

JOGOS COOPERATIVOS E A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.019-002>

João Francisco Capece

Angela Uchoa Branco

RESUMO

O presente artigo teórico analisa o uso de brincadeiras e jogos cooperativos para o desenvolvimento de valores e ações pró-sociais nas interações entre professor-alunos do ensino básico. Com base na literatura, e na perspectiva da Psicologia Cultural, investiga o potencial dos jogos cooperativos associados ao cultivo de relações dialógicas em sala de aula, para promover tanto processos de ensino-aprendizagem mais eficientes quanto o desenvolvimento ético-moral dos estudantes. Indica que práticas pedagógicas lúdicas e cooperativas são capazes de potencializar o desenvolvimento de relações de confiança, a autonomia e a pró-sociabilidade de alunos e professores, gerando ações de solidariedade, cooperação e empatia. Assim, transformações na dinâmica das salas de aula contribuem para sociedades mais justas e democráticas, pautadas em valores éticos e cooperativos.

Palavras-chave: Cooperação. Interação professor-aluno. Jogos. Pró-social. Psicologia Cultural.



1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a educação das crianças merecem o interesse social de qualquer sociedade. Ao longo do século XX e das últimas décadas, as contribuições da psicologia foram sendo apropriadas de diferentes maneiras por diferentes sociedades e, não surpreendentemente, é o nicho histórico-cultural que as crianças ocupam em um determinado país (contexto cultural) que orienta a implementação de políticas e programas educativos voltados para a criança. Considerando que o sucesso de qualquer intervenção na esfera da educação institucional sempre irá depender da qualidade das relações professor-alunos, torna-se necessário refletir sobre esta relação para o alcance do desenvolvimento integral dos alunos. Lamentavelmente, em grande parte dos contextos escolares, os professores estão mais preocupados em promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, deixando de lado as outras dimensões do desenvolvimento humano, de forma específica, o seu desenvolvimento socioafetivo e de valores sociais (BRANCO, 2023).

Assim sendo, é fundamental que no processo de ensino-aprendizagem a ser promovido em sala de aula, os professores considerem seriamente os aspectos ético-morais das práticas educativas buscando o desenvolvimento de valores de natureza pró-social, isto é, valores associados à colaboração, empatia e convivência pacífica entre as pessoas, uma vez que deve ser, também, objetivo da escola promover a cidadania e a democracia no contexto da sociedade. As crenças e valores desenvolvidos ao longo da vida de professores e alunos são, portanto, aspectos que precisam ser considerados para melhor compreender e analisar a própria qualidade das relações professores-alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (BORGES DE MIRANDA, 2022; PAULA, 2024).

Sabemos que o desenvolvimento de valores e comportamentos pró-sociais (OLMOS-GÓMEZ et al., 2023) por exemplo, a cooperação, a solidariedade, a empatia, são mediados pelas ações e interações sociais de qualidade vivenciadas pelas crianças não apenas na família, mas também nos contextos escolares (PAULA, 2024).

Atualmente, os alunos não se comportam mais como antigamente e “a verdade é que a sociedade mudou, a família mudou e o aluno também mudou, mas a escola continua com seus modelos disciplinares de décadas atrás” (BETCHER, 2018, p. 3). Em países como Moçambique, por exemplo, são frequentes castigos como colocar alunos de pé por algum período de tempo, privá-los do horário de intervalo, expulsá-los da sala de aula e, até em alguns casos, implementar castigos físicos, tornando as interações sociais entre professor e aluno em sala de aula bem pouco saudáveis (CHALENGA et al., 2024). No caso de Moçambique, a perpetuação de modelos disciplinares antigos pode dever-se à “coexistência oscilatória de vários modelos de formação de professores, determinada, por um lado, pela política financeira e, por outro, pela limitação da competência de muitos professores e a qualidade dos programas de formação” (CHALENGA et al., 2024, p. 21). Tal situação coloca a educação moçambicana diante de desafios enormes no que diz respeito à reestruturação do ensino e das políticas

públicas de educação, dificultando, especialmente, a melhoria da qualidade da formação de professores para atender à dinâmica das interações no contexto escolar contemporâneo. Muitos têm sido os estudos e pesquisas sobre o papel positivo da utilização de jogos cooperativos no contexto educacional (LYONS, 2022; KOHN, 2022; VALLEJO, 2023; HANGHØJ; KARNØE, 2024).

O presente artigo teórico propõe-se a analisar, refletir e discutir o uso dos jogos cooperativos como interessante estratégia para o desenvolvimento de ações e valores pró-sociais nas interações professor-aluno e, também, entre os alunos. Para tal, destacamos a utilidade do brincar cooperativo como prática pedagógica alternativa de aprendizagem, capaz de impulsionar não apenas a qualidade da aprendizagem e desempenho dos alunos como promover o desenvolvimento ético-moral dos estudantes mediante relações pró-sociais no ambiente das salas de aula.

A metodologia desenvolvida neste artigo é de caráter bibliográfico, uma vez que utiliza pesquisas publicadas em livros, artigos e publicações das bases de dados ScIELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Autores como VYGOTSKY (2008), BROTTTO et al., (2020), VALSINER (2012; 2021), LOPES DE OLIVEIRA (2021), LUCKESI (2022), BRANCO (2023), NEVES; MOURA (2024), PAULA (2024), entre outros, norteiam este estudo.

As análises e discussões a seguir fundamentam-se na Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012, 2021), a qual ressalta a relação coconstitutiva entre sujeito e cultura por meio do ativo processo de internalização/externalização de significados que tem lugar ao longo da ontogênese. Para o autor, a cultura apresenta-se como uma organização sistêmica de natureza afetivo-semiótica e histórica, que inclui artefatos, práticas, crenças e valores que estão na base dos processos de desenvolvimento humano em sua ampla gama de manifestações. Segundo LOPES DE OLIVEIRA, (2021), uma das características da Psicologia Cultural é a constatação axiomática da relação dialógica indivíduo/cultura, que precisa ser analisada com foco no compreender o papel desempenhado pela cultura coletiva (dimensão externa) na produção da vida mental ou cultura pessoal (dimensão interna) dos indivíduos (PEREZ; MARSICO, 2023). LOPES DE OLIVEIRA (2021) critica análises que fazem uma rígida separação entre a cultura, de um lado, e a pessoa, de outro. Segundo a autora, “muitas vezes, a matriz cultural é abordada tal como uma “variável” que afeta o comportamento individual desde fora e não como fator intrinsecamente constitutivo da pessoa, sem o qual os bebês da espécie não se tornam humanos”. (p. 43).

De acordo com a Psicologia Cultural, e em alinhamento com VYGOTSKY (2008), as interações entre os vários contextos culturais de desenvolvimento precisam ser levadas em conta quando o objetivo é melhor compreender e explicar a dinâmica do desenvolvimento humano. Este é concebido como histórica e culturalmente contextualizado nos vários níveis sistêmicos em que ocorre - micro, meso e macro - resultando sempre da atuação de fatores histórico-culturais.

