
**O ENSINO DOS JOGOS COOPERATIVOS E A INCLUSÃO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE JEAN PIAGET**

Giseli Sikora¹Antonio Augusto Venetzi Pacheco²Gislaine Cristina Vagetti³Valdomiro de Oliveira⁴**Resumo**

A prática dos jogos cooperativos proporciona aos participantes um ambiente de múltiplas possibilidades e constitui-se como um recurso propício à educação inclusiva. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo, de cunho bibliográfico e documental, é refletir acerca do potencial contributivo dos jogos cooperativos, diante da proposta de inclusão escolar, tendo como base a teoria da Epistemologia Genética. Os jogos cooperativos apresentam elementos que são consonantes com a teoria de Jean Piaget e que contribuem para processo de inclusão e socialização de alunos com necessidades educativas especiais, atreladas ou não à deficiência, em âmbito escolar regular. No primeiro momento, são abordados os aspectos relativos à definição e estrutura dos jogos cooperativos; em seguida, discorre-se sobre a visão piagetiana acerca do conceito de cooperação; por último, são elencadas, com base nos pressupostos de Piaget, as possíveis contribuições dos jogos cooperativos para a educação inclusiva. Os resultados do estudo mostram que os princípios dos jogos cooperativos buscam o vivenciar de experiências interativas e favorecem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos dos participantes. Outrossim, a aproximação desses princípios com os contributos teóricos de Piaget, reforça ainda mais a necessi-

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Licenciada em Educação Física pela Universidade Tuiuti do Paraná. Participa do Centro de Pesquisa em Educação e Pedagogia do Esporte (CEPEPE/UFPR). E-mail: gi_mclima@yahoo.com.br

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Especialista em Neuropsicologia e Licenciado em Educação Física - UNIBRASIL. Membro do Centro de Pesquisa em Educação e Pedagogia do Esporte (CEPEPE/UFPR). E-mail: antoniovenetzi@gmail.com

³ Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2012), linha Atividade Física e Saúde. Mestrado em Ciências da Saúde, linha Saúde do Homem, pela Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH/UFPR). E-mail: gislainevagetti@hotmail.com

⁴ Doutor e Mestre em Ciências do Desporto pela UNICAMP. Estágio Pós Doutoral em Ciências do Desporto, Moscou - Rússia. Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação Física e Educação da UFPR. Líder do Centro de Pesquisa em Educação e Pedagogia do Esporte (CEPEPE/UFPR). E-mail: oliveirav457@gmail.com

dade da utilização de dinâmicas cooperativas como estratégia de práticas inclusivas em âmbito escolar.

Palavras Chave: jogos cooperativos; epistemologia genética; práticas inclusivas.

Abstract

The practice of cooperative games for the participants provides an environment of multiple possibilities and constitutes a propitious resource for inclusive education. In this sense, the objective of the present study, with a bibliographic and documentary character, was reflected on the cooperative games' potential contribution to the proposal of school inclusion, based on the theory of Genetic Epistemology. The games are shared and are consonant with a theory by Jean Piaget and contribute to the process of inclusion and socialization of students with special educational needs, linked or not to disability, in regular school groups. In the first moment, it discusses the aspects related to the definition and structure of cooperative games, we discuss a vision about the concept of companies and, finally, based on the assumptions of Piaget, as possible contributions of the cooperative games to the proposal of inclusive education. In this sense, it was possible to conclude with the principles of cooperative games seeking to experience interactive experiences, favoring the development of the cognitive, motor, social and affective aspects of the participants, as well as an approximation with principles with Piaget reference outlines, further reinforces A need for the use of cooperative dynamics as an strategy of inclusive practices in educational groups.

Keywords: cooperative games; genetic epistemology; inclusive practices.

Introdução

De maneira pragmática, a Constituição Federal (1988) expressa a cidadania e a dignidade humana como um de seus objetivos fundamentais, eximindo-se de preconceitos relacionados à idade cronológica, etnia, sexualidade ou qualquer outra forma de discriminação. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 institui entre seus critérios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo o direito à

educação escolar a todos os cidadãos, impugnando qualquer forma de exclusão. Todavia, a legislação que trata da inclusão, por mais pertinente que seja, apenas elabora juízos acerca do tema. Por isso, para uma mudança de paradigma que norteie a prática, ações efetivas devem ser construídas dentro de cada realidade escolar (MENDES, 2002).

A inclusão não se reduz em apenas matricular uma criança deficiente numa classe comum do ensino regular (NOZI; VITALIANO, 2012), mas sim “[...] acolher todos os atores de um determinado grupo independentemente de suas características; considerando que as pessoas são seres singulares, diferentes uns dos outros.” (FOGLI; SILVA FILHO; OLIVEIRA, 2006, p. 119).

