

Indicadores de resiliência na sala de apoio à aprendizagem: aspectos socioafetivos no jogo Set Game

Indicators of resilience in learning support class: social-affective aspects in the Set Game

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, Francismara Neves de Oliveira

Programa de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

Resumo

A presente pesquisa, embasada no aporte teórico-metodológico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, teve como objetivo analisar os aspectos socioafetivos, indicadores de resiliência, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem, por meio do jogo de regras Set Game. De natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso descritivo interpretativo, o estudo ocorreu em uma escola estadual da cidade de Londrina (PR) tendo participado dele dez alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem no ano de 2012, em 23 encontros. Os resultados permitiram identificar aspectos protetivos, observados nos procedimentos dos participantes avaliados com dificuldades de aprendizagem, sendo estes: interesse na tarefa; envolvimento; enfrentamento dos desafios; autonomia e vontade; capacidade de enfrentamento dos desafios impostos pelo outro; o reconhecimento da perspectiva do outro; e a condição de cooperar. Os resultados ressaltam a importância de espaços de apoio à aprendizagem como possibilidade de construção da resiliência em escolares, de interações dinâmicas e recíprocas, por meio das quais os processos de proteção podem ser produzidos mesmo diante de fatores de risco.

Palavras-chave: Epistemologia genética de Jean Piaget; educação; fatores protetivos; jogos de regras; resiliência; aprendizagem.

Abstract

The present research, based on the theoretical-methodological work of the Genetic Epistemology of Jean Piaget, had as objective to analyze social-affective aspects, indicators of resilience, in students who attend Learning Support Rooms, taken as instrument the game of rules Set Game. The research that had a qualitative nature, classified as descriptive interpretative study of case, has taken place at a State School in the city of Londrina (PR); ten students, who attended Learning Support Classes in the year of 2012, have participated in the research, in 23 meetings. The results have allowed the identification of protective aspects, observed in the procedures of the students evaluated with learning difficulties: interest in the task, involvement, facing challenges, autonomy and determination; capability of coping with the challenges imposed by other, recognition of the perspective of the other and cooperation condition. The results emphasize the importance of places for supporting apprenticeship, as possibilities for construction of resilience in students, with dynamic and reciprocal interactions, by which the protection processes can be built even when risk factors are present.

Keywords: Genetic epistemology of Jean Piaget; Education; protective factors; game of rules; apprenticeship; resilience.

L.R.R. de Carvalho. Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação.

E-mail: lucianarr@sercomtel.com.br

F.N. de Oliveira. Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: francis.uel@gmail.com

1. Introdução

A literatura sobre o estudo da resiliência humana é unânime ao mencionar a familiaridade desse termo com as áreas da Física e da Engenharia, que a definem como a “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica” (Houaiss, 2011). Nessas áreas, a resiliência é relacionada à não deformação do material diante de diferentes pressões e temperaturas, entre outras formas de deteriorização. Nas Ciências Humanas, são considerados “múltiplos e complexos fatores e variáveis na conceituação de resiliência, uma vez que o ser humano, seu principal objeto de estudo, é complexo e dinâmico em sua constituição” (Yunes, 2006, p. 50). A versão atualizada do dicionário Houaiss (2011) também traz como significado, além do comumente utilizado, para o termo resiliência a “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças”.

Barlach (2005), comentando essa definição, discute dois aspectos: por um lado, o conceito de resiliência – entendida como capacidade do indivíduo de superar ou transcender o sofrimento em distintos contextos – parece tornar-se paulatinamente mais familiar, deixando de circular apenas nos meios acadêmicos, como indica sua incorporação pelo dicionário; por outro, a definição apresentada simplifica um fenômeno rico, complexo e dinâmico, praticamente desconhecendo seu intrincado processo de construção e a constante busca para compreendê-lo.

No campo da saúde, os estudos sobre o tema intensificaram-se nas últimas décadas, nesses a relação entre resiliência e risco é explorada e possibilidades de intervenção são investigadas. A ênfase desses estudos é a caracterização da resiliência e de variáveis sociodemográficas na relação saúde/doença. Discutem-se, nesses estudos, as distintas formas de participação da equipe de saúde no processo de cuidado das pessoas, a prevenção de complicações, a promoção da saúde e o estabelecimento de ações de educação para o fortalecimento da adesão aos tratamentos medicamentosos e comportamentais (Bianchini & Dell’Aglia, 2006). O termo resiliência,

neste campo, está relacionado aos processos psicossociais ao longo do desenvolvimento do indivíduo e também pode ser compreendido como a capacidade individual de lidar com a doença, aceitando suas limitações, colaborando com aderência ao tratamento, readaptando-se e sobrevivendo de forma positiva, podendo ser desenvolvida e ampliada ao longo da vida (Taboada, Legal & Machado, 2006).

Nas Ciências Humanas e, em especial, na Psicologia e na Educação, a resiliência não é algo mensurável ou quantificável, mas indica a capacidade de enfrentamento diante de dificuldades encontradas, estando muito mais relacionada aos modos de lidar com as adversidades. Temática presente nas quatro últimas décadas de estudo, a resiliência tem sido tratada como uma conjunção de aspectos que favorecem o enfrentamento das adversidades próprias ao desenvolvimento humano e não como uma espécie de “blindagem” ou invencibilidade do sujeito diante dos riscos aos quais é submetido em suas distintas interações, ao longo do processo de desenvolvimento.

Como afirma Cyrulnik (2001, p. 16), “a resiliência, o fato de se safar e de se tornar belo apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade, nem com o êxito social”. Na perspectiva piagetiana, a resiliência pode ser entendida como uma “qualidade das interações por meio da qual risco e fatores de proteção são transformados de modo interdependente, por processo” (Oliveira & Macedo, 2011, p. 988).