O artigo estrutura-se da seguinte maneira: a primeira seção apresenta e discute os conceitos e relações entre jogo, brincadeira e desenvolvimento das crianças; a segunda analisa jogos cooperativos, suas características e evolução histórica; e a terceira seção trata, em especial, do desenvolvimento de valores pró-sociais na perspectiva da Psicologia Cultural, mediante ações e interações sociais nas salas de aula, salientando, particularmente, o papel do professor nestas interações.

2 JOGOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Para VYGOTSKY (2008), brincadeiras e jogos são práticas sociais que ajudam a criança a desenvolver suas funções mentais superiores, intelectuais e socioemocionais, que serão utilizadas durante toda a vida. Brincadeiras e jogos propiciam o desenvolvimento da imaginação, do autoconhecimento, entendimento de sua individualidade dentro do grupo em que está inserida, resiliência e respeito mútuo. As brincadeiras coletivas cooperativas fazem parte do processo de educação das crianças porque, para além de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, estimulam o desenvolvimento socioemocional e a construção de valores pró-sociais (QUEIROZ et al. 2006). As brincadeiras em grupo são, especialmente, importantes para o desenvolvimento da criança, pois ensinam através da vivência prazerosa o que é cooperação, trabalho em equipe, solidariedade, sociabilidade, empatia e valorização positiva do outro.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira estão presentes na vida do ser humano dos tempos mais remotos até os dias atuais, em manifestações diversas como nas religiosas, sociais, esportivas, educativas e culturais (DANTAS, 2019). A seguir, discutimos os variados conceitos associados à noção de jogos e brincadeiras e, em sequência, destacamos os jogos tipicamente considerados como cooperativos, tema de especial interesse para este trabalho.

3 JOGOS, BRINCADEIRA, BRINQUEDO E LUDICIDADE

O jogo, o brinquedo, a brincadeira e a ludicidade são ferramentas que a criança usa para construir o seu mundo e promover o próprio desenvolvimento, seja de maneira individual ou coletiva (NEVES; MOURA, 2024). Podem ocorrer em situações diversas, como em contextos educacionais, familiares etc., em que a criança mobiliza o seu imaginário, ampliando conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras a criança usa o brinquedo para, em interação com outras crianças, desenvolver-se no meio sociocultural em que está inserida. As diferenças entre os termos ou conceitos utilizados, porém, são, muitas vezes sutis. Vejamos algumas delas.

SOLER (2008) afirma que a palavra jogo (*jocu*) tem origem latina e possui como significado maior a noção de *gracejo*, ou seja, o jogo é divertimento e distração. Porém, o jogo também pode significar trabalho sério, pois tem o poder de transformar valores, normas e atitudes (SOLER, 2008). Sua função lúdica é proporcionar diversão, prazer e sua função educativa gera motivação e caminhos para a expansão do conhecimento e descoberta



do mundo pela criança (KISHIMOTO, 2011). Portanto, a utilização de jogos em sala de aulas transforma esse contexto educacional num lugar divertido e prazeroso, garantindo assim a aprendizagem eficaz e desenvolvimento integral dos alunos.

Como fenômeno cultural, o jogo pode atuar promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento em geral, e também atua no desenvolvimento da afetividade. Ao se engajar no jogo, as crianças são capazes de lidar com determinadas dificuldades psicológicas, por exemplo, experiências que envolvam frustração, medo, *bullying* e preconceitos, resultantes das diversas interações sociais que vivenciam. KISHIMOTO (2011) afirma que

o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (p. 76).

O brincar é uma atividade que permite o desenvolvimento de habilidades socio-emocionais, cognitivas, afetivas e desenvolvimento de capacidades pessoais, e, portanto, deve ser incentivado tanto pela família quanto pelos professores (SOLÍS-CORDERO, 2023). As crianças enquanto brincam expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, reinventam e se movimentam. Neste sentido, LUSTOSA (2022) afirma que é importante incentivar positivamente a criança a brincar, seja de forma individual ou em grupo, pois isto lhe permite avançar, através da imaginação, em termos de desenvolvimento.

HUIZINGA (2012), em sua obra *Homo Ludens* (homem brincante), considera o jogo como elemento importante da cultura humana a partir de um enfoque histórico-sociológico. O autor apresenta o jogo como anterior à cultura, isto é, como fato mais antigo que a cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distintas origens até a fase de civilização em que vivemos. Em toda a parte encontra-se presente o jogo, onde tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, competição e cooperação, com a presença do elemento surpresa.

Concordamos com DANTAS (2019) quando esta afirma que estudos e teorias são necessários para melhor definir e elaborar concepções acerca do jogo, uma vez que nem toda atividade lúdica tem sido considerada como jogo. Jogos e atividades lúdicas, entretanto, possuem significados muito aproximados. Sobre a polissemia de significados e o uso da expressão “jogo”, BROUGÈRE (2003) diz que

Não se trata de dizer o que é, o que deve ser o jogo, mas de compreender em que estratégias este vocábulo é utilizado, por que uma reflexão sobre a educação pode apropriar-se, ou não, desse termo para expressar suas escolhas. Com efeito, não se pode considerar equivalentes todos os discursos que preconizam que o professor deve recorrer ao jogo. A própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes (p. 9).

KISHIMOTO (2011) chama a atenção para a diversidade de fenômenos conceituados como jogo, confirmando, assim, a complexidade de se definir a palavra jogo. Neste sentido, assegura que dentre “os materiais lúdicos, alguns são usualmente chamados de jogos, outros, de brinquedos” (p. 15). Para compreender possíveis



diferenças entre jogo e brinquedo, Brougère (2003) apresenta três aspectos envolvidos na diferenciação do termo jogo: (1) o fato deste termo ser usado para significar “atividade lúdica” em diferentes contextos, sendo importante respeitar o uso rotineiro e social da linguagem, presumindo interpretações diversas; (2) o fato do jogo possuir regras explícitas que diferenciam um jogo específico dos demais; (3) o termo ser usado, às vezes, em associação a um objeto, o “brinquedo”. Por exemplo, o pião, que pode ser confeccionado em madeira, plástico ou outros materiais, representa o objeto utilizado na brincadeira (jogo) da roda pião.

