitória de um de seus jogadores, ou equipe. Isso implica em uma construção consciente que se orienta na relação estabelecida entre os jogadores e pode ser construída: ensinada pelas relações sociais e culturais e aprendida pelos sujeitos.

Competir e cooperar são traços que podem ser desenvolvidos pelo jogo. Se pensarmos na organização atual de nossa sociedade capitalista que parece desenvolver-se por uma cultura narcisista e consumista é possível encontrar “fissuras” ou possibilidades que nos permitem pensar em relações democráticas. Assim, o jogo de regras competitivo pode contribuir para a formação de sujeitos

que apontem para novas possibilidades de ser e agir, por exemplo, pela cooperação. Argumentamos que é possível encontrar essas “fissuras” no modelo econômico, político e social que podem apontar para a construção de novas relações marcadas entre outras características pela cooperação, aspecto indispensável para a construção de relações solidárias e democráticas³³.

Como destacamos, o jogo de regras é entendido em nosso trabalho como uma categoria de análise do processo de formação cultural, estruturador e legitimador de formas de pensar, ser e agir. Para assumirmos tal posição nos fundamentamos em Huizinga (2010) e Caillois (1990), que assim como Piaget (1975) defendem o jogo como um regulador da vida social entendendo as regras como construções provisórias, frutos de acordos entre os sujeitos, passível de mudanças e alterações desde que acordadas entre seus participantes. Esse processo de construção e desconstrução de regras coletivas pelo acordo e consentimento mútuo aponta para a criação de espaços de discussões e provoca os sujeitos a agirem de forma participativa e cooperativa na busca por autonomia política e intelectual para o bem comum.

Optamos por discutir a tese desses autores, pois acreditamos que assim como Piaget explica o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos pelos jogos (exercício, simbólico e regras) é possível encontramos convergência com as obras desses autores. Isso implica dizer que para ambos o jogo é um dos elementos que explicam o desenvolvimento da cultura em diferentes povos.

Para Piaget (1975), o movimento de desenvolvimento dos sujeitos analisados pela via do jogo, surge em um primeiro estágio marcado pelo egocentrismo à cooperação, ou seja, a criança vai se desenvolvendo e aos poucos torna-se capaz de relacionar-se com o outro, aprende as regras do grupo o qual faz parte, mas também descobre com o outro a possibilidade de construção de novas regras e isso pelo jogo.

³³ A construção de relações democráticas em Piaget (1994) está ligada à formação para a autonomia intelectual e moral e ocorre pela ação da cooperação, em que as crianças aprendem pelas interações sociais a se regular e criar normas, as quais se submetem por estarem de acordo com uma disciplina que elas mesmos escolheram como legítimas e por isso dignas de serem cumpridas. Não é uma relação de coação, de fora para dentro, mas nasce de uma relação entre iguais, que se estabelece pela consciência de que as normas selecionadas estão de acordo com os interesses dos indivíduos em cooperação ou grupo.

Na tese de Johan Huizinga (1932/2010)³⁴ e Roger Caillois (1966/1990), o jogo por seu caráter fictício e coletivo explica a gênese do desenvolvimento das culturas até sua institucionalização. Apresenta também a possibilidade de mudança, responsável pelo movimento de reorganização interna e coletiva dos indivíduos e seu papel em relação ao grupo no jogar. Constituindo-se em espaço para a criação de possibilidades, sociedades e novas regras.

Em relação à competição também é possível encontrar convergência, uma vez que a competição é vista como competência e está ligada a habilidades. O competidor é o sujeito que dá o melhor de si, e sua conquista representa benefícios individuais e coletivos. Esses aspectos serão mais desenvolvidos no decorrer deste capítulo, cujo enfoque será dado nas obras de Huizinga e Caillois.

4.1. Características dos jogos: construindo possibilidades

Tanto para Huizinga (2010) como para Caillois (1990), o jogo não é visto como uma simples atividade desenvolvida pelos seres vivos, mas se constitui em importante mediador de produção e manifestação das culturas. Ao estudar o jogo, a proposta desses autores se volta a analisá-lo como uns dos aspectos que demonstram como as sociedades surgiram se organizaram e construíram seus valores, atitudes e crenças transmitidas e modificadas ao longo das gerações. Huizinga (2010, s/p), no prefácio de sua obra *Homo Ludens*, declara que “há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”.

Para o autor, o jogo é elemento constituinte da cultura. Em sua forma de concebê-lo não é possível separar o jogo de suas características: regulador de atitudes e responsável pela criação de diversas instituições que distinguem, mantêm, perpetuam, criam e transformam culturas. Nesse aspecto, o movimento da criação e organização coletiva para a construção de suas regras, princípios e costumes é um movimento que ocorre de forma simultânea pelo exercício das

³⁴ Nesta citação estamos apresentando o ano da primeira edição da obra seguida pelo ano da edição utilizada neste trabalho. No decorrer do texto nos utilizaremos do ano da obra investigada. Assim também o faremos com a obra de Caillois.

tradições e atualização às novas demandas sociais. Essa dupla função do jogo (transmissão e criação) é o que nos permite analisá-lo em suas dimensões mais complexas e que demonstram o movimento da organização dos grupos e das culturas ao longo do tempo.

Foi ela [cultura] o tema de meu discurso anual como Reitor da Universidade de Leyden, em 1933, e posteriormente de conferências em Zurique, Viena e Londres, neste último caso sob o título *The Play Element of Culture* (o jogo como elemento da cultura). Em todas as vezes, meus hóspedes pretenderam corrigir o título 'na' cultura, mas sempre protestei e insisti no uso do genitivo, pois minha intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O objetivo deste estudo mais desenvolvido é procurar integrar o conceito de jogo no de cultura (HUIZINGA, 2010, s/p). [Grifo nosso]

Elencamos essa fala, uma vez que demonstra como o autor concebe o jogo e sua relação com a cultura. A tese por ele defendida marca uma nova forma de contextualizar o jogo, deixando de abordá-lo como mais um dos elementos na cultura, para elevá-lo como elemento constituinte, demonstrando seu caráter civilizador e criador de formas de ser, agir, interagir, sentir e conceituar o mundo. Para Huizinga (2010), o jogo é vida e vida em movimento, vida em relação com outras vidas que também buscam sentido para sua existência, um emaranhado de sensações e significações na busca por sentidos e possibilidades de ser.

Se eu quisesse resumir meus argumentos sob a forma de teses, uma destas seria que a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização (HUIZINGA, 2010, s/p).

Esse movimento nos parece muito próximo a análise de Piaget (1975; 1994) sobre os jogos, discutidos no capítulo anterior. Para ele, o jogo é marca do processo civilizador, como gênese do pensamento humano. Também é destacado pelo contato com o outro, pela cooperação e competição. Criador, pelo processo de simbolização, abrindo possibilidades de experiências de faz-de-conta que permitem à criança construir sua própria realidade exercitando sua criatividade,

ponto de vista em relação ao mundo, revivendo em seu interior experiências, fatos que precisam ser reelaborados e significados por seu sistema cognitivo. É importante lembrar que para Piaget (1975) as estruturas dos jogos, embora sejam em suas obras investigados em crianças, permanece nos sujeitos por toda a vida, pela estrutura de conservação própria da inteligência.

De um ponto de vista próximo, Caillois (1990) apresenta o jogo como uma mola propulsora para o desenvolvimento da cultura. Por ser uma atividade considerada “menor” o jogo manifesta aspectos peculiares e distintivos da organização coletiva, sendo ao mesmo tempo propulsor e mediador da construção mental e moral dos sujeitos. Revela os mecanismos internos de formação dos grupos e as relações envolvidas com o contexto de produção cultural que manifestam as tramas presentes na construção provisória das regras e acordos de cada civilização. “Se o jogo é, verdadeiramente, a mola primordial da civilização, é impossível que os segundos sentidos não se revelem também instrutivos” (CAILLOIS, 1990, p.10). O jogo revela aquilo que é velado nas relações cotidianas.

Em outras palavras,

nestas condições, parece tanto mais significativo que historiados eminentes, após aprofundados inquéritos, e psicólogos escrupulosos, após repetidas e sistemáticas observações, tenham pretendido fazer do espírito de jogo uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos (CAILLOIS, 1990, p. 9-10).

Refletindo sobre as considerações, podemos perceber como na organização do jogo são manifestadas relações que evidenciam a complexidade das ações humanas. Ao participarmos de um jogo, não estamos em contato somente com o que de imediato a ação de jogar nos remete, mas em relação com estruturas mais abrangentes e complexas que nos envolvem e ajudam a constituir sentidos e olhares que, nos orientam ao entendimento de nós mesmos, do outro e do mundo.

[O] termo 'jogo' designa não somente a actividade³⁵ específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma actividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo (CAILLOIS, 1990, p.10).

Com essas considerações iniciais e que contextualizam nosso olhar para o jogo, a próxima etapa desse capítulo se organizará com o objetivo de apresentar o que estamos chamando de jogo. Optamos por apresentar suas características segundo Huizinga (2010) e Caillois (1990). Lembramos que nosso foco de análise está no jogo de regras (competitivo) e sua relação com a cooperação. As características de diferentes jogos que vamos abordar situam aspectos que definem o jogo em relação aos elementos presentes na cultura dos diferentes grupos, definidos por Caillois (1990) como: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry*, *Ilinx*³⁶. Delimitados os grupos de jogos nos voltaremos ao *Agôn* para abordar os elementos que envolvem o competir, demonstrando como a competição, segundo os autores em foco apresentam requisitos que evidenciam a necessidade de cooperação, respeito mútuo, honra, entre outros aspectos.

4.2. Características dos jogos

O jogo pode assumir diferentes formas de acordo com as características dos grupos e sua organização. Por esse motivo é difícil encontrar na literatura uma definição que aborde a complexidade de tal fenômeno. Seguindo a sistematização proposta por Huizinga (2010), optamos por elencar suas características gerais, já que acreditamos que por essa via estaremos abrindo espaço para pensar o jogo como uma possibilidade de olhar para as relações entre os sujeitos e como um dos elementos responsáveis pela construção e organização cultural.

Devemos, portanto, limitar-nos ao seguinte: o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer

³⁵ As palavras das citações estão mantidas de acordo com a obra.

³⁶ *Agôn*- jogos de competição; *Alea* – jogos de sorte; *Mimicry* – jogos de mimica e *Ilinx* – jogos de vertigem.

distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (HUIZINGA, 2010, p.10).

Apresentando as características do jogo, Huizinga (2010) descreve como aspecto primordial o fato de ser uma atividade livre. Isso significa que a liberdade se dá pela escolha de seus participantes e se expande para delimitar o tempo e as circunstâncias em que o jogo ocorrerá. Da mesma forma, caso um ou mais participantes queiram interromper o jogo ou sair da partida, faz parte da liberdade de jogar a interrupção desse contrato lúdico. Jogar é liberdade de escolha, não significa estar preso a um contrato, supõe consentimento mútuo e respeito ao desejo de participar ou não de um determinado jogo. “Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (HUIZINGA, 2010, p. 11).

Decorrente e interligado a essa característica Huizinga (2010) apresenta outro aspecto importante a ser observado: o jogo não é realidade concreta. Ocorre em um mundo “paralelo” que comporta os jogadores que optaram por estarem juntos, compartilhando dessa atividade composta por regras específicas e previamente acordadas. “O jogo não é vida 'corrente' nem vida 'real', pelo contrário, trata-se de uma evasão da realidade para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2010, p.11). Tanto as crianças como os adultos sabem perfeitamente quando estão jogando ou “só fazendo de conta”, ou quando estão “só brincando”.

No que diz respeito às características formais do jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele *desinteressado*. Visto que não pertence à vida 'comum', ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, ele se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida cotidiana (HUIZINGA, 2010, p.11). [Grifo do autor]

Ao abordar o jogo como uma atividade que se realiza em uma dimensão paralela à vida cotidiana e que se justifica pela satisfação de interesses imediatos, individuais e coletivos, o jogo carrega consigo uma ideia de regulamentação própria; um código de regras que é parte indispensável do contrato estabelecido por seus jogadores. É importante destacar que mesmo quando o jogo é individual há em sua organização códigos de conduta que visam regular e ordenar as atitudes de quem participa do desafio de jogar. Com essa ideia estamos apresentando um dos argumentos de Huizinga (2010) ao descrever a qualidade do jogo como acompanhamento e um complemento à vida dos sujeitos. O jogo se torna parte integrante da vida real como um mecanismo indispensável à sua manutenção. Assim, destacamos a centralidade e fecundidade desta atividade para analisar como se organizam e se constituem grupos e ideais comunitários.

Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo tipo de ideais comunitários. Nesta medida, lógicos de alimentação, reprodução e autoconservação (HUIZINGA, 2010, p.12).

Outra característica destacada pelo pesquisador, para apresentar as características do jogo é a sua duração. O jogo supõe sempre isolamento e limitação. Isso significa que é “ 'jogado até o fim' dentro de certos limites de tempo e espaço. Possui caminhos e sentidos próprios” (HUIZINGA, 2010, p.12) que podem não ser observados e percebidos por quem o assiste como espectador. Essa demarcação do jogo como um espaço à parte é um dos pontos principais de sua marca como formador de cultura.

Da mesma forma como o jogo pré-estabelece certos limites e caminhos para que as atividades ocorram, podemos observar essa dinâmica em aspectos da realidade, ao analisarmos certas instituições como, por exemplo, os tribunais, altares, entre outros. Para Huizinga (2010), todos esses ritos construídos e organizados pelos homens ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, moral,

cultural e social, tiveram suas origens afixadas pelo jogo e que o evidencia como elemento da cultura.

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o 'lugar sagrado' não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2010, p.13).

Apresentando as características do jogo - atividade livre, desprendida da realidade, marcado por um tempo e lugar determinados. Huizinga (2010) nos conduz a uma nova possibilidade de visualização das relações estabelecidas entre os sujeitos, e como essa organização construída em um “mundo” paralelo evidencia a capacidade humana de se organizar para a satisfação de suas necessidades mais profundas. Olhar o jogo por esse prisma nos permite focá-lo como um potencializador do desenvolvimento humano, pois ao vivenciar formas de ser, agir, criar regulamentações e ritos, o jogo se converte em sinal da criatividade humana na produção de sua realidade cultural, campo que faz com que diferentes possibilidades se choquem, se agrupem, concretizem-se em forma de regras ou se transformem de acordo com as necessidades.

Estamos chamando atenção do leitor, para refletir o jogo como agente que para além da manutenção de certas organizações coletivas, produz novos costumes, regras, além de difundir formas de ser, pensar e agir de forma lúdica e prazerosa. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é 'fascinante', 'cativante'. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2010, p.13). Para além do caos e das dificuldades cotidianas o jogo é lugar de encontro com a possibilidade da perfeição temporária e ordem.