A resiliência se manifesta diante de situações desafiadoras ou de risco e refere-se ao enfrentamento do risco. É construída no interjogo entre os processos de proteção e de risco aos quais o sujeito está submetido. Essa compreensão permite eleger como contexto a Sala de Apoio à Aprendizagem, cujo trabalho específico é destinado aos alunos que não estão acompanhando satisfatoriamente a aprendizagem escolar. Vale ressaltar que os fatores protetivos não são externos ao contexto onde os riscos são produzidos e que esta pertinência ao contexto deve nortear o olhar acerca da resiliência no espaço escolar. O enfrentamento de situações próprias ao desenvolvimento pode ser promovido por ações

que possibilitem a construção de diferentes modos de lidar com os conflitos (cognitivos, sociais e afetivos), presentes nas interações. Assim, a resiliência, neste estudo, encontra respaldo no conceito de interação social, tal como concebido por Piaget; tida como um fator importante à construção cognitiva e, por isso, compreendida como uma necessidade do processo de constituição da lógica, uma vez que o sujeito é convidado constantemente à resolução de conflitos impostos nas interações com os objetos de conhecimento, com o outro e consigo mesmo (Garcia, 2010; Macedo, 1994; Oliveira, 2005; Piaget, 1973a, 1973b; Tortella, 2001; Turiel & Smetana, 1989).

Neste trabalho considera-se que a resiliência pode ser construída por meio dos conflitos cognitivos e do processo de equilíbrio. As situações conflituosas, próprias aos processos de interação, geram perturbações e problemas a serem solucionados e podem permitir aproximação interpares, reconhecimento da perspectiva do outro e a cooperação, que neste referencial teórico significa operar, fazer e realizar conjuntamente.

Ressalta-se que as situações lúdicas, dentre elas o jogo de regras, se constituem espaço propiciador de aprendizagens e resiliência, pois colocam em interjogo elementos que constituem risco e aqueles que constituem fatores de proteção em determinado contexto. O jogo é um instrumento que permite a manifestação de condições favorecedoras ao processo de construção do indivíduo na interação com o outro. Em alusão ao ambiente de jogo, Macedo (2009, p. 50) comenta: “O jogo é tudo aquilo que nele se desenrola (aspectos afetivos, cognitivos, sociais e espaço-temporais) e devem ser observados. Saber observar bem nesse caso é uma forma de intervir, cuidar, planejar, tomar decisões”. Neste sentido a resiliência não é algo externo ao jogo, ao sujeito, às interações ali desencadeadas ou ao contexto no qual o jogo se desenvolve. Os fatores protetivos engendram as trocas e transformações e são evidenciados por meio do jogo de regras. Não se trata de uma propriedade do jogo ou característica do sujeito, mas pertencem à heurística própria do jogo.

A vida implica obstáculos, dificuldades e desafios. Nesse contexto comum a todos os sujeitos em desenvolvimento, a discussão sobre resiliência se estabelece como necessária. Portanto, no entendimento dos estudos atuais os indivíduos estão em processo de desenvolvimento durante todo o ciclo vital e, se em conta o que aponta a literatura especializada, os aspectos positivos e negativos são constituintes desses processos desenvolvimentais. Construir formas melhores e mais adequadas de enfrentamento aos desafios e riscos aos quais se está sujeito constituem os processos protetivos.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, gradualmente, solidificou-se a relação entre o não aprender e a construção da resiliência no cotidiano escolar. A Sala de Apoio à Aprendizagem evidenciou-se como sendo um espaço rico para essa construção, pois trata-se de um programa oficial do Governo do estado do Paraná para atendimento aos alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental que possuem dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e, portanto, não acompanham satisfatoriamente o processo regular de aprendizagem.

A apropriação dos principais elementos envolvidos no trabalho realizado na Sala de Apoio à Aprendizagem pôs em evidência o jogo de regras como um instrumento valorizado e utilizado neste contexto. Assim, por meio do referencial teórico piagetiano, neste trabalho busca-se relacionar o jogo de regras à resiliência, elencados como significativos no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O interesse deste trabalho reside em pesquisar os aspectos socioafetivos da resiliência, tendo em vista que a Sala de Apoio à Aprendizagem recebe alunos com diferentes queixas relacionadas ao não aprender.

Na perspectiva piagetiana, o jogo de regras atua como desencadeador de construções de um sujeito ativo, enquanto os fatores protetivos são considerados estratégias de enfrentamento construídas pelo sujeito em um processo estabelecido pelas interdependências próprias a um contexto que engendra mecanismos de risco e de proteção.

1.1 A resiliência compreendida à luz da perspectiva piagetiana

O conceito de resiliência utilizado neste artigo assume um caráter processual, dinâmico e relativo. Adotou-se aqui o conceito de Cicchetti (2003, p. 20):

[...] processo desenvolvimental dinâmico que reflete evidência de adaptação positiva, apesar de significativas condições de vida adversas [...] A resiliência não é tida como um atributo individual de uma criança que opera isoladamente; ao contrário, é tida como um fenômeno, um constructo hipotético, que deve ser inferido a partir de um competente funcionamento manifesto de um indivíduo, apesar de ele experimentar adversidades significativas.

Esse modo de conceber a resiliência permite encontrar uma interface com a perspectiva teórica piagetiana, como apresentado na introdução, que diz respeito à concepção de um sujeito ativo diante das demandas de desenvolvimento e que constrói formas, elementos, estruturas, estratégias e procedimentos para o enfrentamento de situações desafiadoras pertinentes às interações nas quais está inserido.

O conceito de resiliência não está presente na obra de Piaget, entretanto buscou-se neste trabalho fazer aproximações entre os princípios da teoria piagetiana e o constructo da resiliência. Para tal, analisa-se, a seguir, alguns princípios fundamentais da proposta piagetiana para, à luz deles, compreender a resiliência.

O enfrentamento das situações próprias ao desenvolvimento pode ser promovido por ações que possibilitem a construção de diferentes modos de lidar com os conflitos (cognitivos, sociais e afetivos), presentes nas interações. Nelas, situações conflituosas podem possibilitar perturbações e desafios a serem solucionados (Oliveira, 2005).

Imprescindível ao desenvolvimento, a interação não é substitutiva da ação autoestruturante do sujeito (Piaget, 1977). Portanto, embora a resiliência não seja produzida pelo sujeito à revelia das interações nas quais está envolvido, também não é independente das construções que lhe são próprias.