Autores como (BACELAR, 2009; BROWN, 1994; LIMA *et al.*, 2019 e LUCKESI, 2022) afirmam sobre a importância de os seres humanos vivenciarem a ludicidade durante toda sua trajetória de vida, como incentivo ao desenvolvimento constante, ao bem-estar e à saúde mental das pessoas. Segundo BROWN (1994), ao nos envolver em atividades lúdicas, estamos realizando quem somos e quem viremos a ser, o que gera um permanente desenvolvimento. Nos jogos, desenvolvem-se capacidades importantes como: (1) a *empatia*, ou a capacidade de pôr-se afetivamente no lugar do outro; (2) a *cooperação*, ou a capacidade de trabalhar em prol de uma meta comum; (3) a *estima*, ou a capacidade de reconhecer e expressar a importância e as necessidades do outro, incluindo-se aí a própria autoestima; e (4) a *comunicação*, ou capacidade de dialogar, que envolve a escuta, a expressão e o intercâmbio de sentimentos, conhecimentos e perspectivas. No entanto, quando analisamos a questão com base na Psicologia Cultural, é preciso salientar que tais resultados dependem das regras específicas de cada jogo, pois jogos competitivos podem gerar sentimentos e ações não necessariamente pró-sociais, como a agressividade e o descaso pelo outro (PALMIERI; BRANCO, 2014)

SOARES (2021) afirma que as ambiguidades presentes nos significados dos termos podem ser observadas, especialmente, em países que adotam a mesma palavra para definir jogar e brincar, como *play*, em inglês, *jouer*, em francês, ou *giocare*, em italiano. O termo *brincadeira*, em português, significa “ato ou feito de brincar”, e a definição de brincar corresponde a “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, entre outras significações. Como realça o autor, pode-se concluir que,

os termos jogo, brincadeira, brinquedo e ludicidade estão articulados entre si, apresentando especialmente a ideia de distração associada à alegria ou satisfação em brincar ou jogar. Cada definição também possui suas especificidades, ligadas à ação (caso da brincadeira), à materialidade (o termo brinquedo), à fundamentação por regras (em referência ao jogo) ou às atividades de divertimento (ludicidade) (SOARES, 2021, p. 43).

4 IMPACTO DE JOGOS E BRINCADEIRAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

Segundo VYGOTSKY (2008), com a brincadeira se criam e se movimentam as *Zonas de Desenvolvimento Proximal* ou *Iminente*, conceito-chave na teoria histórico-cultural. Estas, em resumo, consistem nas zonas em que a criança consegue realizar ações com auxílio de um adulto ou colega mais experiente. Nessas áreas a criança aprende com ajuda e, posteriormente, poderá agir sozinha. Por meio das brincadeiras, as crianças incorporam práticas e exercitam posições sociais que circulam em seu contexto, mas suas ações não apenas reproduzem as situações vivenciadas, elas reelaboram ativamente e constroem novas situações de forma criativa, com base em suas necessidades. Brincando, a criança entra em contato com vários sentimentos, por exemplo,



alegria, satisfação, realização de desejos, bem como com sentimentos de raiva e frustração. O brincar permite e estimula, igualmente, a colaboração, a confiança em si e nos outros a partir da vivência de dividir espaços e experiências com outras pessoas. Estes benefícios podem, portanto, ser fortalecidos no ambiente escolar, inclusive, de forma planejada pelos adultos.

Na brincadeira, a criança usa o brinquedo como um recurso cultural. Atribui significados criativos ao brinquedo, pois este ganha novos significados no contexto da brincadeira (BROUGÈRE, 2003). Entretanto, o brinquedo, quando inserido em um sistema social, encerra determinados significados e remete a elementos do mundo real articulados ao imaginário da criança. O fabricante, ou sujeito que constrói brinquedos, neles introduz signos que sugerem significados que variam de acordo com a cultura. Brinquedos manufaturados são, assim, impregnados de mensagens culturais que podem levar à internalização de práticas e valores específicos (VALSINER, 2012). Por outro lado, vale destacar, como afirma VYGOTSKY (2008), que a criança não precisa, em absoluto, de brinquedos manufaturados para o exercício desta atividade central - o brincar - para o seu desenvolvimento. Sua imaginação é amplamente desenvolvida e aplicada à atividade quando um simples graveto ou pedaço de pau são transformados em uma espada e um cavalo, e a prática de sua imaginação criativa é fundamental para que a brincadeira resulte na expansão do seu desenvolvimento integral.

Já quando o brinquedo é utilizado com fins pedagógicos, o professor espera que este seja um instrumento que propicie a motivação e o engajamento das crianças nos processos de ensino-aprendizagem. Ao assumir a função lúdico-pedagógica, o brinquedo educativo pode desempenhar duas funções, assim definidas por KISHIMOTO (2011): (1) a função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e (2) a função educativa: o brinquedo auxilia a ampliar conhecimentos e a compreender o mundo.

Como definir ludicidade, porém? Para LIMA *et al.* (2019) a palavra lúdico tem origem na língua latina, *ludus*, que significa jogo, divertimento, entretenimento, brincadeira, melhor dizendo, o ato de brincar. Deste modo, uma atividade lúdica é algo que, quando realizada, gera prazer, diversão, e a pessoa que participa da ação manifesta uma sensação de bem-estar físico e psicológico. DANTAS (2019), por sua vez, afirma que o conceito de ludicidade se articula ao fato de que: “(1) as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; e que (2) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo” (p. 254).

BACELAR (2009) destaca que, quando o indivíduo está no estado lúdico, ele vivencia uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de maneira plena. E é através dessa vivência lúdica que a criança aprende com a experiência, de maneira integrada, ou seja, sua vivência vai além da simples realização da atividade, a criança é mobilizada integralmente em suas formas de sentir, pensar e agir.

Quando várias crianças estão na roda de brincadeira, a forma como cada uma delas experimenta, sente e vivencia internamente esta experiência de forma individual e subjetiva. Entretanto, quando o professor planeja e desenvolve atividades estruturadas (através de regras implícitas ou explícitas) para promover certa modalidade



de interação - por exemplo, competitiva ou cooperativa - ele possibilita que certos padrões interativos entre seus alunos sejam maximizados pela ação dos processos de canalização cultural previstos pela Psicologia Cultural (BRANCO, 2023; BRANCO; LOPES DE OLIVEIRA, 2018). Assim, ao planejar suas práticas pedagógicas, os professores devem levar isto em consideração, e é aí que se encontra o grande potencial representado pela adoção de jogos cooperativos em sala de aula.

Os recursos lúdicos intencionalmente utilizados nos processos de ensino-aprendizagem tendem a facilitar tanto a construção de conhecimentos nas diversas etapas de escolarização quanto o desenvolvimento de valores sociais positivos (COSTA; CARDOSO, 2022). Sendo assim, é importante considerar o lúdico enquanto força motriz para a aprendizagem e de desenvolvimento integrado da criança. Além disso, atividades lúdicas cooperativas despertam e desenvolvem a criatividade, a autonomia e a integração social das crianças (PALMIERI; BRANCO, 2014).

A experiência lúdica, portanto, deve ser interpretada como o momento em que a criança se encanta pelo sentimento de liberdade e descontração, estimulando diretamente sua autonomia de uma forma paidética, com o intuito de sair da rotina. Assim, atividades lúdicas cooperativas podem favorecer ações de colaboração e pró-sociabilidade que enriquecem a convivência coletiva. GARCIA *et al.* (2025) sublinha isto dizendo que a brincadeira cooperativa é uma atividade lúdica aplicada como método de ensino-aprendizagem. Ela fortalece diferentes áreas do desenvolvimento infantil, tanto a área cognitiva como áreas sócio-emocionais das crianças. Na seção a seguir, o foco se concentra nos jogos cooperativos que, em nossa perspectiva, podem em muito contribuir para a promoção dos objetivos das instituições educativas, tanto no que se refere ao desempenho acadêmico das crianças quanto na sua formação como seres humanos democráticos, colaborativos e solidários.