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta 'estraga o jogo', privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo (HUIZINGA, 2010, p. 13). [Grifo nosso]

O jogo como descrito anteriormente, fixado por regras e condutas tem como princípio a lealdade e honestidade de seus participantes. A regra é a delimitação do que é lícito dentro do jogo e marca seus limites em relação à vida real. Nesse sentido, qualquer transgressão das regras significa o fim do jogo e a volta a realidade. Ao desobedecer à regra é como se o sujeito acionasse um mecanismo que retira todos seus participantes daquela esfera de compromisso, cumplicidade e cooperação e os devolve à vida real.

Nas palavras de Huizinga (2010, p. 14),

Por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que 'vale' dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. Uma vez, de passagem, Paul Valéry exprimiu uma ideia das mais importantes: 'No que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável'. E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada de mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida 'real' recomeça. (HUIZINGA, 2010, p.14).

Complementa que,

O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um 'desmancha-prazeres'. Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia

encerrado com os outros. Priva o jogo da *ilusão* - palavra cheia de sentido que significa literalmente 'em jogo' (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*). Torna-se portanto necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores (HUIZINGA, 2010, p.14). [Grifos do autor]

É importante destacar a figura do desmancha-prazeres citado pelo autor, pensando no caráter normativo e coletivo do jogo. O sujeito que comete um delito ao mesmo tempo em que prejudica o andamento da dinâmica do grupo no jogo, pode estar apontando para outras possibilidades de jogar. Ao burlar a regra estabelecida, ou acabar com o jogo, pode estar chamando atenção para outras formas de jogar e agir que não são contempladas pelo grupo. Vale a pena destacar que esse movimento pode a nosso ver se constituir de duas maneiras distintas – uma forma em que o sujeito burla a regra pelo simples fato de contrapor-se, com a intenção restrita de ferir as regras estabelecidas pelo coletivo, com um fim em si mesmo; ou pode estar manifestando de forma egocêntrica sua indiferença ao contrato estabelecido pelo grupo, ou satisfazendo suas necessidades egoístas, narcisistas, sem a preocupação com os outros membros da equipe e do jogo.

Pensando nas relações coletivas, diante da figura do desmancha prazeres, podemos interpretar essa postura de outra forma e que exprime atitudes de sujeitos que burlam as regras como forma de protestar e reivindicar mudanças ou adaptações do jogo e do grupo, tendo como objetivo dar visibilidade a sua inquietação. Acreditamos que essa postura pode vir a alargar possibilidades de ações para o jogar. Esse movimento pode ser acompanhado por outros participantes de forma a contribuir para a construção de resistências contra regras impostas ou mesmo mantidas para privilégio de membros do grupo. Um exemplo disso são os líderes de grupos minoritários que lutam pela conquista de direitos. Nas palavras de Huizinga (2010, p.14) “[t]oda e qualquer ruptura que quebre uma proibição acreditada esboça já um outro sistema, que não é menos exacto³⁷ nem menos gratuito” .

Continua:

³⁷ Optamos por manter a palavra escrita da forma como está na obra.

Todavia, frequentemente acontece que, por sua vez, os desmancha-prazeres fundam uma nova comunidade, dotada de regras próprias. Os fora da lei, os revolucionários, os membros das sociedades secretas, os hereges de todos os tipos têm tendências fortemente associativas, se não sociáveis, e todas as suas ações são marcadas por um certo elemento lúdico (HUIZINGA, 2010, p.15).

Outro aspecto característico do jogo mencionado por Huizinga (2010) é a cumplicidade que se estabelece entre os jogadores de um grupo. O autor destaca que essa característica é tão importante nos jogos coletivos que em muitos casos, os jogadores permanecem “unidos” mesmo depois do término de uma partida. A união e a cumplicidade os elevam a outro nível de relação denominados de clubes ou “frarias³⁸” - como definiriam os antropólogos referindo-se a essas espécies de “sociedades paralelas” - regidas por regras, costumes, vivências que são intimamente compartilhadas pelos sujeitos envolvidos no jogar e que os tornam membros de uma realidade restrita, demarcada por tempo e espaço definidos e regulamentados.

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Mas a sensação de estar 'separadamente juntos', numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo. O clube pertence ao jogo tal como o chapéu pertence à cabeça. Seria demasiado simplista explicar todas as associações a que os antropólogos chamam 'frarias' (como por exemplo, os clãs, as irmandades etc.) apenas como sociedades lúdicas. Mas, mais de uma vez se verificou como é difícil estabelecer uma separação nítida entre, de um lado, os agrupamentos sociais permanentes (sobretudo nas culturas arcaicas, com seus costumes extremamente importantes, solenes e sagrados) e, de outro, o domínio lúdico (HUIZINGA, 2010, p.15).

Partindo dessa caracterização apresentada por Huizinga (2010) nos voltamos a pensar o aspecto social do jogo. Da mesma forma com que o jogo

³⁸ Termo utilizado pelo autor.

agrega seus participantes e os conduz à criação de “sociedades” que se organizam paralelamente, a manutenção dessa cumplicidade parece demonstrar o potencial de desenvolvimento simbólico e cognitivo proporcionado pelo jogo como colaborador para a criação de grupos que partilham de certos ideais. Reunindo-se para discutir e debater ideias, reivindicar espaços e conquistar direitos perante os demais grupos sociais, se organizam em um movimento de lutas e conquistas democráticas, possibilitadas, sobretudo pelo exercício da cooperação.

Pensando nas características do jogo e sua relação com a organização da sociedade, podemos inferir que cada grupo de jogadores que se mantém unidos pelo vínculo dessa atividade lúdica, criam para si “micro-sociedades” que se organizam por regras recebidas arbitrariamente ou mesmo construídas coletivamente responsáveis pela manutenção da engrenagem do jogo. Cada participante ocupa um papel e se torna corresponsável pela harmonia interna do grupo, unindo a necessidade de manutenção do próprio grupo às mudanças exigidas para adaptação às novas demandas. Esse movimento de manutenção e adaptação é o que move os diferentes grupos e suas disputas, o que significa ao mesmo tempo liberdade de permanecer e possibilidade de cooperar, é ao mesmo tempo rigor e flexibilidade. Nesse sentido, o jogo é a criação de um espaço entre o rigor e a margem, a vida real e o “mundo” que se constrói ao jogar. “O primeiro é combinação exacta, relojoaria perfeita, o segundo é elasticidade e margem de movimentos” (CAILLOIS, 1990, p.12).

Ainda de acordo com Caillois,

[o] jogo significa, portanto, a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este último adquira ou conserve a sua eficácia. Além do mais, todo mecanismo pode ser considerado como uma espécie de jogo numa outra acepção do termo, que o dicionário precisa da seguinte forma: 'Acção regular e combinada de diversas partes duma máquina.' Uma máquina, de facto, é um puzzle de peças concebidas para se adaptarem umas às outras e para funcionar em harmonia. Mas, no interior desse jogo, todo ele exactidão, intervém, dando-lhe vida, um jogo de outro tipo (CAILLOIS, 1990, p.12).

No tocante a esse contexto do jogo, como elemento entre a permanência e a criação, entre o rigor e a margem é que podemos verificar um espaço sempre presente para o exercício das faculdades mentais e simbólicas humanas. O jogo, mesmo marcado pela arbitrariedade das regras, tem como característica o espaço para a construção do novo em um movimento que ao mesmo tempo em que privilegia a harmonia entre seus participantes, promove possibilidade de mudança em um processo que envolve negociação entre as partes, desequilíbrio e equilíbrio cognitivo, exercício e construção de relações cooperativas entre seus membros, manifestada pela necessidade de construir argumentos levando em consideração o pensamento e os argumentos do outro. “O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras ” (CAILLOIS, 1990, p. 28).

Há casos em que os limites se esfumam, em que a regra se dissolve e há outros em que, pelo contrário, a liberdade e a invenção estão prestes a desaparecer. Mas o jogo significa que os dois pólos subsistem e que há uma relação que se mantém entre um e o outro. Propõe e difunde estruturas abstractas, imagens de locais fechados e reservados, onde podem ser levadas a cabo concorrências ideais. Essas estruturas, essas concorrências são igualmente, modelos para as instituições e para os comportamentos individuais. [...] Contudo, os modelos sugeridos pelos jogos constituem também antecipações do universo regrado que deverá substituir a anarquia natural (CAILLOIS, 1990, p.13). [Grifo nosso]

Esse contínuo processo de administração das possibilidades que o jogo promove entre seus participantes marca a necessidade da colaboração mútua para que o jogo continue a existir. Vencer nesse sentido está intimamente ligado as estratégias definidas pelos jogadores ao observar as regras e adaptar suas ideias às possibilidades de ação que o jogo permite. Porém, a conquista do jogo não significa a conquista do adversário. O jogo pré-estabelece uma dimensão de honra e respeito para com o outro, cordialidade com aquele que tem as mesmas possibilidades de vencer. O início de cada partida é sempre o nascer de uma nova oportunidade para testar a si e para exercitar a relação com o outro. Nesse

movimento, o jogo se torna exercício para a construção de relações recíprocas em que o outro é visto como um possível, igual.

Para Caillois (1990, p.16),

[o] jogo supõe, sem dúvida, a vontade de ganhar, pela utilização plena dos recursos e pela exclusão das jogadas proibidas. Mas exige mais: é preciso ser cortês para com o adversário, dar-lhe confiança, por princípio, e combatê-lo sem animosidade. É preciso ainda aceitar antecipadamente uma eventual derrota sem cólera nem desespero. Quem se zanga ou lamenta cai logo em descrédito. Com efeito, uma vez que toda a nova jogada surge como um princípio absoluto, nada está perdido, e o jogador, em vez de se recriminar ou desanimar, tem oportunidade de redobrar de esforços.

Ainda relacionando o jogo como elemento de exercício das relações entre os sujeitos, um dos aspectos tratados tanto por Huizinga (2010), quanto por Caillois (1990) é que independente da característica do jogo existe a necessidade de exercício para o autodomínio. Pensá-lo como construção coletiva é uma das premissas para a perpetuação desse elemento produzido culturalmente. O jogo nasce pela necessidade de autorregulação de si e do outro, as regras são criadas para que seja estabelecido o mínimo grau de igualdade entre seus participantes.

O exercício do autodomínio surge como um movimento do indivíduo para se regular e adaptar-se às condições da vida em sociedade e essa regulação se inicia desde que a criança por volta dos sete anos começa a se interessar pelos jogos de regras que exigem dela o olhar para si e para o outro, como nos apresenta Piaget (1975). É nesse momento que suas estruturas cognitivas se voltam à necessidade da construção das regras e da cooperação.

De um ponto de vista sociológico, Caillois (1990, p. 16) enfatiza que,

[o] jogo convida-nos e habitua-nos a que escutemos essa lição de autodomínio e a alargar a sua prática ao conjunto das relações e das vicissitudes humanas em que a concorrência deixou de ser desinteressada e a fatalidade, circunscrita. Semelhante desapego em relação aos resultados da acção, ainda que aparente e por consolidar, não é virtude menor. Sem dúvida que este domínio é mais fácil em situação de jogo onde é, em certa medida, de rigor e onde o amor-próprio parece ter-se comprometido de antemão em honrar as respectivas obrigações (CAILLOIS, 1990, p.16).

Outro aspecto do jogo é sua flexibilidade quanto à vitória. Nesse sentido, Huizinga (2010) e Caillois (1990) destacam a importância do respeito ao outro. Para os autores, mais importante do que o vencer é a forma como se vence. O jogo é uma possibilidade de aceitar que nem sempre podemos vencer e que o desafio proposto por uma partida é uma nova oportunidade para superar dificuldades. O outro é o espelho nesse processo, vencer significa a possibilidade de progredir, perder é parte dessa construção humana na luta por fazer-se melhor a cada oportunidade, seja em nível intelectual ou moral.

É importante destacar que o jogo é uma oportunidade sempre crescente de exercício de atos de civilização. Não é a competição que desmancha essa característica do jogo, mas o não respeito ao outro, o narcisismo e o individualismo. Talvez o jogo possa ser um “potencializador” para a formação de sujeitos cooperativos, na acepção de Piaget (1994) que pensem no outro para tomar suas decisões, partindo do outro e com o outro.

Nessa mesma linha de pensamento Caillois (1990, p. 17) salienta que

O jogo não é escola menos árdua. Ordena ao jogador que não descure nada, com vista ao triunfo, mantendo com este as devidas distâncias. O que foi ganho pode ser perdido, aliás, está mesmo destinado a ser perdido. A forma como se vence é mais importante do que a vitória em si e, em todo caso, mais importante do que a aposta. Aceitar a derrota como simples contratempo, a vitória sem nenhuma embriaguez nem vaidade, essa distanciação, essa derradeira contenção no que se respeita à própria acção é a lei do jogo. Considerar a realidade como um jogo, ganhar mais terreno a certos costumes sociais que fazem recuar a mesquinhez, a cobiça e o ódio, é praticar um acto de civilização.

Apresentando de forma geral as características do jogo e seus desdobramentos podemos resumidamente defini-lo seguindo a sistematização feita por Caillois (1990) que a elaborou levando em conta suas inferências e unindo-as as características estabelecidas por Huizinga (2010). Para Caillois o jogo pode ser definido como uma atividade

1-livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2-delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa

e previamente estabelecidos; 3-incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; 4- improdutiva: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida; 5-regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; 6-fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (CAILLOIS, 1990, p. 30). [Grifos nosso]

É importante destacar que as duas últimas características do jogo apresentadas pelo autor – regulamentação e ficção – são fundamentais para que sejam delimitados aspectos que diferenciam tipos distintos de jogos. Segundo o estudioso, um jogo ou é regulamentado ou é fictício e essas duas categorizações que se excluem são responsáveis por delimitar grupos de jogos que possuem características distintas, mas não menos originais.

Divisão essa que tentará, desta vez, ter em linha de conta não as características que os opõem no seu conjunto à restante realidade, mas as que os distribuem em grupos. [...] Estas várias qualidades são puramente formais. Elas não ajuízam o conteúdo do jogo. Entretanto, o facto de as duas últimas – a regra e a ficção – aparecerem quase que em exclusão recíproca, mostra como a íntima natureza dos dados que procuram definir implica, exige talvez, que esses dados sejam igualmente objecto de uma divisão (CAILLOIS, 1990, p.30). [Grifo nosso]

Optamos por apresentar a diferenciação entre essas duas características apresentadas pelo autor, uma vez que são esses pólos a origem de tipos distintos de jogos que podem ou não se agrupar de acordo com suas características comuns. Vale destacar que essa proposta de definição realizada por Caillois (1990), não esgota as possibilidades de análise do jogo, mas se constitui em uma direção para reflexões segundo seus princípios originários. Apresentaremos a definição proposta por Caillois (1990), já que encontramos em suas reflexões “campo” fértil para o desenvolvimento das argumentações deste ensaio, principalmente quando o autor se refere ao *agôn* e suas características.