Processos inclusivos devem ser instigados em ambiente escolar, não só por que existem estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem, mas também pela necessidade de se conduzir o aluno à uma inserção social alicerçada em valores humanos e condutas éticas, contributivas dos elementos cognitivos, motores, sociais e afetivos do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a proposta de educação inclusiva requer mudanças metodológicas de ensino, tendo em vista que é fundamental que os docentes possibilitem condições de aprendizagem e conduzam práticas que favoreçam a participação eficaz de todos os educandos (MENDES, 2002; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

O termo necessidades educacionais especiais, aqui compreendido, segue a proposta de Lopes (2014, p. 744), abrangendo “[...] tanto as crianças e adolescentes com deficiências, como os superdotados, os de rua, os pertencentes a minorias étnicas ou culturais, os desfavorecidos ou marginais, os com problemas de conduta ou de ordem emocional...” que de forma permanente ou momentânea, tornam-se especificidades a serem consideradas e incluídas no processo de ensino e aprendizagem no ensino regular.

Dito isso, destaca-se a potencialidade do jogo cooperativo no processo inclusivo, tendo em vista que o mesmo tem por premissa a interação de participantes que almejam um mesmo objetivo. Sua prática possibilita a convivência e a interação de diferentes formas de pensar e de agir, contribuintes do aprendizado em e com o coletivo.

Em Piaget, a busca pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é o que determina o processo de aprendizagem. No jogo cooperativo, a aprendizagem ocorre mediante o estímulo do ambiente social. Assim, a troca de experiências e o convívio com as diferenças são elementos centrais da cooperação, da aprendizagem e do processo de inclusão.

Partindo desses apontamentos iniciais, a proposta do presente artigo é refletir acerca das potencialidades do ensino dos jogos cooperativos como ferramenta inclusiva, relacionando tal prática com os pressupostos teóricos de Jean Piaget. O tipo de estudo realizado é revisão de literatura. Para desenvolver o tema proposto, seguiu-se o seguinte escopo: 1º) apresenta-se e conceitua-se a estrutura dos jogos cooperativos; 2º) relacionam-se os pressupostos de Piaget com aspectos da cooperação; 3º) descrevem-se os potenciais contributivos dos jogos cooperativos a partir dos contributos de Piaget; 4º) conclui-se sobre as possibilidades de ensino com jogos cooperativos, como contribuinte o processo de inclusão.

O jogo cooperativo

A palavra jogo teve seu significado transformado ao longo do tempo, assumindo diferentes sentidos e representações, influenciadas por questões culturais, sociais, ambientais e históricas da civilização humana (BROTTO, 2001). Dessa forma, o jogo pode ser definido e interpretado por distintas concepções teóricas e epistemológicas. Segundo Kishimoto (2002), o jogo vincula-se à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. Sua prática proporciona o desenvolvi-

mento da personalidade humana e da lógica formal das composições cognitivas. Ademais, o jogo é imprescindível para a construção e organização das sociedades, tendo em vista que, a partir da sua prática, descobrem-se elementos culturais e históricos presentes em determinado contexto social, que possibilitam conhecer quem dele se apropria (HUIZINGA, 1996).

Lombardi (2005) corrobora com a compreensão de que o jogo pode assumir características de uma atividade livre e voluntária, assim como apresentar propriedades impositivas, com objetivos específicos (CAILLOIS, 1967; HUIZINGA, 1996; HENRIOT, 1989; BROUGÈRE, 1998), possibilitando que em contexto educacional, se torne instrumento pedagógico para o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Orlick (1989) o objetivo fundamental dos jogos cooperativos é oportunizar o aprendizado e a interação prazerosa dos participantes. Essas atividades permitem a convivência com as diferenças, transcendem a competitividade, possibilitam diferentes estímulos e traduzem-se em processos significativos para o ensino e aprendizagem (BROTTO, 1997). No ambiente escolar, são inseridas principalmente como conteúdo na disciplina de Educação Física e como metodologia nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Com relação à temática dos jogos cooperativos, é possível constatar que a mesma vem sendo objeto de discussão em pesquisas educacionais (DEACOVE, 1974; ORLICK, 1989; BROWN, 1994; BROTTO, 1997, 2001; MIR, 1998; CORREIA, 2004; MARTINI, 2005; LOPES, 2005; BALIULEVICIUS; MACÁRIO, 2006; SOLER, 2006; GOMES E FILHO, 2008; POCERA, 2008; NETO; ALVES, 2008; NETO, 2009; NETO; WALDOW, 2010; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; NETO; GRAHL, 2011; DYSON; CASEY, 2012; SILVA; DOHMS; CRUZ; TIMOSSI, 2012; LEITE; FONTOURA, 2013; VELÁZQUEZ, 2014; MENOTI; LIMA; LIMA, 2014; PALMIERI, 2015; SIKORA; 2016). Além disso, tem

demonstrado aspectos positivos, principalmente pelo fato de promover um contexto permissível à inclusão e a aprendizagem cooperativa, uma vez que as interações dos participantes tornam-se experiências sociais essenciais para o alcance dos objetivos, traçados nessa estrutura de jogo, e para o desenvolvimento humano.

