

A ATIVIDADE ENQUANTO INSTRUMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS ESCOLARES

Maria Luisa Guillaumon Emmel

RESUMO: O trabalho se propôs a investigar o desempenho interativo de grupos de crianças de 8 a 10 anos de idade durante a execução de atividades com jogos. A amostra foi composta por 15 escolares portadores de queixas de distúrbios de aprendizagem associados a problemas de atenção e comportamento. Os participantes foram divididos em 3 grupos de 5 crianças, sendo dois grupos experimentais e um grupo controle. Aos grupos experimentais, foi proposto que construíssem jogos e os jogassem, enquanto as crianças do grupo controle participaram de brincadeiras com jogos industrializados. O tipo de interferência que o adulto exerceu nas interações das crianças também foi analisado. Os dados foram coletados com o auxílio de um equipamento de vídeo-teipe. Os resultados mostraram que tanto os grupos experimentais como o grupo controle obtiveram ganhos com a intervenção proposta. As áreas de Linguagem e Social foram as mais desenvolvidas nos três grupos estudados, porém as atividades propostas para os grupos experimentais proporcionaram maior número de interações sociais, mostrando que a forma como se oferecem os estímulos é fundamental para os resultados que se pretende obter. A presença do adulto interferiu no desempenho das crianças, determinando maior organização das interações nos grupos.

Introdução

A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança tem sido enfatizada em diferentes abordagens teóricas por muitos pesquisadores da área. A

1. Terapeuta Ocupacional; Doutora em Ciências pelo IPUSP (área de concentração: Psicologia Escolar); Docente do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

maior parte dos estudos sobre o assunto vem sendo publicada a partir da década de sessenta, com trabalhos que mostram que a função dessa atividade vai muito além do simples entretenimento. Nesta abordagem, estão incluídos os jogos e as brincadeiras.

As definições para o jogo, brinquedo e brincadeira nem sempre aparecem com nítida distinção. No entanto a grande maioria dos estudiosos da área tem sido unânime em afirmar que, através das brincadeiras, habilidades motoras, cognitivas e sociais são desenvolvidas e, com isso, o desenvolvimento da inteligência é estimulado de forma ampla. A distinção maior que se encontra entre o jogo e a brincadeira é que, nesta última, a atividade é livre, enquanto o jogo inclui sempre o cumprimento de regras que o dirigem.

Um importante papel desempenhado pela ação da criança sobre os jogos é o desenvolvimento da sua competência social. Através do jogo, ela experimenta situações de competição, de enfrentamento, de colaboração, de tomada de decisões, etc., que não comprometem sua vida real. Portanto, trata-se de um exercício seguro para suas experiências da vida cotidiana. É na interação social que a criança entra em contato e se utiliza de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca leva-a a coordenar idéias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentam em diferentes situações e diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes, concomitantemente, na criança. Inicialmente estas funções apresentam-se de forma embrionária. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na interação com os outros que permitirá o desenvolvimento na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Do estágio de cinco a seis anos em diante, a criança continua a se aperfeiçoar e desenvolver constantemente suas habilidades. Nas brincadeiras, ainda busca divertimento constante com o faz-de-conta elaborado e com jogos complicados ao ar livre ou em ambientes fechados (Sheridan, 1990). Quando brincam em grupo, onde há possibilidade de livre comunicação, os sinais de liderança aparecem claramente. A criança que assume o papel de líder decide quais papéis as outras do grupo irão assumir, sendo que é ela quem concordará ou não com mudanças nos mesmos. Pode-se observar articulação meticulosa destes papéis e regras, que são claros para os que estão brincando.

O meio em que a criança está envolvida é um outro elemento que representa forte influência sobre seu comportamento, crenças e atitudes. Verifica-se que o seu desenvolvimento se dá em conseqüência da modificação das estruturas internas da criança a medida em que ela interage com o meio. O comportamento sexual seria o resultado de um processo individual de síntese de componentes extraídos de muitos modelos (pais, professores, companheiros, personagens da TV, etc.). Assim, cada criança tornar-se-ia homem ou mulher a partir da sua história pessoal de socialização (Rappaport, 1981). Este processo resulta em maior consciência das diferenças naturais e sociais dos papéis femininos e masculinos, iniciando-se com isso a divisão nos grupos por sexo, que se tornarão mais claros a partir de brincadeiras espontâneas.