Caillois (1990) partindo de reflexões sobre os aspectos originários e gerais dos jogos, reúne-os em quatro grandes grupos conforme a predominância de suas características, respectivamente: *Agôn* (competição), *Alea* (sorte), *Mimicry* (mímica) e *Ilinx* (vertigem).

Chamar-lhes-ei, respectivamente *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Todas se inserem francamente no domínio dos jogos. Joga-se à bola, ao berlinda ou às damas (*agôn*), joga-se na roleta ou na lotaria, faz-se de pirata, de Nero ou de Hamlet (*mimicry*), brinca-se, provocando em nós mesmos, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem, (*ilinx*) (CAILLOIS, 1990, p. 32).

O autor faz essa separação demarcando de um lado, os jogos com características de regulação e de outro, ficção, evidenciando como os jogos podem assumir diversas características que vão desde as formas mais simbólicas ou fictícias até a necessidade de regulação para seu funcionamento. Podemos constatar essas características do jogo também na teoria de Piaget (1975) quando o autor nos apresenta os tipos de jogos: exercício, simbólico (ficção) e os jogos de regras (regulamentados). Piaget explica os jogos como estruturas características de estádios de desenvolvimento cognitivo e simbólico, respectivamente responsáveis pela significação do mundo pela criança e sua iniciação nas práticas coletivas.

De forma análoga, Huizinga (2010) ao formular sua análise sobre o surgimento da civilização, argumenta que toda instituição social tem seu início em formas de jogo. As características mais primitivas das culturas como os ritos, cultos, tendem a se organizar de forma que com o desenvolvimento das culturas esses jogos ou rituais, aparentemente sem regras, tendem a se transformar em formas de governo de comunidades inteiras até sua institucionalização. Se pensarmos nas sociedades ocidentais, um exemplo desse processo é a comparação que o estudioso faz entre o jogo e o Direito que em sua forma primitiva foi constituído por um tipo de jogo competitivo, coletivo.

A possibilidade de haver um parentesco entre o direito e jogo aparece claramente logo que compreendemos em que medida a atual prática do direito, isto é, o processo, é extremamente semelhante a uma competição, e isto seja quais forem os

fundamentos ideais que o jogo possa ter. Já fizemos referência à possibilidade de uma relação entre a competição e o surgimento dos sistemas jurídicos em nossa descrição do *potlatch*³⁹, que é analisado por Davy apenas do ponto de vista jurídico, como sistema primitivo de contrato e obrigação. Na Grécia, o litígio judiciário era considerado um *agôn*, uma competição de caráter segredo submetidas a regras fixas, na qual os dois adversários invocavam a decisão de um árbitro (HUIZINGA, 2010, p. 87). [Grifo nosso]

Com essa primeira descrição, passaremos as definições de jogo descritas por Caillois (1990). Para o autor, há um grupo de jogos marcados predominantemente pela competição e rivalidade, denominados *agôn*. Nesse tipo de jogo, são criadas as condições necessárias para que entre seus participantes sejam testadas habilidades na escolha do melhor jogador em cada qualidade ou modalidade de jogo. Os jogos marcados pelo *agôn* acentuam a rivalidade entre os sujeitos que com iguais oportunidades competem para saber quem é o melhor. “Trata-se sempre de uma rivalidade [...] exercendo-se em limites definidos e sem nenhum auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor, numa determinada categoria de proezas” (CAILLOIS, 1990, p.34).

Nas palavras do investigador

[há] todo um grupo de jogos que aparece sob a forma de competição, ou seja, como um combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, susceptíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor (CAILLOIS, 1990, p. 34).

Como atividade coletiva com disputa, os jogos do tipo “*agôn*” contribuem para o treino de seus participantes de forma que o ato de competir é visto como uma competência em que os jogadores devem estar em constante aperfeiçoamento de suas habilidades para alcançar o objetivo da vitória. Disciplina, persistência, vontade de vencer, autodomínio são características

³⁹ *Potlatch* - tipo de cerimônia tribal praticada por povos nativos do Noroeste da Costa dos Aborígenes, em que uma comunidade faz uma grande oferenda a outra, com o propósito de demonstrar sua pompa e superioridade. A forma de retribuição por esse gesto, que é esperada, se dá pela organização por parte dos que receberam a oferta de outra cerimônia para a retribuição dos “presentes” recebidos que por questão de honra devem superar a oferta dos primeiros.

indispensáveis para um bom competidor que se destacará entre os demais tornando-se referência, ocupando lugar de destaque no grupo. Os jogos de tipo *agôn* se caracterizam pelo destaque do mérito individual, dão visibilidade ao melhor, ao que se esforçou mais para vencer.

O interesse do jogo é, para cada um dos concorrentes, o desejo de ver reconhecida a sua excelência num determinado domínio. É a razão pela qual a prática do *agôn* supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança. Abandona o campeão aos seus próprios recursos, incita-o a tirar deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles com lealdade e dentro de limites fixados que, sendo iguais para todos, acabam, em contrapartida, por tornar indiscutível a superioridade do vencedor. O *agôn* apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar (CAILLOIS, 1990, p. 35). [Grifos só autor]

Nas crianças é importante notar que antes mesmo de sua preocupação com o estabelecimento das regras para o jogo, surgem como parte de suas brincadeiras certos tipos de “jogos” em que tendem a competir para saber quem consegue, por exemplo, chegar mais rápido a certos lugares, prender por mais tempo a respiração, entre outros. Por essa manifestação infantil fica evidente a necessidade humana de se desafiar a todo instante como forma de provar a si mesmo e ao outro. Esse movimento tem como intuito saber quem é o melhor do grupo. Jogos do tipo *agôn* são desafiadores e podem ser vistos como mola propulsora para a superação de si mesmo e dos demais participantes, servindo como espelho para o autoconhecimento e autodomínio, testando a cada instante, limites e possibilidades.

No que diz respeito às crianças, assim que a personalidade se afirma e antes de surgirem as competições organizadas, constata-se a assiduidade de estranhos desafios, em que os adversários tentam provar a sua maior capacidade de resistência. É ver quem consegue por mais tempo fixar o sol, resistir às cócegas, deixar de respirar, não pestanejar, etc. Por vezes, a aposta é mais séria, quando se trata de resistir à fome ou à dor, sob a forma de açoites, beliscões, picadelas e queimaduras. Então, esses jogos de ascetismo, como se lhes chama, originam provações mais árduas (CAILLOIS, 1990, p. 36).

De forma oposta ao *agôn*, o autor nos apresenta os jogos do tipo *alea* que marcam predominantemente a ação da sorte em oposição ao mérito – qualidades individuais de cada participante.

Alea – Em latim é o nome para um jogo de dados. Utilizo-o aqui para designar todos os jogos baseados [...] numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações, [...] se trata mais de vencer o destino do que um adversário (CAILLOIS, 1990, p.37). [Grifo do autor]

Nos jogos com a característica do *alea* a sorte é quem determina o vencedor, os destinos são colocados à prova e os jogadores não têm controle sobre o desfecho do jogo. Não depende das competências de seus participantes, a sorte está lançada. Nesta forma de jogo, todos os participantes são e estão aptos à vitória, o veredicto nessas circunstâncias é determinado por fatores que não podem ser controlados pelos sujeitos. A igualdade de possibilidades é definida pela sorte.

Melhor dizendo, o destino é o único artífice da vitória e esta, em caso de rivalidade, significa apenas que o vencedor foi mais bafejado pela sorte do que foi vencido. Exemplos claros desta categoria dos jogos são fornecidos pelos dados, a roleta, o cara ou coroa, o bacará, a lotaria, etc. Aqui não só se tenta eliminar a injustiça do acaso, como é arbitrariedade dessa acaso que constitui o único interesse do jogo (CAILLOIS, 1990, p.37). [Grifo nosso]

Como características dos jogos *Alea*, podemos perceber a passividade e vulnerabilidade do jogador que deixa em suspenso suas qualidades, dependendo para vencer, de circunstâncias que estão fora de seu alcance. Nesse tipo de jogo o risco e compensação ou vitória andam juntos. A ação dos jogadores está em colocarem-se à prova perante o juízo do acaso.

A *alea* assinala e revela a benevolência do destino. O jogador, face a ele, é inteiramente passivo [...]. Limita-se a aguardar, expectante e receoso, as imposições da sorte. [...] Arrisca uma aposta. A justiça – sempre buscada, mas desta vez sob forma

diferente, e tendendo a manifestar-se, também neste caso, em condições ideais – compensa-lo-á proporcionalmente ao seu risco, com uma rigorosa precisão. Todo cuidado ainda posto ainda há pouco para igualar as oportunidades dos concorrentes é aqui empregue para equilibrar escrupulosamente o risco e o lucro (CAILLOIS, 1990, p. 37).

Outro tipo de jogo descrito por Caillois (1990) é o *mimicry* ou jogo de mímica. “*Mimicry*, em inglês, designa o mimetismo, nomeadamente dos insectos, com o propósito de sublinhar a natureza fundamental e radical, quase orgânica, do impulso que as suscita” (CAILLOIS, 1990, p. 39-40). Nesse tipo de jogo os participantes temporariamente assumem diferentes personagens. Marcado pela representação de papéis e adoção de comportamentos que não são convencionais para aquele sujeito, são demonstrações da arte de representar. Esse tipo de jogo é também chamado de jogos de ficção ou jogo simbólico, se o relacionarmos à teoria de Piaget (1975), como apresentamos no capítulo anterior. Para crianças, o jogo simbólico é parte fundamental em seu processo de desenvolvimento simbólico e cognitivo, marca ainda uma fase egocêntrica da criança que representa papéis para se apropriar das diversas formas de ser disponíveis em seu universo de convivência cotidiana.

Mímica e disfarce são assim os aspectos fundamentais desta classe de jogos. Na criança, trata-se, sobretudo de imitar o adulto. Daí o sucesso dos acessórios e dos brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos. A menina brinca às mães, às cozinheiras, à lavadeira, à engomadeira; o rapazinho finge ser um soldado, um mosqueteiro, um agente da polícia, um pirata, um cowboy, um marciano, etc (CAILLOIS, 1990, p.41). [Grifo nosso]

Para os adultos, a *mimicry* apresenta-se como possibilidade de representarem papéis com fins de diversão, representação artística. De forma geral “[q]ualquer jogo supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: in-lusio), ou pelo menos, de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário” (CAILLOIS, 1990, p.39-40). Nos jogos de mímica, a desenvolvimento do jogo “pode consistir, não na realização de uma actividade ou na assumpção de um destino num lugar

fictício, mas sobretudo na encarnação de um personagem ilusório e na adopção do respectivo comportamento” (CAILLOIS, 1990, p.39-40).

Em outras palavras,

Não obstante, as condutas de *mimicry* extravasam largamente da infância para a vida adulta. Abrangem igualmente toda a diversão a que nos entreguemos, mascarados ou travestidos, e que consista no próprio facto de o jogador/actor estar mascarado ou travestido, bem como nas suas consequências. E, finalmente, é claro que a representação teatral e a representação dramática entram de direito neste grupo (CAILLOIS, 1990, p. 41). [Grifo do autor]

Nesse tipo de jogo “[...] encontramos, então, perante uma variada série de manifestações que têm como característica comum se basearem no facto de o sujeito a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa” (CAILLOIS, 1990, p.39-40).

O último tipo de jogo, apresentado pelo autor, é denominado de *lilnx* e se caracteriza pela presença da vertigem ou busca pela instabilidade. “O essencial [no *lilnx*] reside na busca desse distúrbio específico, desse pânico momentâneo que o termo “vertigem” define [...]” (CAILLOIS, 1990, p.47). Esse tipo de jogo está relacionado à liberdade de escolha de se por à prova limites, testar o que não pode ser controlado, delimitado por limites precisos.

Tanto Huizinga (2010) quanto Caillois (1990) parecem demonstrar que competição e cooperação são aspectos que não se opõem, seja no desenvolvimento humano, no jogo, ou mesmo no desenvolvimento da cultura. Apresentando os grupos de jogos descritos por Caillois (1990), na próxima etapa do capítulo buscaremos relacionar os jogos do tipo *agôn* enfatizando sua relação com dois conceitos desenvolvidos neste trabalho, a competição e a cooperação.

4.3. Características do *Agôn*⁴⁰ e cooperação

⁴⁰ Estamos apresentando os jogos *agôn* (competitivos) discutidos por Caillois (1990), aproximando-os do conceito de jogo de regras em Piaget, que é caracterizado pela presença da regra, competição e cooperação.

No início desse capítulo discutimos a presença do jogo no desenvolvimento da cultura. Nossa argumentação se dirige a evidenciar que existe uma íntima relação entre o jogo e o processo de construção e organização cultural. Mesmo que muitas vezes não percebamos, o caráter lúdico e criativo está presente em nossa forma de interagir com o mundo, imerso sob a forma de saberes e fazeres que dão sentido e moldam a nossa vida coletiva. São as ideias de possibilidade e criatividade empreendidas pelo jogo e no jogo que nos impulsionam a pensar em sua utilização para a construção de culturas para a cooperação e é sobre essa base que buscaremos desenvolver a última etapa desse capítulo.

Nas palavras de Huizinga (2010, p.54),

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo quer regredindo, a relação original por nós definida entre o jogo e o não-jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o 'instinto' lúdico se reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco. [Grifo nosso]

Como apresentamos no início do capítulo, uma das características do jogo de regras é a presença do *agôn* ou competição entendida neste trabalho como competência indispensável para a inserção dos sujeitos no mundo. Como elemento presente em nossa cultura se constitui em desenvolvimento na medida em que exige dos sujeitos um constante aperfeiçoamento em suas habilidades e atividades, seja em nível cognitivo ou instrumental, já que nos encontramos em um mundo marcado pela globalização e necessidade cada vez mais evidente de desenvolvermos sujeitos aptos a lidar com o mundo competitivo.

Diante desta crescente necessidade de atualização e mudança, a competição também nos abre possibilidade para pensarmos em relações de cooperação em que a vitória não se caracterize como a conquista do outro, mas

vencer a si mesmo em relação com o outro. Todo aquele que joga ou compete precisa ter como referência seu adversário ou parceiro para que alcance a vitória.

A ideia de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é este o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado (HUIZINGA, 2010, p. 57).

Pensando nas relações sujeito e outro, o jogo de regras (competitivo) em sua estrutura possui valores éticos que são compartilhados entre seus jogadores, exige lealdade e honestidade por parte de seus participantes que antes mesmo de ganhar devem obedecer às regras estipuladas pelo o grupo. Essas regras supõem, em sua maioria, a necessidade de esforço, de determinação, de disciplina e de acordo mútuo para que o jogo ocorra e a vitória seja possível, uma vez conquistada e comemorada, deve-se levar em conta o respeito pelo adversário, sem o qual a vitória não existiria.

Para Huizinga (2010, p. 14),

embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua "lealdade". Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo.