Segundo Brotto (1997, 2001), a prática com os jogos cooperativos visa promover a partilha, a união e o encorajamento, diminuindo a preocupação com o fracasso e/ou sucesso pessoal. Ela também reforça a confiança do indivíduo em si mesmo e nos demais participantes, promovendo uma conduta interdependente que posteriormente pode gerar autonomia e autenticidade. Dessa forma, “[...] os jogos cooperativos vêm ao encontro da perspectiva inclusiva, pois promovem atitudes de solidariedade, cooperação, comunicação, sensibilidade, alegria e criam a necessidade de interação social de seus participantes.” (SIKORA et al., 2014, p. 4)

Os jogos cooperativos podem assumir distintos contextos, características e propósitos sob o princípio da cooperação. Eles têm origem a partir do desenvolvimento específico, para a sua prática, e de adaptações de práticas esportivas, brincadeiras e dinâmicas de grupo. Orlick (1989) classifica e define os jogos cooperativos em quatro categorias: sem perdedores; de resultado coletivo; de inversão; semi-cooperativos.

Os jogos cooperativos sem perdedores são constituídos a partir de uma única equipe, na qual todos os participantes devem cooperar, mediante consenso e condutas altruístas, para que o objetivo seja alcançado. Por causa de sua caracterização, necessita de um alto grau de cooperação (ORLICK, 1989; BROTO, 1997). Os jogos cooperativos de resultado coletivo possuem uma estrutura de jogo a partir de duas equipes. Esse tipo de jogo exige a utilização de regras que promovam a distribuição de responsabilidades e de resultados entre

as equipes, de forma equitativa (ORLICK, 1989; BROWN, 1994; BROTTTO, 1997, 2001; MIR, 1998; CORREIA, 2004; MARTINI, 2005; LOPES, 2005; BALIULEVICIUS; MACÁRIO, 2006; SOLER, 2006; GOMES E FILHO, 2008; POCERA, 2008; NETO; ALVES, 2008; NETO, 2009; NETO; WALDOW, 2010; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; NETO; GRAHL, 2011; DYSON; CASEY, 2012; SILVA; DOHMS; CRUZ; TIMOSSI, 2012; LEITE; FONTOURA, 2013; VELÁZQUEZ, 2014; MENOTI; LIMA; LIMA, 2014; PALMIERI, 2015; SIKORA, 2016).

Os jogos cooperativos de inversão também possuem uma estrutura formada por duas equipes, porém apresentam regras situacionais e/ou temporais que promovem a inversão de resultados entre as equipes (ORLICK, 1989). Para aumentar o potencial cooperativo desse tipo de jogo, sugere-se como meta para o final do jogo um empate, a partir de determinada pontuação. Brotto (1997, 2001) subdivide essa categoria em inversão de jogador e inversão de pontuação, dependendo da regra empregada e do tipo de jogo. Já o jogo semi-cooperativo, também estruturado a partir de duas equipes, visa promover condições equitativas entre os membros de cada equipe, para promover a participação de todos. Assim, esse jogo, possui regras específicas, segundo as quais a equipe só pontua se obedecer às regras estabelecidas (ORLICK, 1989; BROTTTO, 1997).

Por ter uma característica lúdica (BROTTTO, 2001) e apresentar inúmeras possibilidades de inserção em diversos conteúdos, não só na Educação Física, mas em outras disciplinas do currículo escolar, o jogo cooperativo possui propriedades tanto de conteúdo, como de metodologia, sendo então, contributivo ao processo de ensino aprendizagem em contexto escolar.

Nota-se que, no jogo cooperativo, a ajuda entre os integrantes da equipe é fundamental. Entende-se então, que alunos com experiências e habilidades destacáveis podem auxiliar os demais e vice-versa, já que, sem a partici-

pação de ambos não é possível atingir o objetivo comum. Essa participação requer a ação dos envolvidos, seja para auxiliar ou para ser auxiliado. O auxílio é entendido como mediação, por meio da qual a ação e a conduta do sujeito ocorrem no e pelo contexto. Esse princípio mediador é condizente com a Epistemologia Genética e com o processo de inclusão, ao desencadear ações e condutas dos envolvidos.

Piaget e a cooperação

Segundo a teoria da Epistemologia Genética, desenvolvida por Jean Piaget, o conhecimento é adquirido em consequência das ações e interações que o indivíduo estabelece com o ambiente, sendo este, influência e influenciado pelo meio. Como resultado desse processo, gradualmente, desde o nascimento, os seres humanos desenvolvem uma sequência de esquemas e estruturas mentais, as quais possibilitam a adaptação e a organização intelectual do meio. Acerca da definição dos termos esquemas e estruturas *mentais*:

Esquemas podem ser pensados simplesmente como conceitos ou categorias. Uma outra analogia pode ser a de um arquivo, no qual cada ficha representa um esquema. Os adultos têm muitas fichas ou esquemas. Estes esquemas são usados para processar e identificar a entrada de estímulos. Dessa maneira organismo está apto a diferenciar estímulos e a generalizar. A criança quando nasce, apresenta poucos esquemas (fichas no arquivo). À medida que se desenvolve, seus esquemas tornam-se mais generalizados, mais diferenciados e progressivamente mais 'adultos'. (WADSWORTH, 1999, p. 16).