A interação social, por si só, é considerada,

na perspectiva piagetiana, insuficiente para explicar o desenvolvimento, porém é reconhecida como necessária para compreender como ocorre a assimilação das regras sociais. É responsável, sobretudo, pela determinação do momento em que certas estruturas são construídas, além de exercer papel de consolidação de tais estruturas, por meio das relações interpessoais e do processo de escolarização. Assim, o ambiente atua de maneira direta, fortalecendo as estruturas recém-construídas pelo sujeito, e indireta, pois, ao fortalecê-las, libera o organismo para a construção de novas estruturas.

Portanto, a ação do sujeito é, por sua natureza, transformadora em duas dimensões: do mundo; e de si mesma. De acordo com Oliveira & Macedo (2011, p. 989),

“A ação estruturante do sujeito permite a construção de estratégias de enfrentamento que não existiam nem na situação em si e nem no meio e que, diante do desequilíbrio, foram desencadeadas no processo de conhecer. Nesse sentido, os fatores protetivos engendram e denunciam o trabalho das invariantes funcionais do desenvolvimento – assimilações e acomodações – e não são suficientes em si mesmos, pois implicam na tomada de consciência da própria ação.”

Além disso, as ações revelam-se produtos das interações estabelecidas entre o sujeito e o que se dá a conhecer e, portanto, estão impregnadas de aspectos afetivos e sociais e das significações produzidas em um dado contexto.

Para ser capaz de enfrentar situações adversas, com sucesso ou insucesso, é importante a construção das estratégias de enfrentamento das demandas pelo sujeito. Por sua vez, estas ganham outra significação quando estão ancoradas no processo de tomada de consciência das ações, e, para tal, é preciso que o sujeito possa, reestruturar a própria trajetória, rever possíveis escolhas e, se necessário, reconstruir as ações.

Tomar consciência da ação implica em um processo que evolui gradativamente, partindo dos resultados da ação (aspectos exteriores ou periféricos) para, posteriormente, empreender

a análise dos meios empregados, o que supõe coordenações da ação (aspectos centrais). Uma vez consciente de suas ações e dos meios empregados, o sujeito não mais se limitará às regulações automáticas (conferidas pelas ocasiões de mudança de conduta perante o erro ou o fracasso), mas, sim, terá a possibilidade de escolha, antecipando possíveis desfechos, permitindo adaptação. A isto está relacionada a resiliência.

A ação que permite o enfrentamento da adversidade é construída pelo sujeito mas não individualmente, está vinculada à relação de interdependência estabelecida entre os elementos que desencadeiam o processo de tomada de consciência, sejam eles oriundos do meio, das regulações do sujeito, das interações entre pares. Assim esta ação é permeada pelas significações que o contexto produz. Resiliência portanto, não está diretamente relacionada ao êxito das ações, mas ao processo de construção das ações e da tomada de consciência das mesmas.

Nesse sentido, um erro na estratégia de ação diante do risco é mais fecundo que um acerto fortuito ou, ainda, que uma ação de enfrentamento da adversidade não construída pelo sujeito, mas dada a ele. Isto se relaciona ao conceito de adaptação, na teoria piagetiana, e requer a atividade do sujeito. Almeida (2008, p. 45), acerca dessa questão, analisa:

Por adaptação, compreende-se o processo que modifica o próprio organismo e a ação dele emanada. Significa dizer que os mecanismos de assimilação e de acomodação são responsáveis pela

internalização do mundo externo, ou seja, a assimilação incorpora a realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades, e a acomodação reestrutura os esquemas de assimilação, dando lugar a um novo conhecimento.

Abordar a resiliência na teoria de Piaget suscita o entendimento do conceito de adaptação e seus meandros (ação, abstração) e envolve tanto os fatores de risco quanto os de proteção. Os fatores protetivos se manifestam diante do risco, assim como as afirmações e negações constituem um mesmo processo, integradamente. Desse modo, a adaptação tem um sentido ativo que permite regulações, independente do êxito da ação ao final do processo.

Desse modo, pode-se compreender que fatores de risco e proteção fazem parte de um processo no qual um se movimenta em função do outro, por relações de interdependência. A proposição reflexiva que se faz é de que o balanço entre fatores protetivos e de risco permite construções resilientes ao enfrentamento das condições adversas. Portanto, pensar os contextos dinâmicos de desenvolvimento e as interações que neles ocorrem, é imprescindível para compreender como os processos protetivos podem ser desencadeados e construídos. No recorte dentro do qual a presente pesquisa se desenrolou, o contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem, os fatores protetivos identificados permitem relacionar o jogo de regras Set Game à resiliência, como tratar-se-á na subseção a seguir.

1.2 O jogo de regras e a resiliência

No ambiente escolar, o jogo é empregado como instrumento de ação pedagógica. A Sala de Apoio à Aprendizagem, lócus deste estudo, revela a presença do jogo como elemento do cotidiano. No referencial teórico piagetiano, o *jogo de regras* é considerado um instrumento que provoca o desequilíbrio e que favorece construções. Entende-se que essas construções podem ser relacionadas a fatores protetivos em seu aspecto socioafetivo.

No aspecto afetivo, a resiliência está relacionada aos sentimentos e à organização

da vontade. “A vontade é, simplesmente, uma regulação tornada reversível, sendo neste ponto que ela é comparável a uma operação” (Piaget, 2001a, p. 57). A vontade acontece indissociada do que é cognitivo, pois utiliza o processo da regulação para operar a ação. No *jogo de regras*, isso se torna perceptível, uma vez que, diante de um desafio situacional, o ato da vontade desde o enfrentamento até a finalização da atividade torna-se observável. A vontade implica na solução do problema, assim como no processo de construção das decisões tomadas no jogo. Esse

processo de construção envolve a autorregulação, ou seja, o regular de si mesmo, ou a autonomia. Neste caso, o sujeito produz conhecimento pelo prazer de construir conhecimento, o que significa uma regulação interna.