Este processo de crescimento sofre uma quebra quando a criança entra na escola. No Brasil, em grande parte das escolas, a entrada da criança no primeiro grau, significa grande redução nas brincadeiras; é o início do "levar a vida a sério". As tarefas escolares e o estudo formal ganham importância acentuada, ao ponto de as brincadeiras na

escola se tornarem, em grande parte, proibidas. A criança passa a maior parte de seu dia sentada, sem direito a movimentos mais livres e amplos. A hora do recreio, que seria de esperar como o momento de liberação da energia acumulada, da atividade lúdica, é um período que também tem limitações (Emmel, 1990).

As brincadeiras que envolvem movimentação global, como o pega-pega, os jogos de bola, etc. são, em geral, reprimidos com veemência. Os espaços físicos, por sua vez, não oferecem opções de outras brincadeiras. Na maioria das escolas, o que se vê são pátios pequenos ou sem planejamento algum para as atividades, mesmo as mais silenciosas. Raramente existem brinquedos ou materiais disponíveis para as brincadeiras. As quadras de esportes, que poderiam se constituir numa opção de lazer, são fechadas e reservadas aos horários de aulas de educação física. Nesta conjuntura, da criança é retirado o direito de ser criança. As brincadeiras passam a ser atividades indesejadas e até mesmo proibidas pelos adultos, relegando-se a um plano ínfimo todo o seu importante papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (Emmel, 1990).

Assim, a entrada na escola se constitui, muitas vezes, num período crítico do desenvolvimento, em virtude das mudanças que acarreta na rotina e no ambiente, numa fase de pleno crescimento físico e psicológico do indivíduo. O primeiro afastamento prolongado do grupo familiar, associado à primeira introdução em um grupo formal pré-estabelecido, com normas e sistemas de comunicação próprios, são alguns dos aspectos críticos dessas mudanças (Marturano, 1977). Diante disso, não é de estranhar a ocorrência ou o detectar de desvios no desenvolvimento nesta fase, como bem ressalta Betetto (1987), levando à alta incidência de reprovação e de outros problemas. Estes, entretanto, têm sido estudados mais no que tange à aprendizagem acadêmica, ficando outras áreas em descoberto.

No exterior, uma série de estudos vem focalizando mais diretamente a aprendizagem de comportamentos sociais, desde a década de setenta, sendo de lembrar o trabalho de Chazan e Jackson (1971). Estes autores analisaram, em algumas áreas da Inglaterra e País de Gales, os problemas de desadaptação, concluindo que estes aparecem já ao nível da pré-escola. Estes autores constataram que 24% das crianças estudadas pertencentes a classes pré primárias urbanas e rurais, apresentavam algum sinal de desvio de comportamento em relação às normas desejáveis, segundo avaliação dos professores; nas comunidades de classe social inferior, a incidência de problemas foi significativamente maior do que na classe média.

Vários outros estudos têm demonstrado a preocupação que os pesquisadores da área têm tido com esta fase de desenvolvimento da criança. Todavia, no Brasil, há insuficiência de dados quanto ao desenvolvimento social de crianças em idade escolar e as variáveis que o afetam estão ainda por merecer maiores investigações.

Bandura (1977) desenvolveu uma teoria de aprendizagem social, onde enfatiza a importância dos processos vicariantes, simbólicos e auto-reguladores no funcionamento psicológico. Segundo essa teoria, as pessoas não são exclusivamente dirigidas por forças internas, nem são compelidas só por estímulos ambientais. Nela, o funcionamento psicológico é descrito, sobretudo, em termos de interação contínua e recíproca de determinantes pessoais e ambientais. A imitação e a influência de modelos comportamentais são determinantes do comportamento.

A teoria de Bandura pressupõe que a criança forma um conceito ou representação cognitiva de comportamento através de experiências informativas, como observando um modelo ou ouvindo instruções verbais. Em ocasiões subseqüentes, o aprendiz pode usar esses conceitos como padrões ou guias de representação para o desempenho. A interação com o outro – seja ele um adulto ou uma criança mais experiente – adquire, assim, caráter estruturante na construção do conhecimento, na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva, fornecendo novas bases para novas aprendizagens.