Um conjunto de esquemas e sua coordenação determinam o aparecimento de estruturas, que são sistemas de transformação que permitem o entendimento e a resolução de problemas na realidade. As estruturas só podem ser percebidas quando o sujeito atua na realidade resolvendo problemas. (STOLTZ, 2012, p. 22).

Em suas pesquisas, Piaget constatou que o ser humano, no decorrer do desenvolvimento, vai construindo e reconstruindo novas estruturas mentais e conseqüentemente vai lidando com a realidade de maneira diferente. Ainda que o desenvolvimento ocorra de forma contínua, o aparecimento progressivo das estruturas mentais pode ser, de certa forma, previsto e ordenado, considerando que novas estruturas são derivadas de estruturas pré-existentes (PIAGET, 1996; 2003).

Embora o desenvolvimento intelectual ocorra no nível mental, é a interação com o meio físico que permite a aquisição gradual das estruturas mentais. Nesse sentido, segundo Piaget (1964, *apud* STOLTZ, 2012, p. 22), o processo de construção das estruturas mentais é afetado por um conjunto de fatores. A saber: maturação orgânica, experiência com objetos, interação, transmissão social e equilíbrio.

Ainda que, cada fator supracitado apresente considerável relevância no processo de desenvolvimento cognitivo, dar-se-á destaque no presente estudo ao fator *interação e transmissão social*, o qual estrutura-se com base na propagação e assimilação de informações que ocorrem por meio da interação de um indivíduo com outro. Segundo Stoltz (2012), a transmissão social implica na experiência interativa entre pessoas, na qual cria-se um contexto de acesso a diferentes conhecimentos. “É a partir do confronto com a diferença que o ser humano pode avançar em seu desenvolvimento, uma vez que o fator da interação não pode ser tomado de forma isolada.” (STOLTZ, 2012, p. 24).

Conforme Montoya (2017, p. 161):

Piaget se interessou tanto pela sociologia como pela psicologia, pois entendia que o desenvolvimento dessa área de conhecimento contribuiria significativamente para o avanço da epistemologia genética, e isso reciprocamente. Como se sabe, embora isso não seja corrente, a epistemologia genética tem como fonte de apoio científico tanto a psicologia quanto a sociologia.

Na obra *Estudos Sociológicos*, Piaget (1973) destaca que o processo de interação social se manifesta sob a forma de regras, de valores e de símbolos. Para o autor, a sociedade vai se constituindo gradativamente a partir das relações dos indivíduos com seus pares mais próximos e estende-se até as interações entre conjuntos maiores de pessoas.

No livro *O juízo Moral na Criança*, Piaget (1994) afirma que a sociedade é um conjunto das relações sociais das quais o autor destaca dois tipos extremos: as relações de coação e as relações de cooperação. Na perspectiva Piagetiana, relações de coação são oriundas do autoritarismo e do respeito unilateral e referem-se às relações entre a criança e o ambiente adulto. Além disso, essas relações possuem a característica de impor aos indivíduos um sistema de regras de cunho obrigatório. Em contrapartida, as relações de cooperação descritas por Piaget (1994) são definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, tendo em vista que, nesse tipo de relação, os indivíduos interagem entre si, considerando o outro como semelhante, logo se respeitam reciprocamente. (PIAGET, 1994; 1998b)

Sabe-se que a moral se constitui como parte fundamental do funcionamento subjetivo humano e se expressa nos domínios intra e interpessoal por meio da regulação existente entre os indivíduos. Nesse sentido, Piaget (1994), salienta que o método para a educação moral deve promover o desenvolvimento da veracidade, sinceridade e virtudes, sendo eficiente na educação da responsabilidade e do caráter. Para que se constitua uma realidade moral, é necessário que as instituições utilizem de uma disciplina normativa, sendo indispensável a relação uns com os outros. É a partir dessas relações que se desenvolvem as normas (PIAGET, 1994).

Desse modo, Piaget (1994) afirma que, conforme os hábitos de socialização e cooperação são incentivados desde a infância, a capacidade dos indi-

víduos em compreender e interiorizar as regras de forma adequada é favorecida, resultando na capacidade de estabelecer julgamentos de responsabilidade subjetiva. Segundo o autor, a imposição do adulto em relação aos valores morais da criança, resulta apenas no respeito unilateral. Em contrapartida, a cooperação resulta na autonomia moral, justiça e igualdade.

Os princípios de liberdade, respeito aos interesses, cooperação e autonomia são pilares que alicerçam o ideal pedagógico inovador, segundo Piaget. Desse modo, por ser um defensor do movimento da escola ativa, em alguns de seus textos o autor deixa algumas reflexões acerca dos problemas e processos referentes à educação no período de 1930 a 1977. Na obra *Sobre a Pedagogia* (1998a) fica evidente o ponto de vista contrário de Jean Piaget acerca dos métodos da escola tradicional, na qual o autoritarismo e a transmissão oral eram fatores preeminentes. Esses fatores, segundo o autor, impediam o desenvolvimento da autonomia dos alunos (PIAGET, 1998b).