5 JOGOS COOPERATIVOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Segundo SOLER (2011), o psicólogo social Morton Deutsch iniciou diversos estudos sobre a cooperação e a competição por meio de experimentos na área da psicologia, ainda na década de 40. Também Ted Lenz, ativista na década de 50, propôs a utilização de jogos cooperativos para o desenvolvimento de ações a favor da cultura de paz nos Estados Unidos. Soler se refere à antropóloga Margaret Mead, que analisou estudos em diversas sociedades na década de 60 e concluiu que a frequência de atividades de competição ou cooperação depende das características de cada cultura., Segundo o autor, Jim e Ruth Deacove, em 1972, criaram jogos cooperativos após observarem suas filhas mais brigando do que jogando; e daí decidiram criar seus próprios jogos.

No Brasil, Fábio Brotto criou em 1992, juntamente com Gisela Franco, o *Projeto Cooperação* - comunidade de serviços, dedicada à difusão dos jogos cooperativos e da ética da cooperação, por meio de oficinas, palestras, eventos, publicações e produção de materiais didáticos. Em 1995, Brotto publicou um livro pioneiro na história dos jogos cooperativos no Brasil, *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar* (BROTTO, 2000). E, em 2013 lançou o livro com título, *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como*

um exercício de convivência' (BROTTO, 2013). Em 2020, lançou o livro intitulado, '*Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer*' (BROTTO et al., 2020), enquanto Soler publicou os livros '*Jogos cooperativos*' (SOLER, 2002), '*Jogos cooperativos para educação infantil*' (SOLER, 2003), '*Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*' (SOLER, 2008), onde apresenta 420 jogos e o mesmo é editado em 2011 e lança em 2009 o livro com título '*210 novos jogos cooperativos para todas idades*' (SOLER, 2009). Por sua vez, Fortin publicou o seu livro, '*100 jogos cooperativos: eu coopero, eu me divirto*' (FORTIN, 2011), e Almeida publicou em 2011 o seu livro, '*Jogos cooperativos – nos diferentes contextos*' (ALMEIDA, 2011).

Recentemente, Araújo e Costa e Silva publicaram o livro '*Jogos cooperativos – contemplando a sociedade do século XXI*' (ARAÚJO; COSTA E SILVA, 2022), onde no prefácio convidam os leitores para uma viagem mágica pelo universo da cooperação, da empatia, do ser-com-outro, do (com-)viver. Os autores afirmam que, para cooperar, precisamos viver a experiência, trazendo para o leitor um conjunto de jogos cooperativos que motivam a pessoa a sair jogando, causando uma sensação de plenitude e bem-estar.

As referências acima apresentadas são alguns exemplos dos passos percorridos no sentido de sistematizar o conhecimento e experiências em jogos cooperativos. Estes passos representam sinais que apontam para um futuro promissor e repleto de possibilidades para diversos estudos e aplicação dos jogos cooperativos em contextos educacionais e socioculturais (PAIS, et al., 2024).

SOLER (2008) dividiu os jogos em individuais ou coletivos, e os jogos coletivos dividiu em competitivos e cooperativos. Sendo assim, o autor propõe algumas características que diferenciam as formas competitiva e cooperativa de se jogar (Quadro 1, p. 34).

Quadro 1 - Características principais dos jogos competitivos e cooperativos

| Competitivos | Cooperativos |
|-----------------------|---------------------|
| Individualista | Grupal |
| Participação limitada | Todos participam |
| Desordem | Organização |
| Ganhador/Perdedor | Todos ganham |
| Desunião | União |
| Trapaça/Esperteza | Honestidade |
| Frustrante | Reconfortante |
| Limitante | Amplo |
| Repúdio | Acolhida/Confiança |
| Conformismo | Desafio coletivo |
| “O jogo sou eu” | “O jogo somos nós” |

Adaptado do livro *Brincando e aprendendo com jogos cooperativos* de SOLER, R., 2008, p. 34

SOLER (2011) usa o termo 'jogos cooperativos' para designar atividades baseadas na cooperação e na resolução pacífica de conflitos, cujo propósito maior é unir as pessoas ao redor de um objetivo comum. A meta deve ser a superação de obstáculos e desafios enfrentados pelo grupo. Portanto, os professores podem recorrer a jogos cooperativos para planejar ações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de interações sociais geradoras de empatia, cooperação e solidariedade, ao invés da discriminação, agressividade, competição e *bullying*. Segundo o autor, vários estudos têm demonstrado os efeitos da cooperação, pois, “se pretendemos

transformar uma cultura competitiva e agressiva, seria importante apoiar-nos em jogos baseados em princípios cooperativos” (SOLER, 2011, p. 28). NEVES; MOURA (2024) destacam este ponto afirmando “como crianças de todas as idades adoram brincar, os jogos cooperativos são uma forma prazerosa, natural e divertida de reduzir os danos causados pelo excesso de competição” (p. 6). Para as autoras, a alternativa à competição é a cooperação, onde os alunos trabalham juntos para alcançar um objetivo mutuamente desejável. Sendo assim,

os jogos cooperativos são atividades alternativas para um mundo extremamente competitivo, apresentando um caráter de solidariedade, e não de exclusão. As metas e os resultados são estimulados por meio de desafios, e estes devem ser alcançados de maneira coletiva, oportunizando a satisfação de todos (CALIZARIO *et al.*, 2022, p. 5).

As atividades cooperativas que o professor leva à sala de aula tendem a provocar, nos estudantes, emoções e sentimentos positivos em relação a si e aos outros. Assim, a pedagogia cooperativa permite que as escolas, para além de ensinar a ler, escrever ou calcular, passem a promover valores humanos essenciais como a cooperação, a amizade, o amor, a compaixão e a justiça (CALIZARIO *et al.*, 2022). A escola precisa ensinar cooperação. A cooperação envolve comunicar, ouvir, ajudar, encorajar, comprometer, compartilhar, e participar na resolução de atividades em grupo. E a melhor maneira de fazê-lo é através de modelos de trabalho em cooperação dentro da sala de aula e no contexto escolar como um todo.

PALMIERI; BRANCO (2014), no livro *Educação Infantil e Cooperação*, ao responderem à pergunta ‘*o que as práticas pedagógicas promovem?*’, chegaram à conclusão que toda proposta educativa orientada para promover processos construtivos de desenvolvimento, deve criar um ambiente de aprendizagem capaz de fortalecer a autonomia, a solidariedade e a capacidade criativa da criança, considerando a mútua constituição (interdependência) entre as práticas e os valores culturais por elas cultivados.

Ao observar vários grupos jogando, SOLER (2008) registrou algumas características marcantes nos comportamentos de pessoas nas duas modalidades - competitiva ou cooperativa - de jogos (Quadro 2, p. 85).