O adulto tem o papel de mediador das relações entre a criança e os diversos universos sociais com os quais ela interage, o que possibilita a criação de condições para que se constitua como indivíduo social, adotando condutas, valores, atitudes e hábitos de um grupo ou cultura específica. Gradativamente, as crianças desenvolvem “capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros” (Brasil, 1998).

Emmel (1990) verificou que o adulto exerce influência determinante nas interações das crianças com o brinquedo. Nas atividades em grupo, o adulto pode auxiliar na organização do espaço, estabelecendo regras e condições para o desenvolvimento de atividades, sancionando ou estimulando modalidades específicas de comportamento social entre elas. Auxilia, também, na distribuição de funções, permitindo que adquiram autonomia para fazê-lo e no estabelecimento de um clima de segurança, confiança e afetividade. O adulto exerce ainda o papel de sinalizador da adequação do conjunto social da criança, elogiando e mostrando limites quando necessário.

Outro aspecto enfocado pela teoria da aprendizagem social é o da utilização de símbolos. Através de símbolos verbais e imaginativos, as pessoas processam e retêm experiências sob formas representacionais que servem como orientadoras de futuros comportamentos. Sem a possibilidade de simbolização, os seres humanos seriam incapazes do pensamento reflexivo.

Esta teoria atribui ainda papel central aos processos auto-regulatórios. Através da organização dos elementos ambientais, da produção de conseqüências geradas por comportamentos e correspondentes cognitivos de apoio, as pessoas são capazes de exercer, em alguma medida, o controle de suas ações. O reconhecimento da capacidade das pessoas para autodirigir-se proporcionou impulso para pesquisas sobre paradigmas auto-regulatórios, nos quais os indivíduos, por si mesmos, servem como agentes de suas próprias mudanças.

Outro fator que exerce influência no comportamento social de uma criança é a experiência social. A participação em grupos é de fundamental importância neste processo, como parte do percurso do desenvolvimento da aprendizagem social (Behnke e Fetkovich, 1984).

Baseado nesse enfoque, a pesquisa desenvolvida procurou estudar a interação social em grupos de crianças em situação de brincadeira (confecção de jogos e brincadeiras com jogos industrializados).

Grande parte das pesquisas sobre o uso de brinquedos para o desenvolvimento geral e o desenvolvimento social da criança centra-se em estudos com crianças de pré escola

ou menores. Poucos são os trabalhos que enfocam a importância dos jogos para o escolar. Isto possivelmente se deva, em parte, à maior facilidade em extrair dados de crianças menores. No entanto, se o foco de atenção se dirige para a criança de idade escolar, não é difícil concluir da importância de buscar maiores informações e dados sobre esta população. Sobretudo, quando esta se caracteriza por uma população oriunda da zona rural, que não conta com assistência especializada para as crianças que freqüentam a escola.

Em síntese, este trabalho se justifica por focalizar uma área carente de dados, especialmente na realidade brasileira, por viabilizar uma contribuição científica sobre a real função de algumas atividades para o desenvolvimento de um repertório social, por atender a uma demanda da escola e das crianças menos privilegiadas e por se inserir dentro do enfoque profissional-pesquisador, gerando, da própria ação profissional, dados científicos relevantes para a retroinformação da mesma.

Objetivos

Diante das colocações apresentadas, este trabalho teve por objetivo o estudo comparativo do desempenho interativo de três grupos de crianças de 8 a 10 anos, pertencentes a famílias de zona rural, durante a participação em jogos em grupo.

Método

Sujeitos

A amostra de sujeitos desta pesquisa foi composta por três grupos de 5 crianças com idades variando entre 8 e 10 anos de idade, todos pertencentes a uma comunidade rural próxima à cidade de São Carlos (Estado de São Paulo). Foram definidas com fazendo parte desta categorização as famílias cuja renda não ultrapasse a faixa de cinco salários mínimos e cuja formação acadêmica dos pais equivalessse a, ao máximo, o curso primário.

Todas as crianças cursavam o ciclo básico. A especificidade do grau de escolaridade se justifica pelo fato de se reconhecer que esses dois primeiros anos representam uma base importante para o desenvolvimento da habilidade social. É durante este período que as exigências sociais se tornam mais acentuadas, na medida em que a criança inicia uma vida mais independente da família, forçando-a a estabelecer outras relações afetivas e sociais, seja quer com professores, quer com colegas, de forma individual e no relacionamento com grupos. Por esta razão, esta é uma fase crítica, na qual as defasagens de desenvolvimento nesta área, possivelmente existentes, se tornam mais visíveis, pelas próprias exigências de socialização que se encontram, agora, menos encobertas.