A inteligência e a vontade, apesar de ambas procurarem o reajustamento da ação, possuem diferentes funções. Quando se tem um problema, a inteligência indaga o meio para atingir o fim, envolvendo a questão de “saber” e “poder” resolvê-lo; já a vontade indaga o problema fim, e isso envolve a questão de “dever” resolver o problema. A afetividade discutida nessa perspectiva teórica está relacionada à vontade. Não é o afeto do outro que move o indivíduo para a ação, e sim a construção do sujeito e a condição de perceber-se como sujeito da ação diante do outro e permeado pela implicação do outro sobre si. Assim, articulam-se os elementos sociais, afetivos e cognitivos na construção de uma estratégia de enfrentamento quer seja do desafio, do desequilíbrio, do risco ou da adversidade. A permeabilidade ao que vem do outro é inerente à condição autoestruturante do sujeito na construção do conhecimento. Por essa razão, afeto e cognição são concebidos de modo distintos, com funções específicas no desenvolvimento, mas relacionados interdependentemente, no referencial teórico de Piaget.

Na relação entre jogo e resiliência, além da condição estrutural da inteligência, há uma condição essencial para o sujeito agir sobre o objeto: ele precisa estar interessado no objeto e isto se dá por meio dos afetos. Os afetos preparam as ações do sujeito, participando ativamente da percepção que ele tem das situações vividas e do planejamento de suas reações ao meio. Nas situações nas quais o jogo se desenvolve, o interesse e os afetos dos jogadores são mobilizados.

Com base nessa compreensão, os fatores protetivos relacionados aos aspectos afetivos, no presente estudo, são identificados como procedimentos dos participantes que revelam interesse na tarefa, envolvimento, enfrentamento dos desafios, autonomia e vontade.

Ao enfatizar os procedimentos dos jogadores este estudo visa apreender fatores protetivos advindos das emoções envolvidas na atividade (no caso, o jogo Set Game), as reações próprias às situações nas quais o jogo está

presente. No contexto de jogo, são evocados esses aspectos da ordem dos afetos, os quais se relacionam, integram-se aos aspectos cognitivos, presentes na situação lúdica. Portanto, uma estratégia “pensada” no jogo é “sentida”, regulada pela vontade, filtrada pelas emoções, carregada de envolvimento afetivo. A isso estão relacionados os aspectos afetivos da resiliência em situação de jogo.

Aspectos sociais envolvidos na construção da resiliência também podem ser observados na situação de jogo. A interação provocada pelo jogo convida os jogadores a lidarem com as regras, o que favorece a cooperação, as trocas interindividuais, e dá movimento à articulação existente entre aspectos cognitivos e afetivos.

A cooperação está diretamente relacionada à capacidade de descentrar, o que permite ao indivíduo o ajuste de seu pensamento ou ação à ação e pensamento dos outros, a partir de relações recíprocas entre os indivíduos que cooperam (Oliveira, 2005, p. 78).

Garcia (2010) complementa que o jogo é um instrumento adequado para desenvolver a cooperação, porque ele é um exercício de descentração e promoção da autonomia. À medida que os sujeitos jogam, o egocentrismo, a descentração, o respeito mútuo vão aparecendo nas jogadas, indicando as construções presentes na estrutura de pensamento.

O egocentrismo é visto, no referencial teórico adotado, como a confusão do ponto de vista do indivíduo com o de outras pessoas. Na situação lúdica, o sujeito fica centrado apenas na sua perspectiva, apresentando dificuldades para observar o jogo do outro e, com isso, realizar antecipações e desenvolver a autonomia. A descentração ocorre quando o indivíduo entende o ponto de vista do outro como uma possibilidade e estabelece coordenações entre seu pensamento e os dos demais, suas possibilidades de jogo e as demais possibilidades no tabuleiro.

A descentração, embora indique mudança na estrutura de pensamento, é oportunizada pela contradição do ponto de vista, contradição advinda da interação com o outro, com a realidade e com os objetos do real. Nesse sentido, considera-se como aspectos sociais da resiliência presentes

no jogo: a capacidade de enfrentamento de desafios impostos pelo outro, o reconhecimento da perspectiva do outro e a condição de cooperar.

Ao se estabelecer uma relação entre jogo e resiliência, na perspectiva teórica de Piaget, as condições positivas do desenvolvimento do indivíduo são enfatizadas e os processos descritos. Isso faz com que a análise das inadequações ou inaptações, ou ainda dos produtos finais, perca sua ênfase. O que significa aceitar as contínuas convocações da vida, da escola, das relações para o enfrentamento de desafios impostos por situações novas, além de significar um convite ao indivíduo para se deixar seduzir pela capacidade de resolver conflitos e vivenciar o prazer em conhecer o novo. Este é o cenário do jogo na compreensão do referencial teórico adotado.

Sintetizando a relação entre resiliência e jogo, retoma-se que a construção do conhecimento articula, por interdependência, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, em

um sistema integrado e dinâmico, conforme aponta Macedo (2009). No caso dessa teoria, conhecimento e vida só se realizam na dialética de suas conservações e transformações, em um contexto de troca, em que elementos do “exterior” e “interior” complementarmente são necessários ao sujeito que conhece e vive.

É nesse sentido que o jogo se constitui como importante possibilidade de construção, sua convocação é para o enfrentamento dos desafios e riscos (resiliência), sugere que o sujeito se permita viver a perturbação advinda do desconhecido para construir formas de lidar com problemas impostos. No jogo, assim como na vida, ser resiliente implica em reorganizações contínuas, regulações e transformações em busca de melhores condições de enfrentamento, estratégias mais aprimoradas e autorreguladas que permitam equilíbrio das ações e do pensamento.

2. Método

Este estudo é de configuração qualitativa, na modalidade descritiva. De acordo com Gil (2008), nesse tipo de pesquisa, os dados são recolhidos sem a preocupação com a quantificação e sua análise deve respeitar a forma em que foram registrados.

Ao longo do estudo procurou-se, em atendimento aos cuidados éticos a serem tomados (Delval, 2002), evitar possíveis danos físicos ou psíquicos, tendo como premissas básicas: o informe sobre a pesquisa; a confidencialidade das informações obtidas e a garantia do anonimato; e a participação voluntária dos sujeitos. Do ponto de vista prático, esse autor sugere que se escreva um pequeno texto descrevendo o tema do trabalho e enfatiza que, no caso de crianças, é necessário que os responsáveis e a escola, se for o caso, sejam informados dos procedimentos e que lhes seja solicitada uma autorização para a participação dos filhos/alunos na pesquisa.