Quadro 2 - Características marcantes de comportamentos durante jogos competitivos e cooperativos

| Jogos Competitivos | Jogos Cooperativos |
|--|--|
| Lutando para vencer sozinho, não importando as armas que tenha que usar | Negociando para resolver conflitos de modo que todos possam vencer |
| Revanche | Perdão |
| Exclusão dos menos hábeis | Inclusão de todas as diferenças |
| Vencer ou perder como fins em si mesmos | Vencer ou perder como meio para um novo aprendizado |
| Jogos de guerra | Jogos de paz |
| Nós jogamos contra eles | Nós jogamos com eles |
| Comparando | Apreciando |
| Ordenando | Sugerindo |
| Culpa pela derrota ou vitória | Responsabilidade pela vitória ou derrota |
| Medo, inveja, ódio, ambição em vencer | Coragem, solidariedade, amor, e vontade em continuar jogando |
| Cada um por si | Interdependência |
| Sempre o mesmo líder. De preferência o melhor jogador | Liderança compartilhada. De preferência, que todos possam vivenciar essa liderança |
| Jogo com final previsível. Assim que se atinge o objetivo final, perde a graça | Jogo infinito; continua enquanto o grupo se dispõe a jogar |

Adaptado do livro *Brincando e aprendendo com jogos cooperativos* de SOLER, R., 2008, p. 85



De acordo com BRANCO; MANZINI; PALMIERI (2012), contextos estruturados de maneira competitiva tendem a gerar disputas e problemas de relacionamento, enquanto atividades cooperativas tendem a facilitar ou promover dinâmicas interacionais cooperativas e de solidariedade. Desse modo, a vivência de situações cooperativas favorece a ocorrência de interações de natureza pró-social, conduzindo o indivíduo a se relacionar positivamente em relação às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas. No livro intitulado *‘Brincando e aprendendo com os Jogos Cooperativos’*, SOLER (2008) afirma que os jogos cooperativos “tem o poder de transformar as vidas das pessoas que se deixarem envolver pela capacidade que os jogos cooperativos têm de modificar comportamentos, criando alternativas cooperativas para a nossa dependência competitiva” (p. 21).

BRANCO (1998) se refere a seu trabalho empírico no doutorado, que demonstra como a implementação de atividades orientadas por uma professora que estimulava as interações cooperativas entre os alunos produziu altos níveis de pró-sociabilidade em sua sala de aula na educação infantil. Vale aqui também mencionar o quasi-experimento realizado por Branco e Valsiner (ver BRANCO, 1998) com base na Psicologia Cultural Semiótica. Nesta pesquisa, duas tríades, compostas por dois meninos e uma menina de três anos cada, participaram de sete sessões em que deviam - cada tríade em separado - brincar juntos. Uma tríade participou de sessões em que as atividades eram estruturadas de maneira cooperativa, e a outra, de atividades tipicamente individuais e competitivas. Após essas sessões, cada tríade participou de uma sessão-teste, ou de avaliação, em que as três crianças das duas tríades eram solicitadas a realizar uma tarefa cooperativa: carregar uma grande boneca para diferentes espaços da sala de aula para que ela pudesse ser “cuidada” no “hospital”, “em casa” etc. O resultado surpreendeu em termos da grande diferença na frequência com que a tríade cooperativa apresentou interações cooperativas e realizou a tarefa com a boneca adequadamente, enquanto que a tríade competitiva, na sessão teste, não conseguiu cooperar, não realizando a tarefa solicitada.

Conclui-se, portanto, que jogos cooperativos podem contribuir de maneira efetiva para a construção de ambientes inclusivos e colaborativos, favorecendo a criação de vínculos de confiança entre as pessoas e, com isso, a própria transformação da sociedade. Para que isso aconteça, BRANCO; LOPES DE OLIVEIRA (2018), no livro *‘Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts’*, asseguram que os professores, ao utilizar jogos cooperativos na sala de aula, poderão coconstruir com os alunos um clima receptivo, dialógico, baseado na confiança. Isto criaria um ambiente agradável no qual a atenção, a motivação e o aprendizado favoreceriam um melhor desempenho escolar e o desenvolvimento dos alunos em geral.

Segundo a Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2012, 2021), são muitas as evidências empíricas que confirmam a ocorrência da canalização cultural de práticas e valores. Esta canalização consiste em um processo através do qual as pessoas internalizam as mensagens explícitas e implícitas da cultura, assim se apropriando das mensagens inseridas nestas práticas e valores típicos daquele contexto cultural. Uma vez internalizadas, estas mensagens são, então, externalizadas no contexto, fortalecendo ainda mais as práticas e valores típicos da cultura específica. Assim, é possível indicar o uso da pedagogia cooperativa pelos professores como estratégia para trabalhar a qualidade das relações

em sala de aula. Com isto, estarão incentivando não apenas a cooperação, mas também a autonomia, autoestima e motivação para aprender de seus alunos, levando à expansão de todas as suas possibilidades e potenciais (BROTTO *et al*, 2020) no sentido do trabalho conjunto e construtivo para um mundo melhor. Daí o nosso interesse em analisar os processos envolvidos no desenvolvimento de valores através das interações e relações sociais estabelecidas pelo professor(a) com seus alunos em sala de aula.

6 VALORES E AÇÕES PRÓ-SOCIAIS NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

MANZINI; BRANCO (2017) analisam a questão sob a perspectiva da Psicologia Cultural. Afirmam que valores e ações pró-sociais têm por objetivo atender as necessidades e o bem-estar de outra pessoa. As ações pró-sociais, porém, precisam ser genuinamente voluntárias, ou seja, os indivíduos não sofrem nenhum tipo de coerção ou recompensas para realizá-las. Quem as pratica, o faz por motivação intrínseca, a pessoa fica feliz em cooperar, em ajudar. Segundo a Psicologia Cultural (VALSINER, 2012, 2021), práticas sociais (ações) geram valores, que, por sua vez, geram práticas correspondentes, através de processos de coconstrução bidirecionais. Assim sendo, ao praticar a pró-sociabilidade - inclusive propondo atividades cooperativas em sala de aula - os professores estão a estimular a internalização de valores pró-sociais.

Na Psicologia Cultural, a questão do afeto é primária, é precursora da construção dos significados, os quais estão sempre impregnados afetividade, sentimentos e emoções (VALSINER, 2021). Os fenômenos afetivos são dinamicamente complexos e de difícil descrição. Segundo SANTAMALVINA DOS SANTOS (2020), estes são processos complexos, relacionados a campos de afeto autogerado que crescem, tomam-se amplos e dão origem a campos hipergeneralizados capazes de orientar a conduta da pessoa.

A canalização cultural é o processo pelo qual sugestões sociais explícitas (diretas), implícitas (indiretas) ou ambivalentes, presentes nas práticas e valores culturais, orientam o desenvolvimento da pessoa. Ou seja, mensagens sociais e culturais geram um sistema ativo de internalização e externalização de ideias e ações por parte do sujeito em desenvolvimento. De acordo com VALSINER (2021), os seres humanos estão envolvidos em constante processo de reconstrução de seus mundos intrapsicológicos pela constante troca de materiais perceptivos e afetivo-semióticos com o ambiente. Os processos de significação coconstruídos nesta troca permanente constituem tanto os sujeitos quanto a cultura, mediante os processos de internalização e externalização. É assim que estes processos geram o desenvolvimento dos valores humanos e práticas correspondentes, estes e estas sendo coconstruídos entre a pessoa e o contexto cultural em que vive.