Em seus estudos, Piaget (1994; 1998b; 2003) destaca a natureza egocêntrica presente nas crianças em determinados momentos de seu desenvolvimento. Nesse aspecto, o autor sugere duas técnicas que possibilitariam o desenvolvimento de uma personalidade baseada na solidariedade, igualdade, respeito, as quais resultariam no abandono gradativo do egocentrismo e na incorporação de noções de regras comuns: o trabalho em grupo e o *self government*.

O trabalho em grupo, de acordo com Piaget (1994; 1998b), consiste no agrupamento de determinado número de alunos com o objetivo de realizar alguma atividade específica, proposta pelo professor. Realizar alguma pesquisa, resolver um problema ou fazer uma experiência são alguns dos vários exemplos de atividades que podem ser realizadas no trabalho em grupo. Para Piaget (1998a), tal técnica oferece às crianças a oportunidade de conciliarem seus inte-

resses particulares em prol a um objetivo comum. O interessante nesse método é que os alunos com dificuldades e desmotivados, não são abandonados à própria sorte; ao contrário, são estimulados e mesmo persuadidos pela equipe. Já os que apresentam facilidade na aprendizagem, aprendem a explicar e dirigir, assumido função de liderança no grupo.

Por sua vez, o *self-government* (PIAGET, 1994; 1998b) é uma técnica que atribui aos próprios alunos a responsabilidade na organização pedagógica. Tal procedimento, na ótica de Piaget, possibilitaria o abandono gradativo do pensamento egocêntrico, pois, a partir das decisões tomadas em grupo (autogoverno), surgiria a necessidade de colaboração mútua entre os indivíduos, bem como o respeito as regras comuns.

Camargo e Becker (2012), afirmam que, na teoria da Epistemologia Genética, o conceito de cooperação se relaciona com aspectos intelectuais e morais e, portanto, possui duas formas de interpretação, sendo a primeira como um produto e a segunda como metodologia.

A cooperação como metodologia se refere à capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista, colocando-se como expectador do(s) outro(s) com quem se relaciona e buscando entender as proposições destes (capacidade de assimilação) [...] Ao levar em conta o ponto de vista do outro, o sujeito precisa ser capaz de conservá-lo e trazê-lo como conteúdo para a sua reflexão [...] Ainda que o ponto de vista próprio seja mantido, ele terá sido analisado e alterado na sua compreensão, já que a reflexão possibilita tomada de consciência. Este exercício de reflexão, tendo como conteúdo os pontos de vista apresentados nas relações sociais, caracteriza o método da cooperação.

O produto que a cooperação possibilita é justamente o resultado desse método, que se traduz como autonomia da consciência, ou mesmo lógica das relações. A cooperação como produto está relacionada mais estreitamente com o aspecto moral, já que a moral necessita do desenvolvimento cognitivo, mas compreende, também, o respeito mútuo, que é a condição para a cooperação. (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 546).

Dado o exposto, indiferentemente do viés interpretativo (metodologia ou produto), a cooperação para Piaget se evidencia como constructo fundamental para o desenvolvido humano, visto que os aspectos sociais, morais e afetivos, inerentes ao ato de cooperar, são elementos chave para a promoção da autonomia dos estudantes. Outrossim, na visão de Piaget (1998b), é a partir da cooperação que as crianças compreendem umas às outras. Por isso, ao interpretar a sua própria realidade, a criança tem a possibilidade de compreender o universo adulto e desenvolver a solidariedade autêntica.

Contribuições do jogo cooperativo à inclusão a partir de Piaget

Segundo Piaget (1998a), o jogo se constitui como um elemento predominante na infância, não somente pelo seu caráter lúdico, mas também pela incipiência das estruturas mentais que a criança possui em relação a um adulto. Essa diferença torna-se evidente na conduta e no pensamento infantil.

Na perspectiva de Piaget (1998a, p. 160), o jogo é uma “atividade intelectual”. Portanto, a experiência que o indivíduo terá nesse contexto estará relacionada aos estágios do seu desenvolvimento cognitivo. Os jogos podem ser classificados como: sensórios motores – compostos pela repetição de movimentos e ações funcionais; simbólicos – permitem à criança distinguir, nos símbolos, os aspectos de seus significados; de regras – abrangem a socialização e a compreensão de normas (PIAGET, 1998a). Nesse sentido, entende-se que os jogos cooperativos contemplam as três classificações mencionadas por Piaget, considerando que em sua estrutura, os jogos cooperativos abordam aspectos motores, simbólicos, conceituais e atitudinais.