Salienta-se que, mesmo a amostra da pesquisa sendo composta por sujeitos adolescentes, foram tomados os mesmos cuidados destinados a pesquisas com crianças. Estabeleceu-se contato prévio com

a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição e foi conduzida pela pesquisadora uma reunião, ocorrida no final de março, com os dez alunos participantes e os dois professores da Sala de Apoio para esclarecimentos. Foi explicado a eles os aspectos éticos; o funcionamento das oficinas; os objetivos da pesquisa; modos de divulgação dos resultados; a garantia de sigilo; a voluntariedade da participação e da promoção de um ambiente de respeito. Os pais e os alunos participantes assinaram um termo de concordância (ou consentimento) e livre esclarecimento, aceitando a divulgação dos resultados no meio científico, respeitando-se as condutas éticas usuais de pesquisa com seres humanos.

Por fim, ficou acordado que, ao término da pesquisa, tanto a instituição escolar como os alunos participantes teriam acesso aos resultados, através de um exemplar da respectiva dissertação, doado à escola. O projeto foi aprovado pelo C.E.P. S.H./UEL/HU (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos), com o Parecer nº 289/2011.

2.1 Local

A escola selecionada como lócus da pesquisa atendeu duas razões principais: o fácil acesso da pesquisadora e a grande quantidade de alunos (aproximadamente 1.500 alunos) oriundos de outras regiões da cidade, atendidos nesta escola que está localizada na região central de Londrina. Os participantes da pesquisa vêm para a escola no período da manhã e permanecem nela para o apoio que acontece no contraturno,

pois não há tempo suficiente para deslocamento e retorno para as aulas da tarde.

A escola disponibilizou uma sala que era utilizada raramente para reuniões com os pais e que não tinha outra utilidade. Este espaço era menor que uma sala de aula comum. A sala contava com 6 carteiras e 6 cadeiras, era bem iluminada e ventilada.

2.2 Seleção dos alunos participantes

A escolha dos alunos-participantes adotou o critério de organização da Sala de Apoio à Aprendizagem na referida escola. No ano de 2012, a escola convocou, para participarem da Sala de Apoio à Aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, 20 alunos. Porém, no momento da coleta de dados, somente quatro

alunos frequentavam a Sala. Na disciplina de Matemática, haviam sido convocados 27 alunos, entretanto, apenas seis alunos mantinham assiduidade na disciplina. Assim, pela constituição da Sala de Apoio no momento da coleta de dados, pôde-se contar com dez sujeitos da pesquisa que manifestaram interesse em participar.

2.3 Participantes

O presente estudo investiga uma situação em que estão envolvidos alunos do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Londrina (PR) que frequentavam um programa oficial do governo estadual denominado Sala de Apoio à Aprendizagem. O referido programa é destinado ao atendimento de alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental que possuem dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, logo, são aqueles alunos que, na avaliação de seus professores, não acompanham satisfatoriamente

o processo de aprendizagem e, por essa razão, são encaminhados à Sala de Apoio.

Como critérios de inclusão da amostra foram considerados alunos que estivessem matriculados e frequentando a Sala de Apoio e que devolvessem o termo de consentimento assinado por eles e por seus pais. Enquadram-se nestes critérios dez, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino. A faixa etária dos alunos variava entre treze anos e dez meses e 16 anos e dez meses, no período da coleta de dados.

Nome	Data de nascimento	Idade	Gênero
S1	19/03/1998	14 anos	Feminino
S2	19/03/1998	14 anos	Masculino
S3	27/08/1995	16 anos	Masculino
S4	20/09/1997	14 anos	Feminino
S5	18/06/1998	13 anos	Feminino
S6	13/05/1996	16 anos	Masculino
S7	04/10/1997	14 anos	Masculino
S8	29/11/1998	13 anos	Feminino
S9	01/07/1997	15 anos	Masculino
S10	30/10/1998	14 anos	Masculino

Quadro 1 – Informações relativas aos sujeitos

Fonte: Dados da pesquisa.

2.4 Instrumentos

Os procedimentos de coleta de dados foram: oficinas com o jogo Set, nas quais foram empregadas a filmagem das situações de jogo; e a descrição do observado, em diário de campo.

Este jogo oferece possibilidades de trabalhar cruzamentos e probabilidades. No presente trabalho, ele foi adotado porque evoca diferentes arranjos de trios de cartas, suscitando que os jogadores trabalhem com a construção de probabilidades, importante raciocínio presente na estrutura de pensamento formal, nível de desenvolvimento correspondente aos sujeitos do 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta de jogo que permite observar o pensamento em construção e não apenas acertos ou erros como resultado final das estratégias elaboradas pelos jogadores. Entende-se que, ao se observar os procedimentos adotados pelos jogadores no Set, é possível inferir como constroem estratégias de enfrentamento dos desafios impostos em situação de jogo e nas oficinas e a isto se relaciona a condição de construção de resiliência.

O jogador é convidado a relacionar os possíveis trios que atendem aos seguintes critérios de agrupamento:

- critério de igualdade: as três cartas, em relação ao atributo, são iguais; e
- critério de diversidades: as três cartas, em relação ao atributo, são diferentes.

Para ser considerado um *set*, cada um dos quatro atributos (forma, cor, quantidade e preenchimento) deve ser analisado isoladamente, de modo que os critérios de igualdade ou de diversidade sejam respeitados em cada um dos atributos. Há três possibilidades de formação de *sets*:

i) primeiro *set*: todas as figuras têm a mesma cor, a mesma forma, a mesma quantidade de figuras e preenchimentos diferentes;



ii) segundo *set*: todas as cartas têm cores diferentes, formas diferentes, quantidades de figuras diferentes e o mesmo

preenchimento;



iii) terceiro *set*: todas as cartas têm cores diferentes, formas diferentes, quantidades de figuras diferentes e preenchimentos diferentes.



A escolha desse jogo para a presente pesquisa permitiu relacionar os possíveis e o necessário (construção da novidade) à resiliência (construção de estratégias de enfrentamento). Em suma, considera-se a condição de construção do novo como fator protetivo.

A seguir estão as diretrizes do jogo.