Procedimento

O critério estabelecido para a seleção inicial das crianças foi o contato com os professores responsáveis pelas classes, que indicaram, dentre seus alunos, aqueles que

apresentavam problemas de aprendizagem, associados a distúrbios na atenção e no comportamento, concomitantemente.

Pré-teste de avaliação do desenvolvimento social, cognitivo e de linguagem (Emmel, 1990) foi aplicado em todas as crianças indicadas e seu resultado determinou a formação de três grupos de cinco crianças cada um, que compôs a amostra de sujeitos. Dois deles foram grupos experimentais e um constituiu o grupo-controle.

Atividades

As atividades para análise foram *construir jogos e jogá-los*. Em uma das sessões os sujeitos participavam da construção de um jogo e na sessão seguinte a atividade era colocar em prática as regras daquele jogo. Houve um total de dez sessões, com intervalo de uma semana entre cada uma, durante as quais os sujeitos construíram cinco diferentes jogos. O grupo controle não participou da construção dos jogos e brincou com jogos industrializados durante este período.

Situação da Coleta

As sessões experimentais tiveram lugar em uma casa cedida pelo Centro Comunitário de Água Vermelha (Subdistrito de São Carlos), em uma sala de 12 metros quadrados. Esta sala estava mobiliada com 1 mesa e 6 cadeiras.

A coleta de dados foi realizada com o auxílio de aparelhagem de vídeo-teipe. A opção por essa forma de coleta deve-se ao fato de favorecer, de forma bastante significativa, o registro dos comportamentos, permitindo maior fidelidade nas observações. O aparelho de vídeo-teipe tem a vantagem de permitir rever as cenas de interesse tantas vezes quanto necessárias, além de possibilitar a obtenção de dados que, à observação a olho nu não seria possível, ou, no mínimo, ficaria incompleta. A aparelhagem de vídeo-teipe permaneceu em um dos cantos da sala, sobre uma pequena mesa, a altura de 1,20m do chão.

O material utilizado pelas crianças do grupo experimental foi composto por tintas, pincéis, rolinhos de espuma, tecidos, cola, papel, giz de cera, fita crepe e botões.

Para o grupo-controle foram utilizados os seguintes jogos: futebol de botões, corrida de cavalos, bingo, jogo do pomar e 1 jogo de canetas hidrocolor.

Técnicas de Registro

Todas as sessões de intervenção foram filmadas em vídeo-teipe. Um protocolo de registros das observações do vídeo foi desenvolvido, tendo em vista os comportamentos de interesse para a investigação.

As sessões dos grupos experimentais dividiram-se em sessões de *construção de jogos*, intercaladas com sessões de *jogo*, com brinquedos industrializados.

A seqüência das sessões ficou assim estabelecida:

Para os grupos experimentais:

1ª Sessão: Confecção de um avental para ser utilizado durante as sessões

2ª Sessão: Pintura do avental com as iniciais dos nomes de cada componente

3ª Sessão: Construção do jogo *corrida de cavalos*

4ª Sessão: Utilização das regras da *corrida de cavalos*

5ª Sessão: Construção de *futebol de botões*

6ª Sessão: Utilização das regras do disponível em vídeo

7ª Sessão: Construção de um *bingo*

8ª Sessão: Utilização das regras do *bingo*

9ª Sessão: Construção do jogo *brincando no pomar*

10ª Sessão: Utilização das regras do jogo *brincando no pomar*

Para o grupo controle:

1ª Sessão: Confecção de avental para ser utilizado nas sessões de Terapia Ocupacional

2ª Sessão: Pintura do avental com as iniciais dos nomes de cada criança

3ª e 4ª Sessões: Jogo *brincando no pomar*, segundo as regras conhecidas pelo grupo, através de um brinquedo industrializado

5ª e 6ª Sessões: Jogo *futebol de botões*, com um jogo industrializado

7ª e 8ª Sessões: Jogo *bingo*, com um jogo industrializado

9ª e 10ª Sessões: Jogo *brincando no pomar*, com um jogo industrializado

Resultados e discussões

As análises dos dados buscaram responder algumas questões elaboradas a partir dos objetivos, relativas ao resultados do processo de intervenção, como interações ocorridas com maior freqüência entre os membros dos grupos, influência da atividade no desempenho interativo dos sujeitos e a influência que as situações de presença e ausência do adulto tiveram nas interações entre os sujeitos.