Aplicando os preceitos teóricos de Piaget ao contexto do jogo cooperativo, percebe-se, que a assimilação é definida como incorporação de novos elementos – os quais o ser ainda não domina – aos esquemas e estruturas mentais já existentes, para serem organizados e posteriormente acomodados. Esse

processo é resultante da interação social cooperativa. Esses elementos podem ter características cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Cognitivas quando há elaboração de estratégias, resolução de problemas, formulação de hipóteses, tentativa de compreensão de regras, debate de ideias e organização de argumentos; motoras quando novos elementos motores e cinestésicos são experienciados, influenciados e incorporados à cultura corporal; afetivas quando emoções e sentimentos, com propriedades positivas ou negativas, sofrem interferência, tanto quanto interferem, motivam ou desmotivam o indivíduo perante o contexto; sociais quando é necessário estabelecer relações pessoais de reciprocidade, de respeito mútuo, tendo por base os valores, a moral e a ética.

Acerca dos aspectos atitudinais, durante o jogo cooperativo, os participantes necessitam solicitar e proceder ajuda aos colegas, tornando a interação preponderante no ambiente do jogo. Esse contexto minimiza situações de exclusões, uma vez que, se algum dos participantes for ignorado ou se abster de cooperar, o objetivo não será atingido. Nesse sentido, compreende-se que é das diferenças do grupo que se somam conhecimentos, pois diferentes perspectivas podem contribuir para a resolução de problemas.

Piaget (1988) entende a afetividade e a cognição como aspectos interligados, nos quais o conhecimento é constituído, a partir da mútua influência entre razão, emoção e sentimentos. Para ele, a inteligência fornece os meios e justifica os fins para a afetividade, que é compreendida, a partir das emoções e sentimentos, como a extensão das necessidades. A afetividade consiste em interesse e vontade, que são elementos reguladores que impulsionam as condutas humanas (PIAGET, 2003), tornando-a assim, necessária ao intelecto.

Entrar em consenso sobre determinada estratégia, argumentar sob diferentes pontos de vista, elaborar hipóteses, são algumas das situações que levam os envolvidos a um estado de assimilação, pelo desequilíbrio, no encon-

tro com novas perspectivas e diferentes conhecimentos, provenientes da troca de experiências. O presente estudo considera que, em ambientes de inclusão, a partir do jogo cooperativo, os participantes têm a possibilidade de expressar suas ideias, uma vez que o consenso é necessário para o sucesso do jogo. Sendo assim, participantes que, em contexto social diverso, não se manifestam ou quase não se manifestam, têm a oportunidade, no ambiente de inclusão, de expor opiniões, manifestando-se sobre as ações do grupo. (BROTTO, 2001).

As possibilidades motoras, advindas de adaptações dos gestos motores e da estimulação dos sentidos, contribuem para a cultura corporal. A realização de movimentos auxiliados por outrem, influencia e/ou potencializa capacidades físicas como a força, a coordenação motora, o equilíbrio, a velocidade, a flexibilidade, a agilidade e a resistência, permitindo assim, uma aprendizagem motora. Dessa forma, o indivíduo passa pelo desafio de corresponder corporalmente a uma necessidade extrínseca a ele. No jogo cooperativo, percebe-se, que participantes geralmente excluídos por terem uma prática corporal diferenciada, têm garantida sua manifestação corporal, podendo expressar-se fisicamente, em igualdade de condições, segundo suas especificidades, em relação aos demais (BROTTO, 2001).

As emoções e os sentimentos promovem estados de motivação e/ou desmotivação, que contribuem para o autoconhecimento do aluno, uma vez que, ele será estimulado a aprender conciliar desejos individuais com as expectativas do grupo e assim adaptar-se ao contexto (BROTTO, 2001). Além disso, a experiência no jogo cooperativo instiga a empatia, possibilitando que o aluno veja o contexto social e os colegas, que dele fazem parte, com outra perspectiva.

No jogo cooperativo, ao distribuir as responsabilidades a todos da equipe pelo êxito do jogo, propõem-se que as tensões, que influenciam as emoções e sentimentos dos participantes, tenham minimizados seus efeitos negati-

vos. Assim, o sucesso passa a ser partilhado por todos do grupo, potencializando os aspectos positivos da cooperação, tornando possível a participação, proveniente da motivação e a externalização de sentimentos e emoções, de forma prazerosa.

A socialização promovida mediante o jogo cooperativo impele o aluno a aprender sobre a vida em sociedade e a utilizar a moral, a ética e os valores para gerenciar suas condutas nas relações sociais. Nesses processos, os participantes podem vivenciar situações similares à vida em sociedade. As interações também permitem que se aprenda a seguir regras, a assumir funções sociais, a desenvolver o respeito pelo próximo e a trabalhar em equipe, com ênfase na responsabilidade coletiva.