- O jogo tem como objetivo identificar, corretamente, o maior número de *sets* (conjuntos de três cartas vencedoras), a partir das 12 cartas abertas na mesa, sendo o vencedor aquele jogador que formar mais conjuntos no final da partida.
- O jogo inicia-se da seguinte maneira um dos jogadores posiciona 12 cartas na mesa, viradas para cima, em uma formação de 3X4. As demais cartas ficam viradas para baixo, em uma pilha no canto da mesa.
- O jogo comporta de dois a oito jogadores.
- O jogo é composto por 81 cartas.
- Há quatro atributos que caracterizam as cartas:
 - cor (vermelha, roxa ou verde);
 - forma (oval, curva ou formato de losango);
 - quantidade (1, 2 ou 3 vezes a mesma figura);
 - preenchimento (cheio, vazio e hachurado).
- Qualquer jogador pode declarar um *set* a qualquer momento. Imediatamente após

a declaração, deve juntar as três cartas que considere um *set*. Os outros jogadores conferem para verificar a validade do conjunto.

- Diferentemente de outros jogos de cartas, não há ordem definida para as jogadas. Qualquer jogador pode fazer uma declaração a qualquer momento.
- Não é permitido aos outros jogadores movimentar cartas ou declarar *set* até que o jogador anterior complete sua jogada, ou enquanto o *dealer* (no caso a

pesquisadora) repõe as cartas abertas na mesa.

- A qualquer momento, se todos os jogadores concordam que não há nenhum *set* na mesa, três novas cartas são adicionadas.
- O conjunto continua até que o baralho acabe. Ao fim do jogo, provavelmente haverá algumas cartas na mesa (talvez de seis a nove cartas) que não formam nenhum conjunto.

2.5 Procedimento para coleta de dados

O contexto empírico englobou 18 dias, nos quais as oficinas com o jogo foram realizadas em dezoito encontros com arranjos coletivos na organização interpares. Os encontros foram realizados no ano de 2012, tendo início no mês de março, com término em maio. Para a realização das oficinas, a escola disponibilizou uma sala que estava desocupada no momento da coleta de dados.

A realização das oficinas aconteceu semanalmente, duas vezes na semana, nos dias em que aconteciam as atividades da Sala de Apoio à Aprendizagem, com duração de 1h30min, distribuídas entre: o momento inicial, com duração média de 15 minutos; o momento do jogo, com cerca de uma hora; e o momento final, nos 15 minutos restantes.

O momento denominado como inicial servia para pedir a autorização do professor para retirar os alunos da sala, selecionar os alunos que jogariam naquela sessão (porque diferentes arranjos interpares eram propostos

em cada encontro) e para conversas livres (assuntos relacionados às oficinas, à escola ou à vida pessoal). O momento do jogo era dedicado à apresentação e à exploração do jogo e outras atividades, como solução e discussão de situações-problema que envolviam o jogo. O momento final objetivava concluir o jogo, organizar a sala e encaminhar os alunos de volta à sala de aula.

Os alunos que frequentavam a Sala de Apoio eram faltosos. Sabendo desse fato, a organização da coleta de dados partiu da proposição de variados arranjos e agrupamentos entre os sujeitos. Houve dias em que a pesquisadora chegou à sala e apenas dois alunos estavam presentes, os quais acabavam jogando em dupla. Em outros dias, a pesquisadora tinha um trio de jogadores e, em outros, quartetos. Com esse arranjo, foi possível realizar, ao total, nove oficinas avaliativas, sendo três oficinas em duplas, três em trios e três em quartetos, garantindo aos participantes a mesma quantidade de participações.

2.6 Processamento dos dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é um processo de organização e compreensão dos dados coletados e a exposição dos aspectos relevantes.

Ao final da pesquisa de campo, computou-se grande quantidade e diversidade de material proveniente de registros escritos (23 oficinas) e filmagens (27 horas). A análise desse material teve o objetivo de construir um sistema formado pelos dados transformados em resultados (pelas interpretações e inferências) e articulados aos

objetivos da pesquisa. Esse sistema pode ser entendido como uma “construção conceitual produzida pelo pesquisador, com o qual representa o que considera serem as atividades mais significativas incluídas no contexto empírico” (Garcia, 2002, p. 57). Dito isto, os procedimentos de análise foram os seguintes.

Num primeiro momento, todas as filmagens foram assistidas sucessivas vezes e transcritas, tendo como objetivo complementar e detalhar os registros feitos no diário de campo. Ou seja, após

a transcrição das filmagens houve articulação das transcrições com as anotações feitas durante a coleta, de modo que, ao final formou-se um registro de cada oficina.

O passo seguinte constituiu-se de leituras

repetidas dos 23 registros finais, visando destacar as situações representativas dos recortes definidos nos objetivos da pesquisa, o que permitiu a construção interpretativa pela leitura dos dados à luz dos elementos teóricos.

3. Resultados e discussão

Os aspectos socioafetivos elencados como indicadores de resiliência foram: reconhecimento da perspectiva do outro, condição de cooperar, descentração, envolvimento, interesse e autonomia. A estes fatores, foi relacionada a discussão da vontade e da autorregulação (Piaget, 1976; 1977). Considerando que os aspectos sociais e afetivos estão imbricados nas construções cognitivas, a resiliência pode ser compreendida pela interrelação entre estes aspectos.

Na teoria piagetiana, a afetividade é a energética da ação. Dell'Agli (2008) explica que, nessa abordagem, a afetividade e a cognição mantêm relação solidária, havendo complementaridade entre ambas. O pensamento

não é governado pelo afeto e nem o contrário se comprova verdadeiro.

A afetividade atua como um regulador da ação, uma vez que o sujeito, frente a uma tarefa, pode apresentar interesse, envolvimento, o que atuaria como um facilitador de sua realização. Porém, esse mesmo sujeito pode apresentar cansaço ou frustração, o que obstaculizaria o desenvolvimento da tarefa. Assim, o que regula a ação do sujeito é o afeto, (Dell'Agli, 2008).

O protocolo a seguir representa um momento de jogo no qual o sujeito S2 demonstra interesse pelo jogo, mesmo não ganhando a partida e disputando com dois adversários mais rápidos (figura 1).