O procedimento utilizado para a análise desses dados tomou por base medidas de freqüência, a partir das quais o material foi submetido a uma análise quantitativa e qualitativa. Os resultados aqui apresentados seguiram a ordem de execução das etapas de pesquisa.

Observações em sala de aula

A fase de observação do comportamento das crianças em sala de aula (num total de 54 crianças observadas) permitiu destacar uma grande freqüência de comportamentos de Desatenção (em 92,5%), Apatia (em 92%), Agitação Motora (em 68,5%) e, em menor freqüência, provocação aos colegas (40%) e retraimento (22,2%).

Avaliação inicial

Das 54 crianças chamadas para a fase de avaliação, 45 compareceram. O roteiro de avaliação seguido foi elaborado para avaliação das áreas de *linguagem, cognição e social* (Emmel, 1990) e forneceu um perfil dos sujeitos, permitindo a composição dos grupos a partir de seus resultados. A Tabela 01 apresenta os resultados resumidos desta avaliação.

TABELA 01-RESULTADO DA PRÉ-AVALIAÇÃO

Porcentagem de Acertos (%)	Número de Sujeitos
+ de 90	0
De 70 a 89,9	14
De 50 a 69,9	21
De 30 a 49,9	07
Menos que 30,0	03
TOTAL	45

A maior concentração de sujeitos ficou com resultados que variam de 50 a 69,9% de acertos na avaliação. Por esta razão, esta foi a amostra escolhida para o trabalho de pesquisa.

Resultados na pré e pós-avaliações

As tabelas 2 e 3 e as Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam as porcentagens de acertos obtidos, em médias grupais e individualmente, na pré e na pós avaliações. Através desses dados pode-se destacar que tanto os grupos experimentais quanto o grupo controle foram beneficiados com a intervenção proposta.

TABELA 02 – MÉDIAS GRUPAIS E DIFERENÇAS ENTRE PRÉ E PÓS-AVALIAÇÕES

SUJEITOS	% Pré Avaliação	% Pós Avaliação	Difer. Perc. Pré e pós
Grupo A (Exper.)	62,2	82,2	20,0
Grupo B (Exper.)	57,6	80,6	23,0
Grupo C (Contr)	61,7	81,4	19,7

TABELA 03: MÉDIAS GRUPAIS OBTIDAS NAS ÁREAS DE LINGUAGEM, COGNIÇÃO E SOCIAL.

Grupo A(Exp)	Média Pré	Média Pós	% de Ganhos
Linguagem	62,8	85,1	+22,3
Cognição	60,5	78,2	+17,7
Social	63,4	84,0	+20,6
Grupo B (Exp)	Média Pré	Média Pós	% de Ganhos
Linguagem	50,6	88,3	+37,2
Cognição	62,9	72,0	+9,1
Social	59,5	81,4	+21,9
Grupo C (Cont)	Média Pré	Média Pós	% de Ganhos
Linguagem	61,1	89,4	+28,3
Cognição	50,0	66,8	+16,8
Social	61,7	81,4	+19,7