O elemento de competição do jogo geralmente possui um fim em si mesmo. O jogo começa e termina não resultando em nenhuma alteração no grupo, nem mesmo para o vencedor, dentro ou fora do espaço delimitado para a disputa. O importante para os competidores é estar participando, disputando alguma coisa que exige o melhor de si. A competição parte da necessidade de superação e mérito e cada competidor deve ofertar o máximo de seus esforços para alcançar os melhores resultados, ou a vitória. Vencer significa ser o melhor, estar à frente de forma que o vencedor se torna uma referência para os outros participantes, tanto parceiros, como adversários.

No entanto, o jogo abre a possibilidade de superação e o vencedor pode a qualquer momento ser desafiado e superado por outro sujeito. A vitória também é algo provisório e deve ser guardada com esmero, enquanto não se encontre um desafiante melhor preparado.

A essência do lúdico está contida na frase 'há alguma coisa em jogo'. Mas esse 'alguma coisa' não é o resultado material do jogo, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. [...] O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. O sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores, embora esta não seja essencial para esse prazer. Uma pessoa que 'faz' uma paciência sente um duplo prazer quando alguém está assistindo, mas sente prazer mesmo sem isso. Em todos os jogos, é muito importante que o jogador possa gabar-se a outros os seus êxitos (HUIZINGA, 2010, p. 57). [Grifo nosso]

A conquista do prestígio e de um lugar de destaque é um dos aspectos importantes propiciados pelo jogo competitivo e pode ser visto como um ganho coletivo na medida em que o sujeito que conquista a vitória compartilha-a com seu grupo, os dois podem desfrutar dos benefícios e ganhos. O jogo possui um caráter coletivo por que ninguém joga ou disputa algo sozinho, se assim o fosse, a vitória seria manifestada por outro conceito. Ganhar é demonstrar superioridade em comparação a outro ou outros, é sinônimo de excelência, mas quem conquista a vitória não a saboreia sozinho. A vitória é simbolicamente uma marca que caracteriza o vencedor e sua “tribo”. Nas palavras de Huizinga (2010, p. 58),

O que é 'ganhar', e o que é que realmente 'ganho'? Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo. Contudo, a prova desta superioridade tem tendência para conferir ao vencedor uma aparência de superioridade em geral. Ele ganha alguma coisa mais do que apenas o jogo enquanto tal. Ganha estima, conquista honrarias: e estas honrarias e estima imediatamente concorrem para o benefício do grupo ao qual o vencedor pertence. [Grifo nosso]

Com essas considerações chegamos a um aspecto importante do jogo do tipo (*agôn*) ou jogo de regras (relacionando com as características de Piaget), que é seu instinto de competição. Para o autor, a competição não se constitui como

um elemento negativo, mas propulsora de desafios sempre crescentes na busca por se definir quem é o melhor. A busca contínua dos indivíduos e grupos para se destacar como o “melhor”, promove um esforço para superação dos limites fixados e abre possibilidades para novas formas de se ver o jogo, organizar suas regras, pensar e repensar seus objetivos. Em relação à cultura, o jogo marca um espaço de criatividade que se manifesta pela busca dos grupos em superarem-se cada vez mais. Essa busca de superação traz mudanças e benefícios para todos, seja os que estão disputando-o no presente ou os próximos adeptos desta atividade. Jogar é sempre possibilidade de superação e criação, em um processo realizado de forma coletiva, marcado por cumplicidade e reciprocidade de ações e pensamentos.

Esses aspectos apresentados por Huizinga (2010), sobre o jogo, nos permite relacioná-los ao conceito de cooperação em Piaget (1975; 1994) – ação em que o sujeito ao participar de um jogo se preocupa em coordenar diferentes pontos de vista aos seus, em um movimento de trocas de pensamento e reciprocidade de ideias. Supõe relações de igualdade entre os participantes de forma que o adversário ou parceiro são vistos como sujeitos que possuem as mesmas condições intelectuais e físicas para disputar a partida e por isso, são dignos de serem ouvidos e levados em consideração no jogar.

Nesse tipo de relação – cooperação – não estão presentes hierarquias entre os sujeitos, o outro é visto como um possível e com sua forma de pensar e organizar-se para o jogo, contribui com seu adversário insinuando novas possibilidades de se pensar e agir na partida. Cada jogador busca nas suas jogadas construir hipóteses sobre o que seus adversários estão pensando, relacionando essas como possíveis jogadas às regras do jogo. Nesse movimento criam-se estratégias e pode-se optar por uma estratégia que lhe garanta a melhor jogada e assim vice-versa.

Outro movimento da cooperação ocorre entre os dois grupos e se faz necessária para que o jogo ocorra, pois se uma das duas equipes desistir, a partida não existirá. Cooperar é permitir que o jogo ocorra e se desenvolva de forma aberta e franca, levando em conta o respeito ao outro e às regras estabelecidas ou construídas pelo grupo.

[O] 'instinto' de competição não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é primordial é o desejo de ser melhor que os outros, de ser o primeiro e ser festejado por esse fato. Só secundariamente tem importância o fato de resultar da vitória um aumento do poder do indivíduo ou do grupo (HUIZINGA, 2010, p. 58).

A vitória é o objetivo de todo jogador e sua conquista pode se apresentar de diferentes maneiras, tanto para o jogador ou grupo que a conquista, quanto para seus adversários. Relaciona-se sempre com prestígio pela conquista de um prêmio que pode ter valor simbólico ou material.

Os frutos da vitória podem ser a honra, a estima, o prestígio. Via de regra, está ligada à vitória, alguma coisa mais do que a honra: uma coisa que está em jogo, um prêmio, o qual pode ter um valor simbólico ou material, ou então puramente abstrato (HUIZINGA, 2010, p. 58-59).

A vitória é sempre sinal de honra, estima e triunfo por parte do vencedor ou vencedores e a celebração deste feito é compartilhada por todos os envolvidos com sua conquista. É sinônimo de prosperidade e em várias tribos é indispensável para demarcar a harmonia das estações. “Todas estas formas de competição [...] são indispensáveis para a harmoniosa sucessão das estações, o amadurecimento das colheitas e a prosperidade de todo o ano” (HUIZINGA, 2010, p.64).

Como apresentamos no desenvolvimento desse capítulo, segundo Huizinga (2010) e Caillois (1990), os jogos são elementos presentes em cada cultura que se inicia ou se transforma. Retomando esse prisma e tomando os jogos *agôn* (competitivos) como foco de análise para esse ensaio, o que podemos perceber é que competir e vencer são aspectos indispensáveis e indissociáveis para o desenvolvimento de toda cultura. Esses elementos presentes em nossa organização social e cultural não existiriam se não houvesse a presença do outro, do grupo com quem cooperar.

Gostaríamos de terminar essa reflexão sobre o jogo, suas características, destacando o jogo competitivo com esta citação:

Dado que o resultado da competição, o fato de ela ser concluída com êxito, é considerado capaz de influenciar o curso da natureza, segue-se que pouca importância tem qual o tipo especial de competição através do qual se chega a esse resultado. [...] Toda vitória representa, isto é, realiza para o vencedor o triunfo dos poderes benéficos sobre os maléficos, e ao mesmo tempo a salvação do grupo que a obteve. A vitória não se limita a representar essa salvação, mas torna-a algo de efetivo (HUIZINGA, 2010, p. 64). [Grifo nosso]

Com essas palavras, o que estamos nos propondo é pensar que a “vitória” pode ser compartilhada pelos diferentes grupos em disputa pela satisfação de suas necessidades e o jogo de regras pode contribuir para a construção de uma sociedade cooperativa, uma escola cooperativa, já que os grupos são interdependentes em suas relações “necessárias” para a manutenção ou transformação cultural e social.

4.4. Apresentação e discussão das teses e dissertações sobre Jogo, Cooperação e Competição

Para a composição desta etapa do capítulo apresentaremos dados de um levantamento de teses e dissertações realizado no início e no final da pesquisa⁴¹ no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de situar a discussão do nosso trabalho. Para esta pesquisa utilizamos as palavras-chave: Jogo, Cooperação e Escola; Jogo, Cooperação e Educação; Jogo, Competição e Escola; Jogo, Competição e Educação; Jogo, Competição, Cooperação e Escola; Jogo, Competição, Cooperação e Educação.

Com a utilização dessas palavras-chave foram encontradas noventa e nove (99) dissertações e dezessete (17) teses. De posse dos resumos desses trabalhos, optamos por selecionar aqueles que discutiam conjuntamente jogo,

⁴¹ O primeiro levantamento foi realizado no mês de janeiro do ano de 2012, no período fizemos uma relação preliminar dos trabalhos para verificar como as relações entre Jogo, Cooperação e Competição estavam sendo discutidas na educação escolar. Para a composição das discussões nesta seção nos utilizaremos do segundo levantamento realizado no período de 10 a 12 dezembro de 2012.

cooperação e competição e que tivessem alguma relação com a educação escolar. Com esse perfil foram selecionados treze (13) trabalhos de mestrado e dois (2) de doutorado. Dos trabalhos selecionados optamos por dividi-los a partir da forma como relacionam competição e cooperação. Adotado este critério chegamos a três grupos: 1) trabalhos que discutem jogo, tendo a cooperação como oposição à competição; 2) jogo, tendo a cooperação em alternância com a competição; e 3) jogo, tendo a competição como possibilidade de desenvolvimento da cooperação.

Para direcionar a visão do leitor em relação aos trabalhos encontrados, partimos das posições e argumentações mais distantes da nossa até as que mais se aproximam. Ou seja, partimos dos posicionamentos que evidenciam não-convergência entre cooperação e competição para chegar aos convergentes e que propõe a indissociabilidade entre ambas.

No último tópico – Competição e cooperação no jogo: coexistência – esclarecemos nossa posição frente os estudos científicos encontrados baseando-nos na literatura referenciada. Argumentamos em prol da possibilidade de coexistência entre as competências da competição e da cooperação apoiando-nos em argumentos psicológicos – Jean Piaget – e sociológicos - Johan Huizinga e Roger Caillois.

4.4.1. Cooperação como oposição à competição

Nesta categoria foram encontradas (6) seis dissertações de mestrado e nenhuma (0) tese de doutorado. Começamos com a apresentação da dissertação *Cooperação ou Competição? Análise de uma Estratégia Lúdica de Ensino de Biologia para o Ensino Médio e o Ensino Superior*⁴² de Leandra Marques Chaves Melim (2009), que buscou nos jogos cooperativos uma alternativa de ensino em contraposição aos modelos de jogos competitivos. A pesquisa teve como objetivo avaliar comparativamente um jogo de tabuleiro que se organizou a partir de situações-problema os quais deveriam ser resolvidos pelos alunos. Com a

⁴² O trabalho completo não está disponível para pesquisa.

utilização deste instrumento Melim (2009) realizou sua pesquisa contendo: uma abordagem competitiva, e duas cooperativas - Esforço Coletivo (EC) e Divisão de tarefas (DT). Diante desses instrumentos foram avaliados parâmetros de aceitação e aplicabilidade e sua viabilidade quanto ao ensino dos conteúdos.

A autora argumenta que para os alunos do ensino médio a estratégia cooperativa (EC) foi a que teve menor aceitação, considerada pelos alunos como menos dinâmica e divertida. Além desta constatação, apresenta que os alunos tiveram a impressão que por meio dessa estratégia aprenderam menos. Já a estratégia de jogo tipo (DT) teve altos índices de aceitação e se mostrou tão eficiente quanto a abordagem competitiva.

Em relação aos alunos do ensino superior, houve ampla aceitação das três estratégias, e não houve variação significativa em relação à aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Como resultado, a pesquisadora constatou que a estratégia de divisão de tarefas se mostrou válida para o ensino e considerada pelos alunos como mais divertida do que a estratégia competitiva. Além disso, pontua que na avaliação geral do trabalho pode-se evidenciar o potencial das atividades cooperativas para o ensino da biologia tanto em nível médio como superior.

Joverci Antonio Pocera (2008) defendeu o trabalho: *Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na educação física do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira – Instituição ligada a Universidade Federal de Santa Catarina SC*, que teve como objetivo exercitar por meio do jogos cooperativos nos alunos do colégio atitudes éticas e de cidadania. Para a pesquisa os alunos não foram separados em equipes para serem evitados duelos entre grupos e jogadores para a conquista da vitória. Segundo o autor, esse tipo de metodologia para o jogo não foi utilizado, pois promove a disseminação dos ideais propagados pelo poder dominante.

O trabalho com os alunos seguiu a filosofia do amor (sic) propagado pelos jogos cooperativos que tiveram como objetivo desenvolver atitudes de cooperação e integração entre os alunos. O autor conclui o trabalho enfatizando que não é possível integração, cooperação e afetividade entre os alunos

enquanto houver a valorização do primeiro colocado, como os valores disseminados nas atitudes cotidianas.

Outra dissertação encontrada foi a de Vera Lucia Rodrigues de Moraes (2008): *Os Jogos Cooperativos nas ações do Programa A União faz a Vida, na região do médio Alto Uruguai – RS*⁴³. O estudo verificou o impacto que os Jogos Cooperativos vêm produzindo no Programa A União faz a Vida, em relação aos saberes e práticas docentes na Região do Médio Alto Uruguai/RS na perspectiva do coletivo docente.

A pesquisa foi realizada em quatro municípios que aderiram ao programa desde 2004. Os pressupostos que circundam a pesquisa questionam alguns aspectos relativos à individualização do processo de ensino como um dos fragilizadores da escola. Segundo a autora, os Jogos Cooperativos apontam para uma “Pedagogia da cooperação” e como possibilidade de construção e significação das práticas docentes, nesta perspectiva, os desafios e práticas vivenciados fora da escola podem contribuir para a modificação dos saberes e práticas docentes.

A coleta de dados se deu a partir de entrevistas, questionários e análise de documentos. O processo de análise evidenciou que o programa A União Faz a Vida, elaborado pelo Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), produziu novas formas de relacionamento com a comunidade escolar e têm aprimorado dinâmicas cooperativas no fazer pedagógico, em todas as escolas estudadas.

Roberto Gonçalves Martini (2005), com a dissertação *Jogos Cooperativos na escola: a concepção de professores de Educação Física*, teve como objetivo levantar dados para promoção de discussões sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar. O processo de pesquisa empreendido por Martini (2005) se deu em duas etapas: a primeira a partir de estudos bibliográficos sobre Educação, Educação Física e Jogos Cooperativos, seguindo de um segundo momento em que o pesquisador procurou verificar a concepção dos professores de Educação Física sobre os Jogos Cooperativos, a partir de entrevistas com oito sujeitos.

⁴³ O trabalho completo não está disponível para pesquisa.

Os dados levantados revelam concepções dos professores sobre os jogos dentre as quais destacamos: a não possibilidade de coexistência entre os Jogos Cooperativos e Jogos Competitivos; os Jogos Cooperativos podem contribuir com a Educação Física escolar, porém não foi citado de que forma e nas respostas obtidas não há argumentos que demonstrem conhecimento por parte dos professores sobre o assunto; quando os Jogos Cooperativos foram citados não havia nas falas dos professores a intenção de integração com outras áreas do conhecimento ficando suas propostas restritas às ações individuais e isoladas.