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO	JOGADOR
08	              	  	  	S2

Figura 1: Protocolo representativo de uma jogada entre S2, S4 e S8

Nesta partida o participante conseguiu formar apenas um set. S2 comenta: "Nossa, vocês são muito fominhas, não dão tempo nem pra eu jogar". S8 responde: "Ué! O que você quer que a gente faça? Quer que a gente fique esperando você pegar no tranco?". S4 verbaliza: "Esse jogo é de gente rápida; se você é lento, azar o seu." Com este comentário, S2 fica sem graça, e comenta: "Ah! Ficam falando que eu sou devagar, já, já eu monto um conjunto". S4 e S8 dão risada e a partida continua. Na oitava mesa, os jogadores pedem para acrescentar mais cartas. Em seguida, S2 começa a montar um set. Pega a carta  e volta a observar a mesa; na sequência pega as

cartas  . E diz: "Tá vendo, consegui montar um jogo". S8 diz: "Aleluia". S2 responde: "Melhor formar um do que nenhum". Neste momento, S4 comenta: "Como você se contenta com pouco". S2 responde: "É pouco para vocês, mas, para mim, que nunca monto nada, tô no lucro". Durante a partida disputada, S2 se manteve envolvido, mesmo não conseguindo formar mais sets.

Nesse exemplo, S2 está demonstrando que sua intenção em jogar e viver a experiência é mais importante do que ter a vitória, embora demonstre estar frustrado, porque seria muito melhor conquistá-la. Mas, mesmo frustrado, S2

se mantém envolvido na atividade. O interesse de S2 pelo jogo, manifestado pela vontade de formar um *set*, demonstra que seu afeto pela atividade atua como um facilitador.

O interesse possui dois aspectos, quantitativo e qualitativo. O primeiro refere-se à quantidade de energia que será empregada numa determinada ação, enquanto o segundo diz respeito ao valor, troca afetiva entre o sujeito e objetos e pessoas, os quais, uma vez valorizados, podem ser fonte de novas atividades (Piaget, 1994). O autor esclarece que interesse e valor são sistemas reguladores das ações, sendo que este último não é um sentimento específico e privilegiado, mas uma dimensão da afetividade. Os afetos são a energia que impulsiona o indivíduo a agir, a pensar, a estudar um assunto. Dessa maneira, não é possível inteligência sem afeto. Nas palavras do autor:

Pretendemos então mostrar que, se a afetividade pode ser a causa de comportamentos, se intervém sem parar no funcionamento da inteligência, podendo ser a causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, não constrói ela mesma estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento daquelas em que opera. (Piaget, 1994, p.15).

Mesmo não obtendo o resultado esperado que era o de ganhar a partida e não tendo o mesmo nível dos demais adversários, S2 manteve-se conectado a atividade, mesmo não tendo condições de ganhar o jogo nesta rodada.

Assim como o conhecimento, o interesse não nasce da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, é o

querer vencer os desafios da tarefa que permitiu que S2 elaborasse novas estruturas, para formar o *set* desejado. Este *querer* equivale a um termo afetivo. Piaget o denomina como *vontade* (ou melhor, *força de vontade*).

Dessa forma, o *querer* montar o *set*, depende da força de vontade de S2, de como seu sistema de valores se organiza. Ou seja, para se engajar no jogo é necessário ou que ele tenha a ação de jogar como um valor ou que o jogar seja valorizado como meio para alcançar uma determinada meta.

Segundo Souza (2003), para Piaget a vontade é a responsável pela hierarquização dos sentimentos e valores, pois é essa vontade que permite a regulação de forças em jogo para tomar decisões, julgar e estabelecer metas a serem atingidas.

[...] la voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. En otras palabras, la expresión de la voluntad es la conservación de los valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores (Piaget, 1954/2001b, p. 277).

O jogo manifesta-se como importante instrumento para oportunizar regulações. Sendo a vontade uma força reguladora, por meio do jogo ela pode ser desencadeada. O trecho do protocolo a seguir revela a ancoragem – afetividade e cognição – por meio da qual a regulação das vontades pode ser oportunizada. Na quinta oficina, S8 pergunta à pesquisadora se ela podia jogar naquela sessão, pois tinha gostado do jogo.

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO	JOGADOR
09	          	  	  	S7

Figura 2: Protocolo representativo de uma jogada entre S8, S3 e S7

Os jogadores pediram para que fossem acrescentadas mais cartas na mesa. S8, durante a sessão, ficou observando os adversários, atenta a cada movimento que eles faziam. S8, na mesa 9, comenta com S7: “Agora descobri como você monta os conjuntos”. A pesquisadora pede que S8 explique como ela descobriu a estratégia de S7. S8 responde: “Olha só! Ele espera um jogador começar a montar o *set*, quando o jogador começa a montar e erra, ele acaba devolvendo as cartas na mesa. Ele identifica que conjunto o outro quer montar. Assim, aproveita do erro do outro para formar *sets*. Fica observando, ele sempre monta *sets* após o nosso erro”. S7 comenta: “Então você quis participar dessa rodada para ficar espiando, e agora você vai me copiar?”. S8 responde: “Só quis jogar com você, porque estava interessada em aprender a jogar melhor, pois achava que você fosse inteligente, mas me enganei. A sua estratégia de jogo é muito baixa, você só forma conjunto se aproveitando do erro do outro.” S7 fica sem graça, não respondendo à adversária.

Neste exemplo, fica evidente a relação solidária entre afeto e cognição, pois S8 descobriu a estratégia de jogo do seu adversário observando todos os seus movimentos. Mas, só o fez porque estava interessada em aprender a jogar melhor. Isso leva a pensar que não há conduta puramente afetiva ou cognitiva. A estrutura cognitiva está implicada no desenvolvimento de atividades, ao mesmo tempo em que os afetos atuam. A afetividade atua na atribuição de valor às atividades do sujeito, funcionando como um regulador de energia, ao passo que a inteligência intervém, oferecendo meios e esclarecendo fins (Piaget, 1991). Independentemente de quais sejam os afetos envolvidos, eles permeiam as escolhas, regulam as ações e interferem no funcionamento cognitivo no momento da elaboração das estratégias de resolução do impasse.