Valsiner afirma que a “internalização é o processo de incorporar materiais semióticos existentes externamente e apropriá-los sob uma nova forma dentro do domínio intrapsicológico, subjetivo” (VALSINER, 2012, p. 283). A internalização, entretanto, é sempre um processo construtivo, que transforma o material externo em uma forma internamente diferenciada. Por exemplo, se o agente social, um professor-mediador, manifesta ações e interações sociais cooperativas no contexto de sala de aula, ele consolida não só o ensino-aprendizagem

como, também, permite o desenvolvimento de ações/interações cooperativas e pró-sociais em geral, a partir das mensagens sociais ali presentes. Portanto, a internalização permite compreender como os diversos materiais afetivo-semióticos externos, presentes na cultura, geram mensagens significativas que são ativamente incorporadas à psyche do sujeito, o qual, por sua vez, as irá externalizar no contexto da cultura.

Para a Psicologia Cultural,

a probabilidade da internalização de mensagens e sugestões sociais, no sentido de uma apropriação bem próxima do que está sendo sugerido, aumenta na proporção direta das relações de afeto positivo da pessoa com aqueles que são afetivamente significativos para ela. Ou seja, sentimentos de afeto, carinho e amor geram maior probabilidade de internalização de ideias, crenças e valores (MANZINI; BRANCO, 2017, p. 50).

A internalização, segundo VALSINER (2012), é, portanto, a apropriação de materiais afetivo-semióticos existentes externamente e sua síntese reconstrutiva na esfera da cultura pessoal dos sujeitos. Este processo, afetivamente orientado, leva o sujeito incorporar, de maneira ativa e criativa, certas significações, inclusive formas de sentir convencionais estabelecidas durante o histórico de coconstrução do grupo cultural (LOPES DE OLIVEIRA; BRANCO; ARAÚJO; PAULA, 2025). Por outro lado, o sujeito, também, introduz novidades na cultura, ele negocia e interage em diferentes cenários criados pelo coletivo mediante processos de externalização, o qual, segundo VALSINER (2021), é o processo de transposição do interior da pessoa (significações internalizadas) para o exterior, capaz de modificar o contexto externo, atuando sobre a cultura.

Como a internalização, a externalização é um processo construtivo - as sínteses produzidas pelas ações da pessoa no ambiente são novas em relação aos estados prévios do ambiente. Em suma, os processos construtivos de internalização e externalização estão constantemente em ação, e é assim que, ao organizarmos ambientes culturais que favorecem certos modos de relação, estamos a promover a internalização das práticas e valores específicos aí praticados.

VALSINER (2021) define valores como recursos humanos básicos de orientação afetivo-semiótica ontologicamente internalizados, e sua internalização pode ser observada em diversos momentos e aspectos da conduta humana. Eles têm origem em campos afetivo-semióticos, internalizados através de processos de canalização cultural. Para tal, os campos afetivo-semióticos

surgem ao longo da vida do sujeito e podem se fortalecer por meio da canalização cultural, em especial por meio da relação com outros [sociais] significativos, passando a atuar ao longo do tempo ontogênico e irreversível, como valores situados no nível mais elevado da hierarquia da relação, nível 4. Enquanto certos campos afetivo-semióticos se tornam fortes o bastante para orientar pensamentos e ações do sujeito, como valores e preconceitos, outros campos podem se transformar ou desaparecer ao longo da ontogênese, com base em novas relações estabelecidas entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, particularmente mediante relações com outros significativos (BORGES DE MIRANDA, 2022, p. 46).

À medida que os campos afetivo-semióticos se fortalecem, alcançam a condição de “campos-afetivo-semióticos hipergeneralizados” (VALSINER, 2012, 2021). Os valores são, portanto, signos do tipo ‘campo’ ativamente internalizados e generalizados que orientam como a pessoa irá perceber, sentir, pensar e agir. A



redundância dessas sugestões sociais, isto é, sua difusão simultânea e reiterada em diferentes âmbitos e instâncias, coopera para a sua eficiência em regular, ou guiar, as percepções, sentimentos, pensamentos, e ações do indivíduo.

Quando o professor propõe atividades cooperativas, e também interage de acordo com valores/práticas pró-sociais, ele está a incentivar a internalização e expressão (externalização) de valores e práticas de igual natureza (pró-sociais), promovendo um ambiente de relações sociais saudáveis. As interações sociais na escola passam, portanto, a serem construtivas e capazes de promover a pró-sociabilidade, favorecendo, assim, a empatia, a valorização positiva do outro, e a disposição em colaborar.

Promover a pró-sociabilidade é a principal alternativa para lidar com comportamentos considerados antissociais, tanto individuais como coletivos. Para MANZINI; BRANCO (2017), o aumento de ações pró-sociais produz a diminuição de comportamentos violentos. Dessa forma, a pró-sociabilidade constitui-se em um potente redutor da violência, e em um eficaz construtor da reciprocidade, auxiliando a consolidação de um sistema social baseado na cultura da empatia, da generosidade e colaboração, características importantes para a construção da paz em um contexto democrático.

As referidas autoras também chamam atenção para a existência de contextos sociais que favorecem a cooperação, afetos e ações pró-sociais, enquanto que outros são organizados de tal maneira que levam ou induzem à competição e à desqualificação do outro, gerando hostilidade e violência entre as pessoas. Considerando que a cultura em que vivemos é tipicamente individualista e competitiva, não é de se estranhar que cada vez mais predominem nas relações humanas exemplos de desconfiança e agressividade.

Sabemos que ações pró-sociais como ajudar, dar, compartilhar, consolar, valorizar e cooperar são compatíveis com um ambiente de aprendizagem escolar que fortalece a autonomia da criança, sua capacidade criativa, solidariedade e cooperação. PALMIERI; BRANCO (2014) defendem que, sempre que possível, é importante engajar os alunos na realização de tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação e ajuda mútua nas interações com os outros. Ajudar, partilhar e cuidar são ações que geram benefícios ao autor (da ação) e àquele que a recebe (MEDEIROS, 2023).

PAULA (2024), por sua vez, sublinha a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica, de confiança, entre professor e alunos, sendo esta relação primordial na educação básica. Ao gerar confiança, isto também gera autoestima e autonomia nos estudantes, e amplia a internalização de valores éticos e pró-sociais. Uma vez internalizados, estes valores tornam-se, então, capazes de orientar a percepção, sentimentos, pensamentos e ações dos estudantes. Em outras palavras, relações dialógicas em que professores escutam e valorizam as vozes dos alunos geram contextos acolhedores e seguros, que inspiram um clima positivo e harmônico entre os membros do grupo (FREITAS, 2019).

Cabe, então, perguntar: por que razão ainda prevalece, na relação entre professores e alunos, práticas educativas negativas, por exemplo, agressivas, humilhantes, depreciativas? BRANCO; LOPES DE OLIVEIRA (2018) afirmam que, muitas vezes, os professores não promovem interações, debates, discussões e iniciativas criativas em suas salas de aula por temer perder o controle do grupo. Além disso, a maioria dos educadores não

tem consciência de como suas próprias crenças e valores subjacentes orientam suas ações e interações. Isto quer dizer que, se acreditam que certas crianças são lerdas ou bagunceiras, incapazes de aprender ou de se concentrar, acabam por interagir com elas de maneira ríspida ou agressiva, levando ao cumprimento de “profecias autorealizadoras” (ROSENTHAL; JACOBSON, 2003) que terminam por gerar alunos com ainda mais dificuldades de aprendizagem e/ou concentração.