Fig. 1- Grupo A (Exp)- Resultados da Pré e Pós Avaliações

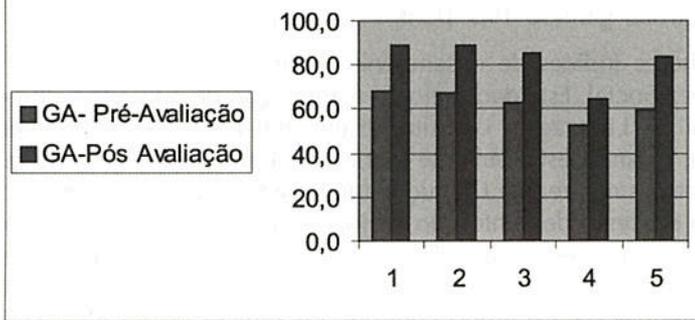


Fig. 2- Grupo B (Exp)- Resultados da Pré e Pós Avaliações

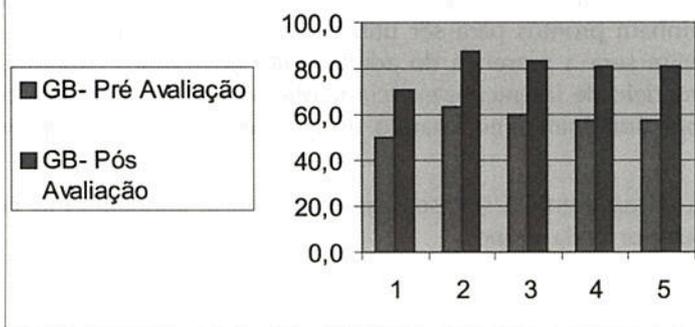
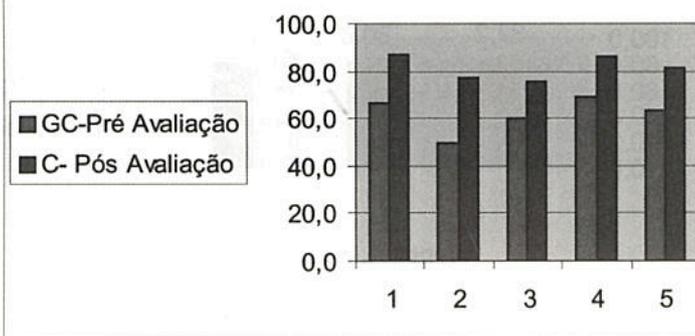


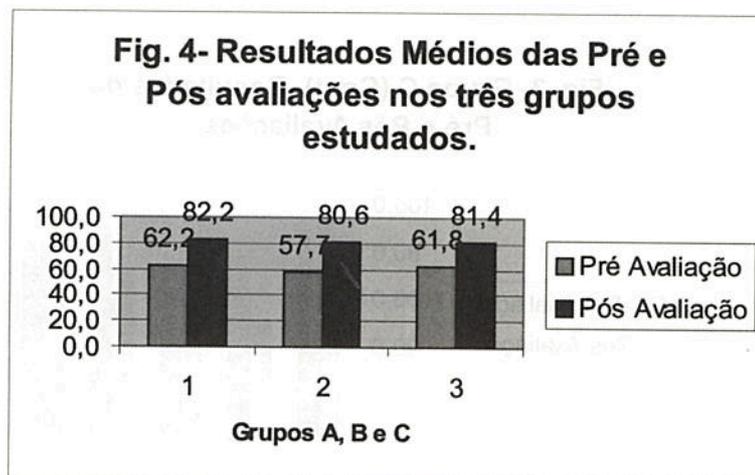
Fig. 3- Grupo C (Cont)- Resultados da Pré e Pós Avaliações



Os dados acima mostram que os grupos experimentais (A e B) foram os que mais ganharam em termos de desenvolvimento global, entre o pré e o pós-teste. Através delas, depreende-se que o grupo A obteve uma média de 20 pontos percentuais de ganhos entre a pré e a pós avaliação; o grupo B ganhou 23 pontos percentuais e o grupo C (Controle) ganhou 19,7 pontos percentuais.

Os melhores índices de desempenho ocorreram dentro da área da Linguagem, seguida da área Social. Este dado reforça a afirmação de que o trabalho esteve centrado na área social. A Linguagem constitui-se em um dos mais importantes elementos da comunicação, estando estreitamente associada à atividade social de qualquer sujeito. Os ganhos obtidos na área de Cognição foram obtidos em decorrência do contato com os objetos do processo de confecção do jogo e da comunicação entre os elementos do grupo durante as sessões. As atividades sugeridas aos dois grupos experimentais (confeccionar jogos e jogá-los) permitiram maior número de interações sociais do que as atividades sugeridas para o grupo controle. Os índices observados na área da Linguagem não apresentam diferenças significativas entre os grupos experimentais e o grupo controle. Esta habilidade foi sendo desenvolvida através dos contatos do grupos com seus pares. Nos grupos experimentais, a programação do ambiente, fornecendo o máximo de materiais de uso conjunto, fez com que as crianças se esforçassem para contatar umas às outras, para trocar idéias sobre o jogo que estava sendo construído, para empréstimo de material, etc. No grupo controle este espaço não existia, uma vez que os jogos já vinham prontos para ser utilizados. Por outro lado, os sujeitos do grupo controle estavam sem a presença do adulto, que, nos grupos experimentais, além de servir como modelo de interação, exercia também um certo grau de controle sobre as falas do grupo, principalmente quando estas se desviavam do objetivo principal da atividade.