Segundo Martini (2005), a prática dos Jogos Cooperativos tem pouca repercussão no mundo competitivo, nessa direção, o autor evidencia a necessidade de mais estudos sobre essa temática, ainda recente no cenário educacional. Argumenta que é preciso potencializar essa prática como suporte para a articulação entre diferentes áreas da educação escolar, para que os Jogos Cooperativos possam se constituir em ferramenta para além das aulas de Educação Física.

Outra dissertação encontrada foi a de Carlos Alberto Portas (2006) *O jogo como instrumento educativo: sua presença em duas escolas de Ensino Fundamental I de São Paulo*⁴⁴ que teve como objetivo investigar o papel do jogo no processo educativo de crianças do Ensino Fundamental I. O estudo foi realizado em suas escolas de nível socioeconômico diferentes na cidade de São Paulo – uma pública e outra particular. Os dados levantados foram classificados de acordo com as categorizações de Piaget, Vygotsky e Wallon, com vistas a identificar a presença de jogos e brincadeiras populares realizados nas escolas.

Como resultado o pesquisador evidencia que em um dos colégios (público) os jogos são realizados de forma predominantemente prática, enfatizando a competição, enquanto na outra escola (particular) o jogo foi utilizado de forma mais lúdica e formadora. Nesse enfoque, o autor enfatiza a necessidade de uma contextualização acerca dos jogos e brincadeiras nas escolas quanto ao seu valor educativo para um melhor aproveitamento destas atividades em seu potencial formador, tanto em escolas como nos demais espaços de aprendizagem.

⁴⁴ O trabalho completo não está disponível para pesquisa.

Fábio Melo da Silva (2008) com o trabalho: *Concepção e realização de um modelo computacional de jogos educativos interativos no contexto da aprendizagem colaborativa*⁴⁵, organizou uma proposta para a construção de jogos colaborativos, com a hipótese de que a colaboração entre pares leva à aprendizagem. Teve como aporte teórico para sua pesquisa os estudos de Vygotsky, utilizando-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para pensar a relação entre desenvolvimento e aprendizado. Segundo o investigador, o estudo sobre a relação jogo e educação e das teorias sobre aprendizagem colaborativa foram primordiais para o desenvolvimento do modelo. Como resultado, aponta que as teorias colaborativas podem ser um instrumento eficaz para o enfrentamento dos efeitos negativos que a competição excessiva presente nos jogos produzem nos sujeitos.

Seguindo a categorização proposta para a organização dos trabalhos encontrados passemos ao segundo bloco.

4.4.2. Cooperação em alternância com Competição⁴⁶

Nesta categoria encontramos uma (1) dissertação de mestrado e nenhum (0) trabalho de doutorado. Daniel Martineschen (2006), com a dissertação *Alternância entre Competição e Colaboração para Promover o Aprendizado por meio da Heurística de Jogos* relata a elaboração de conceitos e ferramentas de software para a criação de um ambiente facilitador de alternância entre competição e cooperação. Durante a pesquisa os aprendizes na fase da competição deveriam codificar os conceitos matemáticos em heurísticas de jogo, utilizando a linguagem formal e ferramentas de *software* para o desenvolvimento de funções heurísticas. Em contrapartida na segunda fase deverão trocar as informações coletadas na fase da competição com outros aprendizes – fase de

⁴⁵ O trabalho completo não está disponível para pesquisa.

⁴⁶ A discussão do segundo grupo aparece com uma reiteração menor, devido à área de investigação tecnologias serem diferentes no aprofundamento teórico. No entanto, não descartamos a possibilidade de uma nova tendência - jogos eletrônicos – passarem a serem construídos e analisados a partir do mesmo aporte teórico aqui apresentado.

colaboração. Segundo o pesquisador, nesta organização os competidores interagem entre si, refinam seu conhecimento e codificam nova função heurística.

Este trabalho foi executado em duas etapas, a primeira explorou a literatura da área de Informática da Educação buscando conceitos e técnicas para a combinação pretendida entre atividades colaborativas e competitivas. Devido à pequena quantidade de trabalhos encontrados, este trabalho contribuiu com a elaboração de conceitos para viabilizar a elaboração de um sistema de alternância entre atividades colaborativas e competitivas. O trabalho foi pensado para o ensino de Xadrez, mas pode ser estendido para outros tipos de jogos. A conclusão da dissertação é que a alternância entre a competição e atividades colaborativas pode gerar benefícios maiores do que essas atividades isoladas.

4.4.3. Competição como possibilidade de cooperação

Nesta categoria foram encontradas seis (6) dissertações de mestrado e duas (2) teses de doutorado. Sílvio Sena (2007) com o trabalho intitulado: *O jogo como precursor de valores no contexto escolar* teve como objetivo investigar o jogo como instrumento precursor de valores, tais como cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança. Para empreender o trabalho, o autor organizou sua intervenção seguindo as seguintes etapas: 1) sondagem inicial; 2) sondagem parcial e 3) sondagem final. Durante o processo, o pesquisador valeu-se de registros escritos, também quando interveio nas situações de jogo.

De uma perspectiva ontológica, Sena (2007) buscou como fundamentação teórica a Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky, Leontiev, Elkonin e Lima, além de Piaget e outros que advogam a educação em uma perspectiva globalizadores: Zabala, Garófano, Salvador, Pentecorvo e Sanmartin. Como resultado, com base no comportamento das crianças, o trabalho evidencia mudanças significativas em relação à agressividade física e verbal entre as crianças, além do aumento do diálogo frente a situações de resoluções de problemas. Percebeu-se um maior respeito em relação às decisões coletivas e respeito às regras, foram reduzidas atitudes de discriminação e exclusão entre as crianças; além desses aspectos

citados, houve uma maior persistência para a superação de dificuldades e experiências de fracasso.

A conclusão do trabalho é de que a Educação Física, por meio de seus conteúdos, deve promover o desenvolvimento global dos sujeitos, destacando aspectos relacionados à dimensão atitudinal. Como atividade de natureza social o jogo precisa ser compreendido como componente de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica, nesse enfoque o professor de Educação Física deve ter um amplo e profundo conhecimento acerca do jogo e desenvolvimento infantil. Finalizando, aponta que o jogo se justifica como conteúdo e instrumento de intervenção privilegiado da Educação Física contemporânea, contribuindo no processo de socialização da criança das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Encontramos também a dissertação de Maria Auxiliadora Villar Castanheira (2008): *Capital Social⁴⁷, sustentabilidade e esporte: elementos para a construção de uma educação em valores a partir do esporte voleibol*. Em seu trabalho, apresenta o conceito de capital social como uma resposta educacional à sociedade capitalista. Na defesa de Castanheira (2008), o capital social se caracteriza como um recurso fundamental para o desenvolvimento sustentável e se constitui pela cooperação. Partindo dessa primeira apresentação, sua dissertação teve como objetivo buscar evidências de que o capital social pode ser construído através dos valores do esporte voleibol, este por ser um esporte coletivo, e que tem como característica o fato de não se reter a bola para jogar, além de se configurar como uma modalidade esportiva bastante difundida na cultura brasileira.

O estudo se constituiu a partir de entrevistas com técnicos e atletas de voleibol profissional, além de pais, professores e alunos de um programa socioeducativo, verificando como a cooperação é construída através do voleibol, percebido enquanto ferramenta para a transformação social. Dos resultados encontrados pôde-se constatar que o voleibol pode ser um facilitador para a inclusão social e desenvolvimento da cooperação. A autora evidencia a

⁴⁷ Conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu em sua teoria. BOUDIEU, P. *O Capital Social – notas provisórias*. In: CATANI A. & NOGUEIRA M, A (Orgs) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

necessidade de um trabalho com intencionalidade por parte do professor ou educador, vendo esses profissionais como agentes potencializadores da transformação pelo processo de ensino-aprendizagem, contando com a ajuda de uma equipe multidisciplinar. Com os resultados de seus estudos Castanheira (2008) buscou contribuir para a reflexão e alargamento sobre as possibilidades de se construir um conceito de desenvolvimento sustentável com as ferramentas: capital social e esporte.

Igor Barbarioli Muniz (2010), com o trabalho: *Os jogos cooperativos e o processo de interação social* se propôs discutir possibilidades de utilização dos Jogos cooperativos como forma de valorização desse tipo de relação em detrimento da competição e da desvalorização do conflito. Em sua investigação especula em que medida os jogos cooperativos propostos pela abordagem de Terry Orlick e Fábio Brotto que enfatizam a importância da cooperação pela obediência às regras poderia contribuir para formar sujeitos apáticos, acríticos, acomodados e dependes.

No estudo foram analisados dissertações e teses sobre jogos cooperativos interpretados pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Como resultado Muniz (2010) constata que existe uma visão tradicional sobre os Jogos Cooperativos como tipos de jogos que promoveriam a cooperação e a solidariedade. Em contraposição, os Jogos Competitivos são criticados por evidenciar a dominação, a exclusão, a desonestidade, entre outros. Desta forma, a cooperação parece ser um ideal de relação que merece louvor, enquanto a competição é um tipo de relação que deve ser extinto, pois colabora para a construção de valores anti-sociais.

De posse desta constatação e das leituras de autores como: Georg Simmel, Karl Marx, Max Weber, Hugo Lovisolo e Go Tani, conclui que no decurso do desenvolvimento da humanidade nem sempre as situações cooperativas foram hegemonicamente positivas e benéficas para todos os participantes do jogo. Resgatando as obras de Johan Huizinga e Roger Caillois, Muniz (2010) destaca a importância da competição, evidenciando como a essência desta atividade pode desenvolver nos jogadores além de habilidades físicas, valores éticos, a honra, o cavalheirismo, o respeito às regras e aos adversários: valores esses silenciados

na maioria dos trabalhos que encontrou. A partir desses elementos, destacamos esse estudo como o que mais se aproxima do nosso trabalho.

Seguindo suas reflexões, apoiando-se em Richard Precht, afirma que a cooperação como resultado da submissão e da obediência às regras gera nos jogadores um sentimento de “prazer fraco” que parece ser incapaz de desenvolver nesses sujeitos o significado da importância de se agir de forma altruísta. Ainda sobre a relação cooperação e competição Muniz (2010) destaca que situações competitivas também marcam os jogos cooperativos e nem por isso promovem sentimentos de fracasso, desprazer, mas, podem gerar o contrário, tornar o jogo mais atraente, dinâmico e produtivo.

Leni Leonor Nelli de Miranda (2005) com o trabalho: *Situações interativas entre crianças normais e crianças com síndrome de Down em um jogo de regras: uma contribuição para os estudos sobre a inclusão escolar*⁴⁸ objetivou com a utilização do jogo de regras discutir a importância desse tipo de jogo (Ta-te-ti) para a interação das crianças, e destas com outros alunos portadores de síndrome de Down, além de verificar se esse tipo de jogo (jogo de regras) favorece a descentração do raciocínio e a cooperação em crianças com síndrome de Down. Para tal empreendimento, a pesquisadora utilizou como procedimento três estudos: 1) Crianças, jogos e interações na opinião das mães e professoras (realizada por meio de entrevistas semidirigidas); 2) Crianças jogando Ta-te-ti (oficinas de jogos com as crianças); 3) As crianças explicando o jogo (as crianças jogavam com a pesquisadora em duplas e individualmente).

Como resultado, Miranda (2005) destaca que as crianças com síndrome de Down geralmente têm menos amigos do que as crianças sem síndrome e seus vínculos são restritos à família e colegas de escola. O vínculo com os adultos é bom. De forma geral, somente uma das crianças com Down e as crianças sem deficiência mental realizam jogos com regras. Outro aspecto apresentado pela pesquisadora é que a dificuldade para lidar com esse tipo de jogo não foi exclusiva das crianças com a síndrome e que esse tipo de atividade favorece a cooperação e descentração do raciocínio das crianças. Com os resultados desse

⁴⁸ O trabalho completo não está disponível para pesquisa.

estudo, a autora reforça a necessidade de se trabalhar com esse tipo de jogo para promoção de interação entre os alunos e como potencializador do desenvolvimento dos sujeitos.

Já Christiany Maria Bassetti Cavalcante (2006) com sua dissertação: *Análise microgenética da interação social e do funcionamento cognitivo de crianças por meio do Jogo Matix*, buscou a partir do referencial teórico Piagetiano, analisar as formas de interação social de crianças em pares em situação de competição e não-competição, assim como seu funcionamento cognitivo no jogo Matix. Participaram do estudo quatro meninos com 10 anos de idade que cursavam uma escola pública de Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em quatro etapas, nas quais em um primeiro momento, as crianças aprenderam as regras do jogo até sua compreensão jogando de forma exploratória; depois foram trocadas as duplas para realizarem o mesmo processo, agora competindo entre si. Na terceira etapa os participantes foram divididos em duplas por sorteio sendo que as duplas não foram repetidas, cada dupla resolveu três situações-problema do jogo Matix. Por fim, cada participante jogou com a pesquisadora, a fim de que pudesse ser verificado o nível de compreensão em que cada criança se encontrava em relação ao jogo.

Por meio desse processo de investigação, constatou sete categorias de interação social em uma situação de competição: 1) cooperação, 2) confrontação, 3) elaboração aquiescente, 4) execução isolada, 5) execução isolada com negação, 6) execução isolada com comentário e 7) exclusão. Como conclusão evidencia que as situações de interação entre as crianças estão intimamente ligadas às características das situações-problema apresentados e do funcionamento cognitivo de cada um dos participantes. Outro aspecto evidenciado é de que o desenvolvimento cognitivo das crianças parece estar condicionado às condições cognitivas do sujeito e a possibilidade de interações com outros.

No trabalho de Ana Paula Stel Caiado (2009): *Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas no ambiente escolar*⁴⁹,

⁴⁹ O trabalho completo não está disponível para pesquisa. No entanto, para a presente discussão utilizamos um artigo contendo os dados na Revista Semestral da Associação Brasileira de

o objetivo do estudo foi a inserção dos Jogos de Regras na escola como facilitadora do desenvolvimento de relações cooperativas. Desta forma, analisou em duas escolas, uma construtivista e outra com métodos tradicionais as configurações dadas ao Jogo de Regras e suas possíveis contribuições para a evolução da cooperação entre as crianças. Os resultados evidenciam que a maior presença dos Jogos de Regras se deu na escola Construtivista e foi acompanhada por maior desempenho cooperativo por parte dos alunos.