Assim, é preciso que os educadores estejam atentos para o fato de que relações construtivas professor-aluno são a base do sucesso acadêmico, assim como é fundamental que compreendam sua responsabilidade em incentivar o desenvolvimento ético-moral dos alunos através do estímulo à pró-sociabilidade. Para tal, o educador-facilitador deve apresentar determinado perfil, tais como ser “comunicativo, amável amigo, criativo, flexível, alegre, sensível, paciente e sensorial (ARAÚJO & COSTA e SILVA, 2022, p. 34). Para isso, o educador deve estar atento aos princípios apontados pelos autores acima, para que possa orientar seus educandos na construção de seus próprios princípios, não só para a vida profissional, mas também para *educar para a vida*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na infância que a criança inicia o desenvolvimento de valores, competências e habilidades que irão impactar todo seu processo de desenvolvimento ao longo da vida. Diante disso, planejar práticas pedagógicas e interações sociais que favoreçam o desenvolvimento tanto acadêmico quanto de valores e práticas pró-sociais nos anos escolares torna-se algo de extrema importância. Ao longo do presente artigo, nosso objetivo foi argumentar, com base em inúmeras evidências, que o brincar cooperativo, a utilização pedagógica de caráter dialógico de jogos cooperativos pelo(a) professor(a) pode favorecer processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes, consistindo, assim, em estratégia pedagógica alternativa de significativo valor.

Dessa maneira, é possível concluir que os professores possuem, sim, um papel central nessa direção, sendo necessário que bem reflitam e compreendam o potencial da adoção de jogos cooperativos e do desenvolvimento de um paradigma dialógico em suas salas de aula, onde escutar e acolher as vozes dos alunos seja parte essencial de todas as práticas pedagógicas por eles adotadas. Nessa direção, será importante atuar na formação básica e continuada de professores para ampliar os seus recursos profissionais e pessoais de maneira consistente com a proposta aqui apresentada. Isto irá permitir que se capacitem adequadamente não apenas na pura e simples transmissão de conteúdos, mas, também, em termos de habilidades sociais e planejamentos criativos capazes de mobilizar o envolvimento, o engajamento motivado, nas atividades por eles propostas, por parte dos alunos.

Cabe, também, estimular a realização de pesquisas empíricas sobre o tema para fornecer subsídios bem fundamentados para que a implementação de novas e criativas práticas pedagógicas possam ser, de fato, eficientes. Em resumo, não basta ensinar aos professores novas ideias e dar-lhes sugestões; é preciso que os docentes passem a internalizar novas crenças e valores acerca de como a motivação dos alunos é central à aprendizagem, e como o diálogo com os alunos, associado a práticas



criativas, representam um imenso potencial pedagógico a ser explorado nas escolas. Não é possível pensar ou construir uma cultura verdadeiramente democrática, em paz, e pautada na ética das relações, desconsiderando o papel exercido pelas escolas em nossas sociedades. Daí a necessidade urgente de mudanças na dinâmica das salas de aula nesta direção.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. S.; COSTA e SILVA, T. A. Jogos cooperativos – contemplando a sociedade do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2022. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Jogos-Cooperativos-Contemplando-Sociedade-S%C3%A9culo/dp/6586095700> Acesso em: 23 abr. 2025.

BACELAR, V. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23789> Acesso em: 23 abr. 2025.

BETCHER, C. N. “A Indisciplina Escolar”. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, vol. 02, n. 03, março, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-indisciplina-escolar> Acesso em: 23 abr. 2025.

BORGES DE MIRANDA, T. R. Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e desenvolvimento da autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança (Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/44401> Acesso em: 23 abr. 2025.

BRANCO, A. U. “Cooperation, competition and related issues: a co-constructive approach”. In: LYRA, M. C. D. P.; VALSINER, J. (org.). Child Development Within Culturally Structured Environments, Volume 4: Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication. Viena, Áustria: Praeger, 1998.

BRANCO, A. U. “socialização, valores e desenvolvimento moral no contexto escolar”. In: NEVES-PEREIRA, M. BRANCO, A.U. (org.). A psicologia cultural chega à escola. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2023.

BRANCO, A. U.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts. Berlim: Springer, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322185479_Alterity_Values_and_Socialization_Human_Development_Within_Educational_Contexts Acesso em: 23 abr. 2025.

BRANCO, A. U.; MANZINI, R.; PALMIERI, M. W. A. R. “Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos”. In: BRANCO, A. U.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. (org.). Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Campinas, SP: Palas Athena, 2013. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Jogos-cooperativos-esporte-exerc%C3%ADcio-conviv%C3%Aancia/dp/856080420X> Acesso em: 23 abr. 2025.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos, SP: Editora Re-Novada, 2000. Disponível em: https://books.google.co.mz/books/about/Jogos_cooperativos.html?hl=pt-BR&id=ihjJAAAACAAJ&redir_esc=y Acesso em: 23 abr. 2025.

BROTTO, F. O; Comum-unidade de Coautorias. Pedagogia da cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer. Rio de Janeiro: Bambul Editora, 2020. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-Coopera%C3%A7%C3%A3o-Paula-Peron-Outros/dp/6599219586> Acesso em: 23 abr. 2025.



BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/113162695/brougere-gilles-jogo-e-educacao-porto-alegre-editora-artes-medicas-2003> Acesso em: 23 abr. 2025.

BROWN, G. Jogos cooperativos: teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 1994. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Jogos-Cooperativos-Teoria-E-Pratica/dp/8523303502> Acesso em: 23 abr. 2025.

CALIZARIO, M.; CASAROTTO, V.; LOPES DA ROSA, C.; ANTUNES, F. “Os jogos cooperativos como recursos didático-pedagógicos na formação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Revista Saberes Docentes, vol.7, n.14, Jul-Dez, 2022.

CHALENGA, D. R. M.; GUIRAGUIRA, E. M. J.; NAPAPACHA, V. de M. L.; NUNES, C. P. “Educação em Moçambique: tendências de formação de professores de ciências naturais e matemática”. Revista Internacional de Formação de Professores, vol. 9, e0240091, junho, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/1694/612/6113> Acesso em: 23 abr. 2025.

COSTA, F., CARDOSO, M. Os jogos cooperativos como ferramenta pedagógica na educação infantil (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Goiana, Universidade Federal do Pará, 2022. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/items/b38529b7-e065-47d7-977c-87dc0cb85283> Acesso em: 23 abr. 2025.

DANTAS, O. M. A. N. A. Profissão docente: formação, saberes e práticas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Profiss%C3%A3o-Docente-Forma%C3%A7%C3%A3o-Saberes-Pr%C3%A1ticas/dp/8546217793> Acesso em: 23 abr. 2025.