A Figura 04 apresenta a síntese desses resultados, apontando as porcentagens de ganhos obtidos por cada grupo.



Através desses dados, verifica-se que os três grupos obtiveram um desempenho que nos permite sugerir que todos os sujeitos se beneficiaram da situação da pesquisa.

Contorno das interações ocorridas durante os atendimentos e sua relação com as atividades propostas.

O brinquedo industrializado e o brinquedo confeccionado.

Embora os dados numéricos não tenham registrado diferenças acentuadamente grandes entre os grupos experimentais e de controle, a análise qualitativa dos resultados mostrou diferenças de interação entre o grupo de crianças que se dedicaram a confeccionar os brinquedos e aquelas que brincaram com os jogos industrializados. As crianças dos grupos experimentais tinham basicamente dois tipos de tarefa para ser realizadas: uma que se compunha da confecção do jogo e uma outra sessão caracterizada pelo jogo em si. Dessas duas situações, a que mais propiciou a interação entre os membros foi a situação de confeccionar jogos.

A necessidade implícita nessa atividade de conversar e discutir com o grupo, como, por exemplo, dar forma ao jogo que estava sendo construído e manusear o material disponível para confeccioná-lo, obrigava a freqüentes trocas e o trabalho de imaginação exigido para criar um novo jogo facilitou o contato construtivo entre os membros dos grupos. A fase seguinte, de jogar o jogo construído, embora não exigisse tantas trocas como na fase anterior, foi bastante rica, uma vez que o entusiasmo pelo brinquedo tornava a sessão extremamente motivadora. Nessas sessões foram maiores as oportunidades de diálogo, que se faziam sempre através do brinquedo, funcionando este como um objeto intermediário entre as interações mantidas do sujeito com um colega, do sujeito com o adulto e do sujeito com o grupo.

As crianças do grupo controle só vivenciaram a fase de jogar com um jogo industrializado e apresentaram alguns resultados distintos. O design (aparência geral, cores, formas) dos jogos industrializados constituem-se em um fator de atração indiscutível. Nesse sentido, o grupo controle mostrou-se com motivação também elevada para participar das sessões, embora a motivação tivesse origem diferente daquela que impulsionou os outros dois grupos.

Concluindo, parece razoável pensar que o jogo, em geral, seduz pelo visual, enquanto confeccionar um jogo para si seduz pela proposta.

Influência da presença do adulto nas interações mantidas entre as crianças.

As interações, especialmente nas primeiras sessões, foram maiores na ausência do adulto do que na presença desse. Nas sessões seguintes, essa interferência diminuiu, fazendo com que ocorressem interações positivas tanto na presença quanto na ausência do adulto. Independente disso, observou-se maior organização das atividades interativas à medida que o tempo passava, fazendo supor uma certa influência do fator aprendizagem através do modelo.

Embora diferem as individuais tenham ocorrido, houve tendência geral de um fortalecimento gradativo das interações.

Ainda em relação à função do adulto, este mostrou desempenhar a função maior de ajudar o grupo a organizar não só suas atividades como seqüência de interações dentro delas. Na ausência deste, as interações e as atividades pareceram ocorrer de forma desordenada, o que ficou claro dentro do grupo controle. O adulto funcionou como um modelo que era, muitas vezes imitado por algum outro elemento, em geral o líder, quando estava ausente.

Considerações finais

Considerando-se com eixo principal da pesquisa o estudo das interações entre os sujeitos, o planejamento das atividades para o período de intervenção considerou a importância de uma graduação, não tanto de complexidade das tarefas, mas principalmente das possibilidades dessas interações ocorrerem.

Apesar dos sujeitos da pesquisa participarem de uma mesma comunidade e já terem tido contato interiores uns com os outros, seu nível de interação inicial mostrou-se muito além do esperado, ocorrendo, basicamente, por duas vias inadequadas: ou as crianças se mostravam extremamente tímidas, não conseguindo participar das atividades do grupo; ou se mostravam extremamente agitadas, sem possuírem igualmente algumas das capacidades necessárias a um bom contato social, como por exemplo a colaboração em atividades conjuntas, a capacidade de diálogo, etc.