Ainda com as mesmas características desta categoria de trabalhos encontramos tese escrita por Inês Almeida Vieira (2009): *Delicadeza e Espírito de Grupo: O Basquetebol como Invenção Cultural*. O principal intuito do estudo foi focalizar a sociabilidade entre os jogadores de basquete enfatizando a construção e difusão do espírito de equipe, principalmente entre os jovens. A pesquisa é de abordagem interdisciplinar, se baseia em estudos sócio-históricos e antropológicos para explicar como a dinâmica do basquete, marcado pela competição tendo como um de seus elementos a “máxima de equipe” enfatizada em sua estrutura e funcionamento em quadra. Segundo a autora esses aspectos do jogo podem ser utilizados como metáfora para a análise da realidade, em que os jogos regulados, podem contribuir para o fortalecimento do trabalho em grupo.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2000 a 2009 e analisou dois grupos: a escolinha do clube sociorrecreativo Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e a escola pública federal Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-Ce) focalizando as atividades de jogo competitivos. Para a parte empírica a coleta incluiu entrevistas, observações diretas do comportamento das crianças em jogo, diários de campo, fotografias, pesquisa documental, acervo de jornais revistas, Internet. Além da coleta junto aos atletas, a pesquisa considerou treinamentos e jogos oficiais. Como conclusão a tese evidencia o basquete como uma modalidade de jogo praticada em diferentes contextos e grupos sociais, atualmente, tem sido incorporado por empresas à promoção de programas sociais para promover o trabalho em grupo, reprimindo o abuso de força, sendo denominado por alguns de seus adeptos como “o Jogo da delicadeza”.

Outra tese encontrada foi o de Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia (2010), intitulada *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. O trabalho objetivou favorecer a construção da cooperação entre adolescentes por meio de uma oficina de jogos. Tendo como base o Laboratório de Psicopedagogia da Universidade de São Paulo (LaPp-IPUSP) foram realizadas oficinas de jogos com 12 alunos do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo.

Para a construção da fundamentação teórica e metodologia, a autora teve como base os estudos da Teoria Piagetiana, principalmente no que diz respeito ao papel das relações interindividuais, desenvolvimento da cooperação e ao funcionamento da equilibração majorante. Foram adotados dois recortes de análise: intervenções da pesquisadora, gestora das oficinas, e interação entre os sujeitos. Os resultados foram categorizados em eixos interdependentes e de forma geral apontam para o favorecimento da cooperação entre os sujeitos investigados.

4.4.4. Cooperação e competição no jogo: coexistência

A competição como oposição à cooperação, o primeiro grupo de estudos apresentado, demonstrou como a cooperação pode ser uma medida de enfrentamento à competição difundida na sociedade ocidental e capitalista. O jogo cooperativo é compreendido como um antídoto à disputa acirrada e desmedida dos sujeitos entre si. É importante destacar que esses estudos fazem críticas ao modelo de jogos com competição utilizados pela escola, em especial na disciplina de Educação Física. Esses jogos caracterizam-se mais como práticas esportivas de rendimento do que vivências lúdicas.

Nos estudos de Martini (2005) e Pocera (2008), entre os citados neste primeiro grupo, os jogos cooperativos se constituem uma possibilidade de ação frente a situações de disputas e fazem parte da tentativa de construir, a partir da disciplina de Educação Física Escolar, espaços que propiciem a cooperação entre os alunos. Seu objetivo é o de construir relações mais humanas, justas e solidárias na escola e para além do ambiente escolar.

Nas palavras dos autores,

[s]e um dos objetivos da Educação é a promoção da socialização e, por extensão, todos os efeitos que ela produz e, no espaço escolar, todas as disciplinas devem convergir para que esse objetivo seja alcançado, por que a Educação Física trabalha em sentido contrário? Porque os Jogos Cooperativos, como conteúdo da Educação Física Escolar, não são amplamente utilizados, já que como o próprio nome diz, propicia a cooperação? (MARTINI, 2005, p. 12). [Grifo nosso]

Por meio da prática dos jogos cooperativos promoveremos a inclusão, despertando a educação de valores humanos, cultura e paz, contrapondo a teoria darwinista que prevê a seleção natural das espécies, embora o mundo moderno esteja a criar uma enorme rede capaz de arrastar a sociedade para um único destino – o capitalismo (POCERA, 2008, p. 8). [Grifo nosso]

As concepções de competição e cooperação presentes nesses estudos são discordantes do posicionamento assumido por nós na presente dissertação. Neste primeiro grupo, os jogos envolvem competição ou cooperação, não contemplando a possibilidade de alternância ou coexistência entre as duas. Ou seja, em um jogo competitivo não há cooperação, assim como em um jogo cooperativo não há competição. A posição defendida por nós é de que em situações de competição, mesmo as esportivas, há condições para a construção de relações cooperativas entre os sujeitos. Defendemos, portanto, a coexistência entre cooperar e competir nos jogos com competição.

O segundo grupo de trabalhos aborda a alternância entre competição e cooperação. Para Martineschen (2006), único trabalho encontrado neste perfil, um jogo pode ter momentos de competição e cooperação, desde que propostos em momentos diferentes. Realizou-se um experimento didático em que, em um primeiro momento, os alunos realizavam tarefas individuais competindo entre si para obter informações sobre um determinado tema; em seguida, foram solicitados a compartilhar seus dados com os colegas. O autor destaca que a interação entre os alunos promoveu a conexão entre diferentes pontos de vista e informações. A partir deste experimento foi criado um *software* aplicável a

diferentes áreas do conhecimento escolar favorecendo momentos de competição e de cooperação.

A atuação dos alunos na fase de competição consiste na codificação de conceitos matemáticos em heurísticas de jogo, usando uma linguagem formal e ferramentas de software para edição de funções heurísticas, para participar de uma competição automática. A fase de colaboração, por sua vez, consiste no compartilhamento do conhecimento heurístico presente na competição realizada anteriormente. Os competidores interagem entre si para refinar seu conhecimento sobre o jogo, codificando-o em uma nova função heurística (MARTINESCHEN, 2006, p. VIII). [Grifo nosso]

Ao concluir seu estudo, Martineschen (2006) assinala a dificuldade de se encontrar propostas educacionais que combinem atividades competitivas e cooperativas.

A contribuição da presente dissertação se fez em duas frentes. Primeiro, acreditamos que a alternância entre atividades competitivas e colaborativas, auxiliada por ferramentas de software, pode trazer muitos benefícios para o ensino de Xadrez (e de outras áreas em geral) (MARTINESCHEN, 2006, p. 59). [Grifo nosso]

Retomando os trabalhos agrupados, competição como oposição à cooperação, cooperação e cooperação em alternância com competição, é possível verificar que o primeiro grupo de trabalho se distancia mais da posição que defendemos neste ensaio, para os autores que o compõe não existe a possibilidade de coexistência entre competir e cooperar. De acordo com o segundo grupo, competir e cooperar são ações importantes e férteis para a aprendizagem, porém os estudos enfocam como atividades que se alternam, ora os sujeitos competem, ora cooperam.

O terceiro grupo de estudos – competição como possibilidade de desenvolvimento da cooperação --, pelo contrário, aproxima-se do posicionamento defendido neste ensaio. Na perspectiva desses estudos, com a qual concordamos a competição e a cooperação são competências

indissociáveis. Ou seja, na competição estão implícitas atitudes de cooperação, assim como na cooperação estão implícitas atitudes de competição.

Como apontam anteriormente os estudos que compõem o terceiro grupo, consideramos que essa posição é compatível com a preconizada por Piaget (1994) para quem a cooperação e a competição nascem das relações entre os indivíduos. Cooperar significa ser capaz de perceber e levar em conta o ponto de vista do outro, supõe reciprocidade e relações entre iguais. Competir significa ser capaz de seguir meticulosamente as regras e, portanto, atingir os objetivos do jogo o melhor possível. Baseando-nos no autor, podemos afirmar que a cooperação e a competição se desenvolvem com a prática consciente das regras.

Em contrapartida, um dos trabalhos deste grupo, Muniz (2010) nos alerta para o fato de que tradicionalmente os jogos cooperativos são tidos como responsáveis pela aprendizagem de bons comportamentos, enquanto os jogos competitivos são tidos como socialmente indesejáveis pela disputa neles envolvida. Essa concepção, transmitida socialmente pela família e pela escola, é interiorizada pelos indivíduos.

Diante do exposto através dos recortes (mensagens), pode-se mostrar uma visão tradicional sobre os jogos competitivos e, conseqüentemente, da competição, refletida não somente nas pesquisas analisadas, mas também, ao que parece, no senso comum e na visão de alguns professores. Enquanto a competição aparece carregada de conotações negativas, a cooperação (e, portanto, os Jogos Cooperativos) tem sido destacada por promover o aprendizado de comportamentos socialmente positivos (MUNIZ, 2010, p. 172). [Grifo nosso]

Garcia (2010), autora de um dos trabalhos deste terceiro grupo, ao discutir o jogo e a formação dos indivíduos na escola, destaca a forte presença da competição nas relações cotidianas. Assinala que as novidades construídas pelo mercado de trabalho e de consumo levam os indivíduos a estabelecer relações competitivas nos dois âmbitos. Resta à escola re-pensar seu papel refletindo sobre o quê e como ensinar a fim de construir novas formas de relações interpessoais – menos competitivas.

Para aqueles que trabalham em contextos educacionais, o desafio se faz em dobro: na perspectiva pessoal de cada um, e na dimensão coletiva do compromisso com a formação de outros indivíduos. O que ensina? Como ensinar? Para que ensinar? São perguntas antigas, mas que buscam respostas novas, ou, no mínimo, atualizadas aos nossos tempos. Respostas que envolvem a decisão sobre que conteúdos, que recursos e que princípios nortearão a nossa prática (GARCIA, 2010, p. 23).

Concordamos com o posicionamento da autora, já que a sociedade e a escola têm evidenciado maior quantidade de condutas competitivas do que cooperativas. Contudo, supomos como seu estudo, que as respostas às suas perguntas estão presentes no próprio processo de competição. Nossa suposição se baseia no fato de que a competição é uma relação entre sujeitos que busca um mesmo objetivo acordado pelo grupo que para tanto segue as regras também legisladas coletivamente. Esta relação se estabelece como uma disputa, uma vez que cada um pretende atingir o objetivo (uma das regras da atividade) o melhor possível e em menor tempo que os demais.

Neste aspecto, temos dois motivos que evidenciam o quanto a cooperação necessariamente participa do processo de competição. Para que cada participante possa atingir o objetivo em uma situação de jogo precisa colocar-se no lugar do outro e compreender o seu ponto de vista para que possa antecipar-se às suas ações ou organizar outras estratégias (dentro das regras previamente estabelecidas) que lhe permitam obter sucesso antes dos demais. Além disso, se o objetivo a conquistar envolve equipes o sucesso depende concomitantemente, de duas condições: 1) cada equipe colocar-se no lugar da outra para compreender o seu ponto de vista e agir de forma estratégica; e 2) cada equipe entre si compreender o que cada componente do grupo está pensando para que entrem em um consenso, ainda que provisório, para empreender estratégias adequadas e superar o percurso da outra equipe. Nos dois casos, o movimento de cooperação que os sujeitos são obrigados a exercer para que a competição aconteça de forma satisfatória.

Quando o sujeito se torna apto a agir de forma coletiva, quando percebe a necessidade de respeitar regras tendo como pano de fundo um acordo comum

para a disputa da vitória, podemos dizer que cooperação e competição estão presentes indissociadamente.

Valendo-nos das palavras de Garcia (2010, p. 28),

vemos, então, que nesse campo teórico [teoria piagetiana] a competição e cooperação são indissociáveis em uma situação lúdica e igualmente necessárias ao desenvolvimento cognitivo e social. Incluindo a situação de jogo como uma das formas de interação entre indivíduos.

Se lembrarmos das estruturas de jogo descritas por Piaget (1975; 1994), jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, - por meio das quais evidencia como a criança se desenvolve nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais - percebemos que cooperação e competição são competências fundamentais do desenvolvimento humano. A descrição das três estruturas de jogo demonstra como esse desenvolvimento é marcado primariamente pelo pensamento egocêntrico (centrado, incapaz de levar em conta o outro) para o descentrado que permite a cooperação. É a descentração do pensamento que permite aos sujeitos a constituição de relações baseadas na reciprocidade – igualdade dos sujeitos na realização das trocas de ponto de vista para a elaboração e prática das regras do jogo.

Caiado (2009) em sua pesquisa, uma das contidas no terceiro grupo, apresenta evidências de que um jogo com competição exige o estabelecimento de relações de cooperação. Assim, quanto mais capacidade de cooperação com o adversário o jogador apresentar, maiores são suas possibilidades de construir estratégias para a vitória. Ao partir do ponto de vista de seu oponente para pensar suas jogadas, terá mais condições de controlar, antecipar e organizar as jogadas que lhe são favoráveis.

Seu estudo mostrou como os jogos de regras com competição, ao envolverem também a cooperação, promovem o desenvolvimento afetivo, intelectual e psicossocial de crianças na instituição escolar. Como sustentação teórica de sua conclusão a autora destaca que Piaget em alguns de seus

manuscritos⁵⁰ demonstra a necessidade do ambiente escolar oferecer situações que instiguem as crianças à reciprocidade de suas interações. Nesse sentido, as situações de jogo são capazes de promover relações de reciprocidade umas com as outras ao legislar e respeitar as regras criadas e/ou acordadas.

Compartilhando das conclusões da pesquisadora e apoiando-nos em Piaget (1975), afirmamos que respeitar e construir regras para si e para o outro no jogo é parte do desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos que durante esse processo são confrontados às regras impostas pelo mundo social e a necessidade de construir relações com o outro.

Durante a infância, nas vivências com jogos de regras a criança manifesta sua capacidade de respeito pelas regras já existentes e se abre à criação de novas. Para destacar a função social da regra presente no jogo para o desenvolvimento dos sujeitos citamos diretamente o autor (PIAGET, 1975, p. 148): “a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta”. As regras e seu cumprimento mostram à criança as imposições do mundo adulto, civilizado explicitando as possibilidades e os limites das relações interpessoais. É importante frisar que cumprir regras é essencial para a experiência da competição e da cooperação. Ambas dependem do respeito às regras, tanto do ponto de vista da heteronomia como da autonomia⁵¹.