Além disso, as interações sociais, estabelecidas no jogo cooperativo, têm o propósito de convergir diferentes perspectivas e aspectos humanos. Assim, a assimilação, sob a luz da Epistemologia Genética, ocorre pela incorporação de diferentes formas de ser, pensar e agir, instigando uma adaptação perante a coletividade e os processos inclusivos. A perspectiva do incluído é desvelada e os anseios individuais de cada membro do grupo contrasta com a necessidade do coletivo, proporcionando situações relacionadas com os aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos, a respeito dos quais ainda não se tinha conhecimento ou domínio. Ao tentar compreender esse novo contexto, dá-se o processo de acomodação que evoca tentativas de compreensão desse ambiente e empatia pelos participantes. Ao adquirir os conhecimentos produzidos pelo coletivo, ocorre um equilíbrio e consequentemente a aprendizagem.

Relacionando ainda os pressupostos piagetianos com a utilização dos jogos cooperativos como ferramenta inclusiva, torna-se possível compreender que a experiência interativa, proporcionada no ambiente cooperativo, possibilita que os educandos avaliem suas intenções e condutas perante o grupo, desen-

volvendo a reciprocidade e a coordenação objetiva das ações com os pares envolvidos. Além do mais, durante a prática cooperativa, as diferenças entre pares, bem como as distintas necessidades educativas especiais, não são evidenciadas de forma negativa, haja vista que a proposta elementar do jogo cooperativo é o auxílio mútuo e a união das capacidades e potencialidades de cada um dos envolvidos, para uma meta comum.

Considerações finais

Os referenciais teóricos elencados no presente estudo mostram a evidência de que o ensino dos jogos cooperativos vai ao encontro da proposta de educação especial inclusiva. Sua prática resulta no envolvimento total, em sentimentos de aceitação e vontade de continuar jogando. As dificuldades encontradas pelos participantes, sejam elas individuais ou coletivas, são gradativamente superadas mediante ao auxílio mútuo, estimulado no ambiente do jogo.

Todavia, para que haja efetividade no trabalho docente, é necessário que seja abolida a utilização relapsa e descontextualizada do jogo cooperativo, uma vez que, sem objetivos de ensino aprendizagem, pode acarretar na perda de capacidade como finalidade pedagógica. Dessa forma, é preciso que os docentes conheçam suas finalidades e objetivos, utilizando-se de planejamento e estratégias de ensino, que permeiem a prática reflexiva sobre as ações e condutas dos alunos.

Seja como conteúdo curricular, no caso dos professores de Educação Física, ou como ferramenta pedagógica, para os professores de todas as áreas de conhecimento, os jogos cooperativos precisam ser utilizados de acordo com as especificidades dos estudantes. Nesse sentido, o professor deve: considerar os alunos em seu contexto integral, identificar suas necessidades, potencializar

suas capacidades e oferecer o ambiente propício para o seu desenvolvimento, por meio de adaptações, reflexões, construção ativa da criticidade, bem como da autonomia e da coletividade. Além disso, compete-lhe promover contextos desafiadores, observando sempre que os aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos podem ou não estar contemplados nas fases de desenvolvimento correspondente à idade do aluno.

Sabe-se que a escola caracteriza-se como uma das mais importantes bases formativas para o desenvolvimento social dos seres humanos e que seu grande objetivo está em oferecer múltiplas experiências, que sejam de fato significativas a todos os educandos sem distinções. Portanto, é de extrema importância refletir e elencar novas possibilidades de atuação pedagógica no âmbito da educação especial inclusiva.

É importante que o docente compreenda o processo de inclusão como uma via de mão dupla, na qual o incluído precisa estar motivado para o processo. Assim, o jogo cooperativo deve ser concebido como meio de promover a equidade e a participação, que são elementos essenciais para a motivação.

Ressalta-se também que o conhecimento sobre as práticas pedagógicas e propósitos das diferentes categorias do jogo cooperativo deve se fazer presente na prática profissional, a fim de que esse ambiente não seja desvinculado do processo de inclusão. Portanto, o acompanhamento do professor é fundamental, devendo intervir, por meio de práticas reflexivas, quando não há entendimento e comportamento de cooperação por parte dos alunos. A cooperação no contexto do jogo cooperativo é contributiva do processo de motivação. Se não houver cooperação, não haverá garantias de motivação, tampouco de inclusão.

Na epistemologia Genética, assim como no jogo cooperativo, o enfoque da aprendizagem está no processo, na evolução que o aluno faz no contexto do jogo. Dessa forma, os resultados esperados não dependem do resultado do jogo, mas do que o aluno aprendeu com ele e em que o contexto contribuiu para os diversos aspectos de seu desenvolvimento.

Espera-se que a aproximação do jogo cooperativo com a teoria da Epistemológica Genética resulte em reflexões sobre a prática docente e transforme-se em didática e metodologia possível às diferentes áreas do conhecimento, como possibilidade inclusiva no contexto escolar.

A discussão sobre a utilização dos jogos cooperativos como ferramenta inclusiva é de suma importância para o campo da educação especial, demonstrando que possui princípios inclusivos. No entanto, tal temática ainda carece de estudos empíricos que evidenciem, na prática, a eficácia de tal proposta. Nesse sentido, destacam-se as limitações do presente estudo.