De um modo geral, todos os grupos se beneficiaram da situação planejada para a pesquisa, obtendo ganhos significativos para o seu desempenho em situações que exigem a interação com seus pares. Formas mais adequadas de se relacionar foram discutidas e desenvolvidas com um grau satisfatório de motivação dos sujeitos.

Analisando a evolução obtida pelos grupos experimentais e pelo grupo controle, constatou-se que ocorrerem evoluções na competência social de todos os grupos, embora esta tenha se dado de forma mais lenta e desorganizada no grupo controle do que nos grupos experimentais. Estas diferenças se devem, supostamente, aos incentivos do adulto nos grupos experimentais, o que permitiu uma resposta mais imediata aos estímulos de correção de atitudes inadequadas. As crianças tiveram a oportunidade de discutir situações que envolveram experiências pessoais de contato social, o que não ocorreu no grupo controle. Por outro lado, a pré-organização das atividades e dos materiais, somada aos incentivos fornecidos pelo adulto certamente influíram para que os grupos experimentais tivessem obtido, no cômputo geral, atuação interativa mais abrangente e adequada do que o grupo controle. Este resultado é indicativo de que a forma como se oferecem os estímulos é fundamental para os resultados que se pretende obter. A direção do adulto pareceu facilitar a adaptação e a aprendizagem dos sujeitos. Esta conclusão confirma o que Bandura (1977) ressaltou, ao afirmar que, como resultado a exposições repetidas a eventos modelados, os observadores extraem características e formam imagens dos padrões comportamentais. As atividades são raramente desempenhadas da mesma forma em ocasiões repetidas, o que sugere que cada pessoa processa a modelação de acordo com sua história e suas experiências passadas. Isto

não invalida a hipótese de que o grupo controle chegasse, mesmo que tardiamente, a um modelo interativo próprio e até adequado.

Este trabalho demonstrou a importância da necessidade do desenvolvimento de atividades complementares às atividades de sala de aula nessa escola rural da região de São Carlos. A falta de oportunidades de desenvolver habilidades sociais, de linguagem e cognitivas em uma situação lúdica, faz com que a concepção de aprendizagem se torne muito dura, restringindo-a a uma situação de extrema contenção do aluno.

Vê-se como necessário repensar a forma como as programações de ensino vêm sendo desenvolvidas dentro das escolas, a fim de propiciar melhor aproveitamento do potencial que o aluno traz. As médias de ganhos obtidos pelos sujeitos dessa pesquisa mostram claramente que um pouco de estímulo à expressividade da criança pode fazê-la crescer significativamente em pouco tempo, diminuindo o risco de se tornar marginalizada perante os colegas e a própria instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning and personality development**. New York: Holt Rinehart e Winston, 1993.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. London: Prentice-Hall Int, 1977.
- BEHNKE, C. J.; FETKOVICH, M. M. Examining the reliability and validity of the play history. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 38, n. 2, p.94-100, 1984.
- BETETTO, A.M.B.S. **Alfabetização de crianças com atraso no desenvolvimento através da instrução programada e treinamento em serviço de professores**. Tese (Doutorado) – IPUSP, São Paulo, 1987.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília, 1998. VI.
- BROUGÈRE, C. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 1995.
- EMMEL, M. L. G. **Interação social: a função da atividade**. Tese (Doutorado). – IPUSP, São Paulo, 1990.
- EMMEL, M. L. G. O pátio da escola: espaço de socialização. **Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia**. Ribeirão Preto: FFLCLRP, 1996, p. 43-62.
- MARTURANO, E. M. **Características do comportamento durante o primeiro ano de frequência ao jardim da infância**. Tese (Livre-docência). Depto. Neuropsiquiatria e Psicologia Médica da FMRP, Ribeirão Preto, 1977.
- PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano: uma ciência emergente**. São Paulo: McGraw Hill, 1979.
- RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento: a idade pré-escolar**. São Paulo: EPU, 1981. v. III.
- SHERIDAN, M. D. **Brincadeiras espontâneas na primeira infância – do nascimento aos seis anos**. São Paulo: Manole, 1990.