Para Caiado (2009), com quem concordamos, a teoria piagetiana nos permite pensar a convergência entre as competências da competição e cooperação. São interdependentes e relacionam o mundo interno dos sujeitos às

⁵⁰ Piaget, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1965) e Piaget, J. (1994a). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

⁵¹ Como discutimos no capítulo 2. Para Piaget (1994), a heteronomia está ligada à impossibilidade da criança/adulto em perceber-se como sujeito. Nesse sentido, centrada em si mesmo, toma como referência para suas condutas as normas impostas pelos adultos e se vincula a essa normas como sagradas, inquestionáveis e por isso, dignas de serem cumpridas à risca. A autonomia por sua vez, se constitui como um tipo de comportamento do sujeito descentrado. Ser autônomo significa ser co-reponsável, perceber-se como um entre outros com condições intelectuais e morais para pensar suas normas e condutas em relação com outros pontos de vista, desta forma ao invés de tomar as regras e normas como sagradas, questiona-as e se acha necessário, propõe possibilidades, legisla, dialoga, pensando em si e no outro. O sujeito autônomo poderíamos dizer é o sujeito cooperativo, age de forma recíproca.

imposições do mundo real. No excerto abaixo, a autora destaca a relação necessária entre jogar e cooperar:

Foi justamente com base nesta necessidade, tão bem defendida por Piaget, de se permitir à criança o livre exercício e a troca igualitária que foram selecionados como fonte de análise desta pesquisa [dissertação de mestrado] o jogo de regras e a cooperação. O primeiro reúne as condições ideais para que a segunda ocorra. Em outras palavras, jogando, a criança encontra a possibilidade de interagir com seus iguais e debater opiniões, o que favorecerá o exercício da reciprocidade tão peculiar ao ato de cooperar (CAIADO, 2009, p. 88). [Grifo nosso]

Por meio da cooperação a criança aos poucos vai mudando sua forma de interagir com o mundo. A igualdade também é uma das conquistas da criança que ao jogar pode ser manifestada. Cavalcante (2006), em mais uma pesquisa do terceiro grupo, constatou que a percepção da igualdade entre os jogadores foi uma das aprendizagens de seu experimento com jogo de regras *Matix*. Jogando com a pesquisadora, João⁵² não conseguia perceber a interdependência entre suas jogadas e as de sua adversária, o que foi possível somente quando jogou em dupla com outra criança formando uma equipe. A pesquisadora argumenta que a prática do jogo em dupla favoreceu a descentração do pensamento dos sujeitos-pesquisados. Apropriamo-nos dos dados da pesquisa para ressaltar, como o faz a pesquisadora, que a prática do jogo de regra intensificou a descentração do pensamento dos sujeitos favorecendo a passagem do egocentrismo à cooperação.

[...] outro ponto que podemos perceber, por meio do modo de atuação do participante João durante a realização da pesquisa, é que o jogar em dupla parece intensificar a possibilidade de descentração do pensamento por parte dos participantes. João, na primeira etapa da pesquisa, assim como na quarta etapa, nas quais jogou sozinho com a experimentadora, não conseguiu se descentrar de seu próprio jogo, não considerando a interdependência entre as suas ações com as do adversário; o que existiu quando ele jogou em dupla (CAVALCANTE, 2006, p. 147-148). [Grifo nosso]

⁵² Nome fictício dado pela pesquisadora a uma das crianças participantes de sua pesquisa.

De um ponto de vista convergente, Huizinga (2010) e Caillois (1990) advertem que não há juízo de valor que regule e restrinja a cooperação como uma atitude que seja considerada boa e a competição como uma atitude má. Para os autores, essas relações não podem ser concebidas de forma hierárquica – uma superior ou inferior a outra, mas como competências que se desenvolvem concomitantemente. Neste sentido, buscando integrar a perspectiva dos autores com a de Piaget (1994), ponderamos que se cooperar é agir de forma recíproca, levando de conta o ponto de vista do outro nas decisões, ao planejar uma ação em grupo os sujeitos precisam cooperar para que suas estratégias sejam bem sucedidas.

Quando se está diante de uma situação de competição para que sejam criadas as condições de disputa de uma partida é preciso que os sujeitos dialoguem e cheguem a um consenso sobre as regras a serem adotadas na disputa. Esse processo evidencia, por um lado, a possibilidade de escolha e cumplicidade dos jogadores; e, de outro, os limites tanto dos jogadores como das regras estabelecidas pelo grupo que podem ou não ser modificadas, dependendo do acordo mútuo. Ou seja, para que exista a competição é preciso, ao mesmo tempo, o diálogo e a troca de pontos de vista – a cooperação.

Huizinga (2010) e Caillois (1990) referem-se também à liberdade como condição de qualquer jogo. Isso significa que um jogo para se constituir como tal, depende do livre consentimento de seus participantes, pois na medida em que um dos jogadores desiste ou desrespeita a regra, o jogo deixa de existir. A liberdade presente no jogo mostra mais uma vez que se há competição é porque há necessariamente consentimento mútuo entre os jogadores. Para os estudiosos, como também para Piaget (1994), a quebra das regras significa o rompimento da aliança que havia entre os companheiros de jogo.

Torna-se interessante retomar as afirmações de Macedo (1995) para quem a competição é uma competência altamente desejável no desenvolvimento humano. Para o autor, em situações de disputa é potencializada nos sujeitos a necessidade de superação de seus próprios limites, assim como o exercício de habilidades em que o outro acaba se por se tornar um espelho. A vitória evidencia a busca do sujeito por outra referência para si, o que nos faz compreender que a

disputa antes de ser uma ação externa aos indivíduos, está vinculada a sua subjetividade e parte de sua necessidade interna de superação.

Reiterando o posicionamento apresentado, quando, por exemplo, vencemos um adversário que para nós é uma referência, logo almejamos um adversário com um nível superior de competência evidenciando dois aspectos fundamentais envolvidos nos jogos que envolvem competição: o impulso para um desempenho cada vez melhor em relação às habilidades conquistadas; e o exercício do autocontrole e do respeito tanto pelo vencedor como pelo adversário vencido, pois esta situação pode se inverter a qualquer momento em uma nova situação de jogo. A condição de vencedor e perdedor é percebida, então, como provisória, flexível, mutável, em um momento, vencemos e, em outros, perdemos.

Consideramos, assim, que a competição não deve ser encarada apenas como conquista sobre o outro, mas também conquista sobre si mesmo. Em outras palavras, tendo o outro como ponto de referência, a competição pode ser compreendida como conquista de si mesmo com o outro. Ao encontro dessa posição, citamos Garcia (2010, p. 29) ao afirmar que “a dimensão individual, relativa à reflexão sobre si mesmo, e a coletiva, da discussão das relações estabelecidas, combinam-se e complementam-se de maneira interdependente num contexto de jogo”.

Concordamos com Muniz (2010) ao destacar a importância de se discutir e evidenciar os valores positivos desenvolvidos pelo caráter competitivo do jogo. Valores como:

[...] por exemplo, a diversão pelo prazer de jogar, a emoção, a amizade, o companheirismo, a solidariedade, a cooperação, o jogo limpo (*fair play*), a ética e outros valores possíveis de se difundir. E ao mesmo tempo criticar aqueles considerados negativos, como a possibilidade de exclusão, de agressão, da desigualdade social e da discriminação. Pensando no âmbito escolar, o jogo competitivo deve ser o que o professor quer que ele seja, e não o que ele é (MUNIZ, 2010, p. 173).

Caillois (1990) lembra que a qualidade competitiva do jogo é capaz de desenvolver o autodomínio dos jogadores que precisam se adaptar às exigências do mundo real e isso significa saber lidar com perdas e ganhos. Explica que a

competição no jogo – *agôn* – caracteriza-se pelo mérito pessoal, já que está intimamente ligado ao treino e à superação de limites: cada jogador precisa exercitar suas habilidades para alcançar o objetivo da vitória. Assim, o “interesse do jogo é, para cada um dos concorrentes, o desejo de ver reconhecida a sua excelência num determinado domínio”. Os jogos com esse perfil ressaltam a busca pela superação frente a desafios. Desafios dirigidos em dois sentidos: desafio a si e aos outros (CAILLOIS, 1990, p. 35).

Para Huizinga (2010) o jogo com competição somente é vivenciado em sua plenitude se realizado em uma situação de relação interpessoal. É na presença de um adversário ou de adversários que o sujeito pode ganhar. Explicita sua ideia da seguinte maneira;

[a] ideia de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é este o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado (HUIZINGA, 2010, p. 57).

Sua afirmação vai ao encontro do posicionamento que defendemos: a competição é sempre acompanhada de cooperação, mesmo quando o jogo ocorre entre o mínimo de sujeitos, dois sujeitos. Nesta situação a cooperação entre os jogadores é exigida para que cada um possa se antecipar à jogada do outro e criar suas estratégias de jogo. Além disso, a coexistência entre essas duas competências exige lealdade e honestidade por parte dos adversários que devem objetivar a vitória seguindo as regras previamente estipuladas.

Em Cavalcante (2006), estudo do terceiro grupo, novamente encontramos evidências empíricas que comprovam a presença de cooperação em situações de competição no jogo. A autora argumenta que em sua pesquisa foi possível verificar atitudes mais cooperativas entre os sujeitos, ao competirem, do que em outras atividades.

Na nossa pesquisa, as duplas diferiram no modo de interagir dependendo dos participantes envolvidos e do tipo de tarefa proposta. Os episódios de cooperação entre os participantes das duplas compareceram mais no contexto de competição do que no

de não-competição. O que mostra que o tipo de tarefa apresentada é um fator relevante na forma de organização da interação social das crianças (CAVALCANTE, 2006, p. 146). [Grifo nosso]

Os dados obtidos por Cavalcante (2006) sugerem que a cooperação entre os jogadores (acompanhar atitudes e jogadas de seus colegas e adversários, interagir com os diferentes pontos de vista e formas de pensar o jogo) é motivada pela busca da vitória, ou seja, pela competição.

Observamos que para ocorrer um deslocamento cognitivo é necessária uma participação mais efetiva do sujeito na interação com seu parceiro. Parece que não basta apenas estar observando o desempenho do outro, é preciso acompanhá-lo, compreendê-lo, interagir com o parceiro para que isso tenha um efeito (CAVALCANTE, 2006, p. 146). [Grifo nosso]

Em concordância com Cavalcante (2006), Garcia (2010) assinala que a vitória depende do respeito aos colegas de equipe e adversários sem os quais o próprio jogo não ocorreria.

O respeito mútuo e a cooperação são intimamente relacionados, de modo que só é possível cooperar se houver consideração pelo outro. Numa visão sistêmica, significa ter em conta que todas as partes envolvidas são igualmente importantes, desaprovando-se situações de humilhação, discriminação, preconceito (GARCIA, 2010, p. 60). [Grifo nosso]

Essas posições sobre a função da competição no jogo são frontalmente discordantes da posição dos trabalhos do primeiro grupo por nós selecionados. Um deles, com autoria de Pocera (2008), conclui que o jogo com competição também promove atitudes de desrespeito, roubo, superioridade, entre outros.

As competições induzem nos participantes sensações da seguinte forma: os vencedores carregam ar de superioridade e a obrigação de vencer sempre, não interessa com que armas. A malandragem encontrada para burlar as regras faz parte do jogo. O outro, para eles, é um mal necessário, não interessa como se sentirá ao término do jogo, o importante é ganhar. Desenvolvem esses valores, que também são levados para a vida, independente da área que forem atuar. Aos perdedores cabe conforma-se com a

derrota, sendo confortados com a famosa frase 'o importante é competir' (POCERA, 2008, p. 2-3). [Grifo nosso]

Apropriamo-nos das conclusões de Huizinga (2010) e Caillois (1990) para contrapor a posição acima. Para os autores, o sujeito que burla a regra para ser o melhor e humilha seus companheiros está na verdade em outro jogo, está jogando um jogo diferente dos demais. A competição presente no jogo não leva os sujeitos a essas condutas e, sim, as relações que estabelece com o outro e as regras sociais, dentro ou fora do jogo.

Da mesma maneira, quando explica o desenvolvimento da consciência das regras, Piaget (1994) mostra que observar regras comuns surge paralelamente ao desejo de vencer o jogo. Competição e cooperação apresentam a mesma origem intelectual e moral.

Huizinga (2010) denomina “pacto de cumplicidade” o movimento dos jogadores em relação à regra a tal ponto forte que, em alguns casos, a união de uma equipe pode ultrapassar a ocorrência das partidas. É comum nesse tipo de atividade que os sujeitos formem “confrarias”⁵³ e se sintam em comunhão mesmo não estando em situação de jogo. Segundo o autor, trata-se de um sentimento de identidade e pertença que se constrói entre os jogadores que nem o tempo e o espaço conseguem dissociar.

Podemos fazer frente às afirmações de Pocera (2008), entre os trabalhos do primeiro grupo, lembrando os resultados empíricos obtidos por Muniz (2010) em estudo posterior:

[...] com a utilização do material empírico, refletido a partir da literatura, nota-se que as situações cooperativas nem sempre foram hegemonicamente positivas, tampouco benéficas a todos os participantes dos Jogos Cooperativos. As situações competitivas também marcaram os Jogos Cooperativos e nem por isso provocaram sentimentos de fracasso, inferioridade e desprazer em continuar jogando, muito pelo contrário, já que em alguns casos tornou o jogo mais dinâmico e produtivo (MUNIZ, 2010, p. 172). [Grifo nosso]

⁵³ O sentido de fraria sustentado pelo autor se baseia no conceito antropológico da palavra e tem como significado de sociedade paralela.

Como argumentam Macedo, Petty e Passos (2005), repensar as relações estabelecidas nos jogos, escolares ou não, pode levar-nos a concebê-los como situações de aprendizagem individual e coletiva. Aprendizagem de novas relações entre o eu e outro.

[a]prender com o outro, tomá-lo como referência, comparar desempenhos e compartilhar formas de pensar são assuntos amplamente tratados em sala de aula. No entanto, as crianças acabam extraindo pouco conteúdo disso por permanecer uma conotação apenas competitiva, ou seja, a sensação de que o outro sempre consegue mais e é melhor. Discutir a respeito das relações estabelecidas no contexto de jogo pode transformar esse olhar competitivo em uma situação de aprendizagem (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 29). [Grifo nosso]

Se partirmos do pressuposto, como nos apontam Huizinga (2010) e Caillois (1990), de que os sentidos de cooperação e competição são históricos e culturais, a afirmação de Macedo, Petty e Passos (2005) leva-nos a uma visão de jogo oposta à tradicional em que jogos competitivos estão de um lado e jogos cooperativos, em outro. Trata-se de uma oportunidade de re-significar na sociedade e na escola, em particular, as competências de competição e cooperação presentes nos jogos.

Para Huizinga (2010) e Caillois (1990) as formas de jogar estão intimamente relacionadas às formas de organização e funcionamento dos grupos sociais. Supomos, então, que mudanças na forma como jogamos e compreendemos o jogo podem promover novas possibilidades de relação dos sujeitos com o outro. Isso significa dizer que o jogo carrega uma dimensão social e de socialização para além das que têm orientado o uso do jogo em nossa sociedade, como mostram os estudos revisados.

Huizinga (2010) destaca o jogo como uma atividade essencial para a compreensão dos grupos, comunidades e culturas e porque não dizer mediador de possibilidades e inovações.