Referências

- BALIULEVICIUS, N. L. P.; MACÁRIO, N. M. Jogos cooperativos e valores humanos: perspectiva de transformação pelo lúdico. *Fitness e Performance Journal*, v. 5, n. 1, p. 50-56, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Fisco e Contribuinte, 1988.
- _____. Lei n. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dezembro de 1996.
- BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Projeto Cooperação, 1997.
- _____. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROWN, G. Jogos cooperativos: teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 1994
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1967.
- CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética. *Educ. Real*, Porto Alegre. v. 37, p. 527–549, maio/ago. 2012.
- CORREIA, M. M. Jogos cooperativos na escola: possibilidades e desafios na Educação Física escolar. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.
- DEACOVE, J. Cooperative games: for indoors and out, *Family Pastimes*, RR9 4. Ontário: Perth, 1974.
- DYSON, B.; CASEY, A. Cooperative learning in physical education: a research-based approach. *Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport*. London: Routledge, 2012.
- ESPINDOLA, D. S. et al. Atividade lúdica para o ensino de ciências com prática inclusiva para surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 485-498, ago. 2017.
- FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez, 2006. p. 107-121.

GOMES, J. L.; FILHO, N. A. S. Jogos: a importância no processo educacional. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: Cadernos PDE - SEED, PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uepg_edfis_artigo_jussara_lopes_gomes.pdf>. Acesso em: 10/08/17.

GOMES, J.L.; GRAHL, G. O jogo cooperativo como alternativa pedagógica: um estudo sobre sua receptividade com discentes do ensino fundamental. Caderno de Educação Física. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 19, p. 19-29, 2. sem., 2011.

HENRIOT, J. Le jeu. Paris: Synonyme, 1983.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEITE, C. A.; FONTOURA, H. A. O desenvolvimento profissional dos professores e o uso de jogos cooperativos na prática docente nas escolas. Revista Digital da CVA - Ricesu, v. 8, n. 30, dez. 2013.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos Filho. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOPES, J. C. Educação para convivência e a cooperação. Conexões, Universidade de Ribeirão Preto/UNAERP, v. 3, n. 1, 2005.

LOPES, S.A. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Educação Especial, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 50, p. 737-750, set/dez, 2014.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. D. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, jul/set, 2011.

MARTINI, R. G. Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de Educação Física. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. C. (Org.). Educação Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-86. 2002.

MENOTI, J. C. C.; LIMA, J. M. D.; LIMA, M. R. C. D. Contribuições dos jogos cooperativos na formação de valores com crianças do ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 11, n. 2, p. 74-91, mai/ago, 2014.

MIR, C. et al. *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1998.

MONTOYA, A. O. D. O pensamento sociológico de Piaget. *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Marília, v. 9, nº especial, p. 159-184. 2017

NETO, I. B.; ALVES, C. M. M. Jogos competitivos e cooperativos: um estudo nas escolas municipais de Cascavel/PR. *Caderno de Educação Física*. Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 12, p. 33-40, 1. sem., 2008.

NETO, I. B.; WALDOW. Jogos Cooperativos numa 5ª série do Ensino Fundamental. *Caderno de Educação Física*. Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 85-96, 1. sem., 2010.

NETO, I.B. Jogos cooperativos nas aulas de educação física de Marechal Cândido Rondon-PR. *Caderno de Educação Física*. Marechal Cândido Rondon - v. 8, n. 15, p. 77-84, 2. sem., 2009

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 333-347, ago. 2012.

ORLICK, T. *Vencendo a competição: como usar a cooperação*. Tradução: Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PALMIERI, M. W. A. R. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 243-252, mai/ago, 2015.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998a.

_____. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

_____. Piaget no movimento da escola activa? In: PARRAT, S, TRYPHON, A. (Orgs.). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. 152 p.

_____. *Psicologia da primeira infância*. In: KATZ, David. *Psicologia das idades*. São Paulo: Manole, 1988

_____. Seis estudos de psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POCERA, J. A. Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na educação física do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira. 2008. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

ROSIN-PINOLA, A. R., DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SIKORA, G. A concepção docente dos Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar: construção de instrumento avaliativo. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIKORA, G. et al. Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão. In: *Percursos e percalços do trabalho no lazer, no esporte e na escola: tensões e perspectivas em “tempos de megaeventos”*. Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Matinhos: Conbrace, 2014. p. 5879-3240. ISBN 2179-8133.

SILVA, J. K. F. D; DOHMS, F. C; CRUZ, L. M; TIMOSSI, L. D.S . Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. *Motrivivência*, v. 24, n. 39, p. 195-205, dez, 2012.

SOLER, R. Jogos cooperativos. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

STOLTZ, T. As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na educação? In: RAMOS, E. C.; FRANLIN, K. (Org.). *Fundamentos da educação: os diversos olhares do educar*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 171-181.

VELÁZQUEZ, C. Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*, v. 5, n. 29, jul/ago, 2014.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria Piaget. 5 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2003.