FREITAS, C. R. Pró-socialidade em adolescentes: um programa de intervenção. Tese (Tese de Doutorado em Saúde Coletiva). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/388767727_Pro-socialidade_em_adolescentes_uma_experiencia_de_intervencao Acesso em: 23 abr. 2025.

GARCIA, M. J. C.; CONSUEGRA, G. P.; NAVARRETE, A. L. M. “El juego cooperativo como medio didáctico para estimular el desarrollo socio afectivo en niños de Educación Inicial Subnivel II”. Revista Social Fronteriza, vol. 5, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/582> Acesso em: 23 abr. 2025.

HANGHØJ, T., KARNØE, J. “Playing to Collaborate: Using Cooperative Board Games to Experience and Reflect on Colaboration in Upper Secondary Education”. Proceedings of 18th European Conference on Game-Based, vol. 18, 2024. Disponível em: <https://vbn.aau.dk/en/publications/playing-to-collaborate-using-cooperative-board-games-to-experienc> Acesso em: 23 abr. 2025.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Homo-Ludens-Johan-Huizinga/dp/8527311577> Acesso em: 23 abr. 2025.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/brinquedo-brincadeira-educa%C3%A7%C3%A3o-Morchida-Kishimoto/dp/8524916478> Acesso em: 23 abr. 2025.



KOHN, A. “The case for cooperative games discovering activities where there are no winners or losers can be a joy”. *Psychology Today*, vol. 14, 2022.

LIMA, A. J. A.; SILVA, R. Jr.; FEITOSA, A. A.; SILVA, W. C. A; GAMA DOS REIS, N. C.; FERREIRA, L. A. “O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em platão, Aristóteles e Rousseau”. *Educação no século XXI: ludicidade*, vol. 29, abril, 2019.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. “Psicologia cultural-semiótica: aportes para a abordagem científica do desenvolvimento humano na contemporaneidade”. In: MADUREIRA, A. F. A.; BIZERRIL, J. (org.). *Psicologia & Cultura: teoria, pesquisa e prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2021.

LOPES DE OLIVEIRA, M.C.; BRANCO, A.U.; ARAÚJO, I; PAULA, L. *Introdução à psicologia cultural*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2025. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Introdu%C3%A7%C3%A3o-Psicologia-Cultural-pesquisa-desenvolvimento/dp/6557550799> Acesso em: 23 abr. 2025.

LUCKESI, C. C. *Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições*. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Ludicidade-atividades-1%C3%BAlicas-pr%C3%A1tica-educativa/dp/655555259X> Acesso em: 23 abr. 2025.

LUSTOSA, A. K. M. *Jogos e Brincadeiras: a Influência do brincar do Desenvolvimento Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia)*. Gama, DF: UNICEPLAC, 2022. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/2181> Acesso em: 23 abr. 2025.

LYONS, S. *Cooperative games in education: Building community without competition*. New York: Teachers College Press, 2022. Disponível em: <https://www.tcpres.com/cooperative-games-in-education-9780807766668> Acesso em: 23 abr. 2025.

MANZINI, R.; BRANCO, A. U. *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/BULLYING-ESCOLA-FAM%C3%8DLIA-ENFRENTANDO-QUEST%C3%83O/dp/8577061140> Acesso em: 23 abr. 2025.

MEDEIROS, C. “Uma abordagem educacional com aprendizagem cooperativa: nova forma de ensinar e de aprender”. *Ensino em Perspectivas*, vol. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11440> Acesso em: 23 abr. 2025.

NEVES, V., MOURA, L. *Jogos cooperativos na educação infantil: o prazer de jogar juntos*. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2024. Disponível em: <https://dialogocom.com.br/2024/07/05/jogos-cooperativos-na-educacao-infantil-o-prazer-de-jogar-juntos/> Acesso em: 23 abr. 2025.

OLMOS-GÓMEZ, M.; RUIZ-GARZÓN, F.; AZANCOT-CHOCRON, D.; LÓPEZ-CORDERO, R. “Prosocial behaviour axioms and values: Influence of gender and volunteering”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 36, n.16, 2023. Disponível em: <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-023-00258-y> Acesso em: 23 abr. 2025.

PAIS, P., GONÇALVES, D., REIS, D., GODINHO, J., MORAIS, J. ET AL. *Living “Framework for Understanding Cooperative Games”*. In: *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, n. 220, May, 2024. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3613904.3641953> Acesso em: 23 abr. 2025.



PALMIERI, M. W. A. R.; BRANCO, A. U. Educação infantil e cooperação. Londrina: Eduel, 2014. Disponível em: <https://www.amazon.com/-/es/Marilicia-Witzler-Antunes-Ribeiro-Palmieri-ebook/dp/B075SBY1MZ> Acesso em: 23 abr. 2025.

PAULA, L. D. Promoting teacher's dialogical development to face prejudices and uncertainties. (Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2024.

PÉREZ C., MARSICO G. "The Mapuche People: Cultural Beliefs related to Consciousness, Mind, and Body". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 30, n. 5-6, 2023. Disponível em: <https://docenti.unisa.it/023114/en/research/publications?anno=0&tip=262> Acesso em: 23 abr. 2025.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. "Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista". *Paidéia*, vol. 16, n. 34, maio-ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwFjcngKVp6rLnwQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 abr. 2025.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Carmarthen, Inglaterra: Crown House Publishing, 2003. Disponível em: <https://people.wku.edu/steve.groce/RosenthalJacobson-PygmalionintheClassroom.pdf> Acesso em: 23 abr. 2025.

SANTAMALVINA DOS SANTOS, V. *Desenhando trajetórias de desenvolvimento humano: uma experiência dialógica na educação integral (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2020.

SOARES, L. C. *O brincar na educação infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada*. Vitória: Edifes, 2021.

SOLER, R. *210 novos jogos cooperativos para todas as idades*. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Novos-Jogos-Cooperativos-Todas-Idades/dp/8573322748> Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. *Brincando e aprendendo com jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2008. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Brincando-Aprendendo-Com-Jogos-Cooperativos/dp/8573322292> Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2011.

_____. *Jogos cooperativos para educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Jogos-Cooperativos-Para-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil/dp/8573321687> Acesso em: 23 abr. 2025.

SOLÍS-CORDERO, K.; MARINHO, P.; CAMARGO, P.; TAKEY, S.; LERNER, R.; PINHEIRO PONCZEK, V.; FILGUEIRAS, A.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; FUJIMORI, E. "Effects of an online play-based parenting program on child development and the quality of caregiver-child interaction: A randomized controlled trial". *Child & Youth Care Forum*, vol. 52, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-022-09717-6> Acesso em: 23 abr. 2025.

VALLEJO, M. *20 Best Cooperative Games for Kids to Foster Teamwork and Collaboration*. [2023]. Disponível em: <https://mentalhealthcenterkids.com/blogs/articles/cooperative-games-for-kids> Acesso em 16/03/2025.



VALSINER, J. Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Fundamentos-Psicologia-Cultural-Mundos-Mente-ebook/dp/B017847R38> Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. General human psychology. Berlim: Springer, 2021. Disponível em: <https://vbn.aau.dk/en/publications/general-human-psychology> Acesso em: 23 abr. 2025.

VYGOSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.