Consideramos que essa maneira de interpretar o jogo implica uma “virada” do nosso posicionamento sobre ele, ora como coexistência da competição e da cooperação. Esta “virada” é similar à realizada pelo pirata Jack Sparrow em seu

navio *Pérola Negra*. Para salvar a vida a dos tripulantes precisou virar seu barco de cabeça para baixo quando, então, pôde enxergar o mundo de uma maneira nova⁵⁴. Como o pirata Jack Sparrow defendemos uma mudança de perspectiva em relação ao competir e cooperar no jogo. Esta mudança de perspectiva implica uma modificação também na própria maneira como jogamos. Estamos falando de uma mudança em nível de compreensão do que é jogo e uma mudança do próprio jogar que passa a ser orientado por esta teoria. Assim, compreender que jogo é cooperação e competição passa a orientar nossa prática nesta direção.

Para esta “virada” encontramos apoio em Huizinga (2010) e Caillois (1990) para quem o caráter transmissor e criativo do jogo permite pensar-se em mudanças. O jogo revela um potencial de movimento adaptativo e, ao mesmo tempo, inovador em termos de regras, estratégias e relações interpessoais. O jogo se mantém por dois eixos: um ligado à tradição, o rigor e, outro, à flexibilidade.

Ao pensar sobre a possibilidade de re-significação do jogo como coexistência da cooperação e competição lembramos um exemplo citado por Huizinga (2010). Neste exemplo, o autor descreve cerimônias praticadas por grupos tribais nas quais a competição é marcada pela distribuição de bens e presentes entre os membros dos diferentes grupos que a praticam. *Potlach*⁵⁵, como é chamado esse ritual evidencia outras possibilidades de organização do jogo. Competir para essas tribos é compartilhar, dividir.

Piaget (1994) também destaca que a criança em seu processo de prática e consciência das regras do jogo passa a compreendê-las como uma realidade provisória e sua possibilidade de adaptação às necessidades dos indivíduos. A partir disso, supomos que esta compreensão pode se estender a todas as formas de atividade humana – cultura – e todas as formas de agrupamento: família, escola, sociedade.

De acordo com nossa visão, o jogo, neste sentido, pode se tornar uma microsociedade para o exercício de vivências democráticas de cooperação e competição: competir e cooperar para o bem comum. Caracterizado como

⁵⁴ Trecho comentado e discutido no capítulo 1 referente à metodologia da pesquisa.

⁵⁵ Discutimos o *Potlach* mais detalhadamente no capítulo 1.

democrático, para Piaget (1994) é esse movimento que determina o cumprimento ou não dos acordos estabelecidos pelo grupo.

Ora, os fatos parecem nos autorizar a concluir da maneira mais decisiva: é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva (PIAGET, 1994, p. 64).

Em continuidade, para finalizar este capítulo, reforçamos a visão de Piaget (1994, p. 67) aos nos remeter a um funcionamento social em que competição e cooperação são indissociáveis e nos leva, em última instância, ao sentido de uma sociedade democrática, nas palavras do autor: “[...] desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (PIAGET, 1994, p. 64).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de construção dessa dissertação nos propusemos a discutir teoricamente os jogos com competição e sua relação com a cooperação; para nós um desafio tendo em vista a divergência de opiniões e estudos sobre esses fenômenos; uma herança cultural a nós transmitida com seus costumes e valores: competir é algo ruim e cooperar é algo bom. Não contente com essas argumentações e vislumbrando a possibilidade de discutir esses conceitos culturalmente transmitidos, tivemos como objetivo geral investigar como os jogos de regras com competição manifestam a coexistência entre competição e cooperação entre os indivíduos o que consideramos ter atingido ao final deste trabalho.

Com essa meta pudemos entrar em contato com autores (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 1990; PIAGET, 1975; 1994; MACEDO, 1995; 2009) que, de uma perspectiva psicológica e sociológica, nos fizeram compreender que entre competir e cooperar existem outras relações que estão para além dos atos praticados em um jogo, pois envolvem a construção da inteligência, afetividade, moralidade, além de se constituírem em importante ferramenta para a transmissão e criação de formas de ver, agir, sentir, a relação com o outro, com o mundo. Descobrimos o jogo como elemento da cultura e isso nos permitiu vislumbrar possibilidades, dentre as quais destacamos: a coexistência entre competição e cooperação no jogo.

Dessa forma, seguimos argumentando que mesmo com a dinâmica competitiva de um jogo de regras, a cooperação é um dos elementos primordiais e essenciais para que o jogo aconteça. Primeiro, em decorrência da necessidade de construção e manutenção das regras e por seu caráter potencializador do desenvolvimento humano, na descoberta dos limites e possibilidades de relação com o outro.

Para Piaget (1975, p. 148), “a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta”. Nesse sentido, a exigência da competição, vinculada à necessidade de cooperar, evidenciam à

criança as imposições do mundo real, explicitando as possibilidades e os limites impostos pelas relações interpessoais. É nesse momento que o jogo de regras se torna exercício para o desenvolvimento da criança em relação a suas condutas dentro das relações sociais, manifestadas nesse momento por seu grupo.

Em relação à competição, enfatizamos seu papel imprescindível para o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral das crianças como o é a cooperação. Ao competir o indivíduo descobre-se a si mesmo, tendo possibilidade de lidar com suas dificuldades, vencer seus medos e limites na busca constante pelo aperfeiçoamento de suas competências e habilidades, além do exercício constante do autodomínio, tendo em vista que a vitória é uma conquista provisória e o outro, essencial para que o jogo possa acontecer.

Com essas ponderações destacamos: competição e cooperação não são aspectos que se excluem, pelo contrário, se complementam na dinâmica de manutenção da vida e do jogo. Vencer é o objetivo de toda competição e a cooperação é o meio para se chegar a esse fim, confirmando-o a hipótese inicial de nosso estudo de que mesmo as relações interpessoais que envolvem competição como os jogos de regras são atravessados pela cooperação.

Partindo da necessidade de reflexão sobre a prática dos jogos dentro das instituições sociais, dentre as quais a escola, como mostram os estudos encontrados em nossa busca, a discussão empreendida neste trabalho buscou repensar o jogo com competição como possibilidade de re-significação das relações dos sujeitos neste processo. Huizinga (2010) nos permite seguir esta perspectiva, ao supor a manifestação do jogo como elemento responsável pela construção da cultura. O jogo abre espaços para a tradição e o novo, ou seja, para a manutenção das regras sociais assim como para sua mudança.

Essa conclusão, também apoiada em Piaget (1975; 1994), nos permite transferir as possibilidades contidas no jogo para a educação escolar. Ousamos pensar que nós, professores, podemos ser agentes de transformação das relações imersas no “jogar”, na medida em que nos abrimos às diferentes possibilidades de interação entre o eu e o outro e compreendemos as situações de disputa como espaço educativo.

Relacionando o uso do jogo de regras com competição no ambiente escolar para a promoção da cooperação, podemos evidenciar as conclusões do trabalho de Caiado (2009), que se propôs a analisar o uso do jogo de regras como parte integrante da rotina de uma escola construtivista de São Paulo em comparação com outra instituição que não se utilizava desse tipo de jogo como proposta em seu currículo. A autora pôde constatar que entre as atitudes mais evidenciadas entre os alunos da escola construtivista destacam-se a necessidade de diálogo, interação, co-responsabilidade em relação às disputas promovidas no jogo e situações ocorridas no cotidiano da escola. De acordo com as necessidades que surgiam, os alunos debatiam, interagiam, podiam opinar sobre os jogos e as questões referentes a rotina escolar.

Pode-se notar que a cooperação se constituiu de acordo com o espaço dado pela escola para os jogos de regras (com competição). A prática do jogo não se realizava em momentos, com o intuito de acalmar as crianças, ou mesmo passar o tempo das aulas, mas se constituía como rotina, em diferentes disciplinas e momentos do processo de ensino-aprendizagem. O jogo de regras na escola pesquisada (escola construtivista) não era visto como um desvio da rotina, mas como motivador das relações desenvolvidas no ambiente escolar; sujeito e conteúdos escolares; sujeito em relação com o outro, ou seja, o jogo era praticado na escola seguindo objetivos, dentre os quais destacamos a cooperação. Caiado (2009) argumenta que a utilização dos jogos de regras, focando a cooperação, promoveu influência recíproca entre ambas as atividades: a competição e o respeito à regra no jogo promoveu a cooperação, assim como a cooperação foi o alicerce para a disputa nos jogos.

Neste espaço, em que a utilização dos jogos de regras favorecia a cooperação, segundo a autora, ficou evidente o estabelecimento de uma escolarização comprometida com a reflexão e construção de um ambiente democrático, onde todos poderiam ser parte do processo de construção de suas regras e podiam vivê-las de acordo com o que acreditavam ser legítimo, com liberdade.

Essa constatação de Caiado (2009) vai ao encontro do que pensa Piaget (1945/1998) em seu texto *A educação da liberdade*⁵⁶ quando declara que

Não é livre o indivíduo submetido à repressão da tradição ou da tradição reinante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si próprio. Não é livre tampouco o indivíduo cuja anarquia interior impede de pensar e que dominado por sua imaginação ou fantasia subjetiva, por seus instintos e sua afetividade oscila entre todas as tendências oscilatórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, no entanto, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não depende de nenhuma autoridade externa (PIAGET, 1998, p. 154). [Grifo nosso]

Partindo das considerações de Piaget (1998) e Caiado (2009) evidenciamos que a utilização do jogo de regras com competição dentro da escola, pode promover cooperação, contribuindo para a construção de sujeitos livres para legislar e cumprir regras, na medida em que essas regras se tornem parte dos valores dos sujeitos. Esse processo ocorre em cooperação, no momento em que cada sujeito sente-se co-responsável pela construção e manutenção de sua existência em relação com outros sujeitos, em um movimento de trocas e reciprocidade de ideias para o benefício comum.

Para a construção desse espaço democrático, Piaget (1998) evidencia que a escola deve priorizar um ensino que promova a capacidade de reflexão e julgamento nos alunos, para que os mesmos aprendam a governar suas atitudes de forma autônoma, sem a necessidade da coação, ou construção de regimes autoritários.

Em suas palavras,

É preciso a construção de uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica como condição primeira da educação para a liberdade. Não é suficiente preencher a memória de

⁵⁶ Texto retirado de uma conferência proferida por Piaget (1944) no 28º Congresso Suíço dos Professores em 8 de julho na cidade de Bema, publicado pela primeira vez em 1945. No entanto, para a composição deste ensaio, nos utilizaremos da publicação retirada da coleção Psicologia e Educação 1998 – disponibilizada pela editora Casa do Psicólogo.

conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas (PIAGET, 1998, p. 154).

Um dos aspectos apresentados no decorrer desse trabalho e destacado por Piaget (1994; 1998) é o papel das relações entre os alunos, como marca da possibilidade de igualdade, reciprocidade e construção da cooperação. Enfatizamos a importância do jogo na construção intelectual, afetiva e moral entre as crianças, pois é próprio desse tipo de atividade a promoção da cooperação, que se funda na reciprocidade.

Ainda pensando no jogo de regras com competição e como promotor da cooperação na escola, é imprescindível reflexões sobre o papel do professor. Piaget (1998) salienta que a construção de um ideal de educação para a liberdade e democracia está muito ligada a figura desse profissional e à forma como se organiza frente às questões ligadas à sua atuação na escola, em relação ao conteúdo formal e às relações pessoais estabelecidas com seus colegas e alunos.

Em um dos trechos de sua obra *Homo Ludens*, Huizinga (2010) destaca que quanto menos brincante e mais “sério”, se encontra um grupo, uma sociedade, uma cultura, mais afastados do jogo eles se encontram. Ou seja, mais distantes das possibilidades de mudança, criatividade propiciadas pelo jogo. Pensando a atuação do professor comprometido com a formação intelectual, afetiva e moral de seus alunos, o jogo pode se constituir em uma ferramenta de promoção de novas relações dentro do ambiente escolar. Como propulsor de relações cooperativas, democráticas.

Com o término desse trabalho, algumas questões ainda ficam em aberto, processo típico de uma investigação científica, dentre as quais destacamos:

Se a competição e a cooperação são traços presentes em uma mesma cultura, será que por meio dos jogos de regras é possível pensarmos na existência de grupos que cooperem entre si na busca por uma sociedade mais justa e solidária em que a vitória seja possível, em momentos diferentes para ambos, não ficando restrita somente a um grupo?

Se competir e cooperar são ações que não se extinguem, são interdependentes, como o jogo de regras pode se constituir em um movimento para se pensar em novas possibilidades de organização social?

Assim, junto a inquietações encerramos esta dissertação, com proposições a serem re-pensadas, reformuladas, como o próprio gênero nos sugere, afinal: “o que sabemos?” (BURKE, 2001, s/p).

REFERÊNCIAS

BIRCHAL, de Souza, Paula. **Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche**. 204f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2011.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. José Garces Palha. Lisboa, Edições Cotovia. Ltda: 1990.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a Escola**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2000.

CANDAU, Vera. Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In:(org.). **Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Auxiliadora Villar. **Capital Social, Sustentabilidade e Esporte: elementos para a construção de uma Educação em Valores a partir do esporte Voleibol**. 250f. Dissertação (Mestrado em Organização e desenvolvimento) - Centro Universitário Franciscano (UNIFAE), Curitiba, 2008.

CAVALCANTE, Christiany Maria Bassetti. **Análise microgenética da interação social e do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix**. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciência Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pequisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GARCIA, Heloísa Helena Genovese. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos.** 275f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.
- HUIZINGA. Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura: trad.** João Paulo Monteiro. 6ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2010.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 907p.
- KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.
- MACEDO, Lino de. Os Jogos e sua importância na escola. **Cad. Pesq.,** São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACEDO, Lino de. Teoria da equilibração e jogo. In: (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior.** 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MARTINESCHEN, Daniel. **Alternância entre competição e colaboração para promover o aprendizado por meio da heurística de jogos.** 70 f. Dissertação, (Mestrado em Informática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- MARTINI, Roberto Gonçalves. **Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MUNIZ, Igor Barbarioli. **Os jogos cooperativos e os processos de interação social.** 2010. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NASAR, Sylvia. **Uma mente Brillhante** [tradução: Sérgio Morais Rego]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**; tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro, Brasília INL: Zahar,1975. 370 p.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança** [tradução: Elzon Lenardon]. São Paulo: Summius, 1994.

PIAGET, Jean; INHLEDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. tradução Octavio Mendes Cajado. 7ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

PIAGET, Jean. A educação da liberdade. In. **Sobre a Pedagogia**. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIRATAS DO CARIBE NO FIM DO MUNDO. Walt Disney Pictures / Jerry Bruckheimer Films / Second Act Productions Inc. Jerry Bruckheimer. 2007.

POCERA, Joverci Antonio. **Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na educação física do colégio agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira**. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia (orgs.). **Psicologia do desenvolvimento**. v.1. São Paulo: EPU. 1981, p. 51-75.

SANTOS, Antonio Raimundo dos Santos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Ana Karina. **Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano**. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SENA, Silvio, de. **O jogo como precursor de valores no contexto escolar**. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP –,Presidente Prudente, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

VIEIRA, Inês Almeida. **Delicadeza e espírito de grupo**: o basquete como invenção cultural. 173f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.