Toda a ação se compõe de cognição, relativa aos meios, e de afeto, responsável pelos fins, pela energia, pelo interesse e curiosidade para interagir com o meio, construindo o conhecimento. A criatividade é um fator que revela a motivação. Ela pode ser entendida como a condição de inventar, ter ideias novas e de resolver problemas de diferentes maneiras. Por sua vez, a curiosidade também denota a motivação na busca de ação e (trans)formação

de conhecimentos. Ela pode ser entendida como a tendência para investigar, querer saber. Desse ponto de vista, os objetos, ou mesmo a realidade em geral, só despertam o sujeito quando possuem valor afetivo para ele e possibilitam sua satisfação; necessidades e desejos ilustram essa condição.

Sobre estes últimos, discorrendo acerca dos interesses e dos valores, Bloch (1970) revela que a noção de necessidade comanda imediatamente a de interesse. No jogo, assim como em qualquer outra atividade que o sujeito realize, há o convite para que o sujeito se envolva, implique sua estrutura cognitiva na solução de problemas e desenvolvimento de estratégias. Os aspectos afetivos estão sempre presentes, interferindo em suas atitudes frente à demanda. Outra dimensão também a ser considerada é a do social, uma vez que o sujeito, em contato com outras pessoas, sofre influência das condutas alheias.

A interação social apresenta, aos participantes, situações que requerem coordenações de suas próprias ações ou confrontação de seus pontos de vista, o que pode desencadear modificações na estruturação cognitiva individual. Dito de outro modo, é possível reconhecer a fecundidade das interações sociais na estruturação cognitiva do indivíduo, provocando a superação gradativa de contradições e o estabelecimento de coordenações.

A relação do sujeito com o outro lança demandas, oferece perturbações, apresenta contradições, tendo valor de fonte de progressos cognitivos implicados na construção do conhecimento.

De acordo com Garcia (2010), o sujeito torna-se capaz de, gradativamente, conhecer mais e melhor a si mesmo, mediado por constantes trocas com a realidade, pois interage com ela. No contexto da pesquisa, a proposta de trabalhar com uma oficina de jogos constituiu-se em terreno fértil para a observação e a análise de aspectos cognitivos, afetivos e sociais implicados nos momentos de jogo.

O jogo utilizado é coletivo, o que evidencia as interações nos grupos de jogadores. Na oficina realizada, diferentes dinâmicas foram adotadas. Todos os participantes vivenciaram momentos de jogos em duplas, trios e quartetos. O jogo escolhido envolveu o aspecto competitivo, pois havia sempre um vencedor ao final. Em algumas

ocasiões houve rivalidade, desejo da vitória e, em outras, situações cooperativas.

As dimensões cooperativas e competitivas podem ser observadas em dois distintos fragmentos, exemplificados a seguir. Ressalta-se que a separação dos fragmentos foi feita com o intuito de apresentar momentos de predomínio de um e de outro, mas não ignorando que estes se encontram imbricados. Na verdade, na dinâmica do jogo, eles ocorrem de modo indissociável e isso é considerado extremamente positivo ao contexto das oficinas com jogos.

Em um dos fragmentos (figura 3) destaca-se um momento em que havia 13 cartas na mesa. A pedido dos jogadores, foram acrescentadas

as três últimas cartas. Os jogadores observaram a mesa, mas não conseguiram montar nenhum conjunto. Eles acreditavam que devia haver mais sets na mesa, mas que sozinhos não conseguiam achá-los. Então, S3 perguntou à pesquisadora: “Como essas são as últimas cartas do jogo, não podemos tentar montar os sets juntos?”. A pesquisadora questionou: “Se vocês formarem conjuntos juntos, de quem serão esses sets?” S1 deu a ideia: “Podemos contar os sets que formamos até agora, e ver quem formou menos sets. O que tiver a menor quantidade de sets, fica com os conjuntos que formamos juntos.” S7 e S3 concordam com a ideia. E começam a observar a mesa.

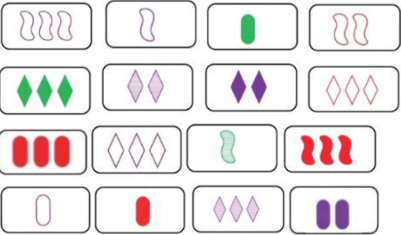
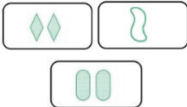
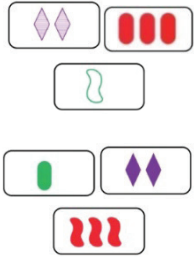
Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO
09			

Figura 3: Protocolo representativo de uma jogada entre S1, S3 e S7

S1 comenta: “Vamos tentar primeiro montar um conjunto com aquela possibilidade de tudo diferente, porque é mais fácil”. Então, S3 pega a carta  e diz: “Vamos tentar com essa”. S7 observa a mesa e comenta: “Agora precisa ser uma com duas quantidades de figuras”. Rapidamente, S1 pega a carta . Os jogadores voltam a observar a mesa e S7 rapidamente pega a carta , montando, assim, o set com todas as cartas diferentes.

S1 comenta: “Acho que agora só dá para montar conjunto com as cartas com o mesmo preenchimento”. S3 pergunta: “Por quê?”. S1 responde: “Observe a mesa, dá uma olhada só”. S3 fica olhando por alguns minutos a mesa e concorda com S1. Então os três jogadores pegam todas as cartas com o mesmo preenchimento e conseguem montar o conjunto.   . S3 comenta: “Agora não tem mais conjunto.” Os outros jogadores concordam

dizendo que precisariam de mais cartas, para formar mais sets.

A condição de adotar a perspectiva do outro é constituinte da cooperação e implica em (co) operar, ou seja, operar junto, conjuntamente. O operar junto com o outro indica necessariamente que não prevalecerá a opinião de um ou de outro, mas que será preciso ajustamento e troca. É compreensível que os participantes, em sua maioria, manifestem diferenças em cooperar, pois a cooperação é fruto de reciprocidade construída nas relações de troca entre uma dupla que se amplia para todas as formas de relação interpessoal. Em todos esses desafios, convida o sujeito a descentrar-se de seu ponto de vista e adotar novas formas de pensamento (Oliveira, 2005).

A cooperação é responsável por muitas transformações ocorridas no desenvolvimento, seja em sua vertente social, moral ou cognitiva. Essencialmente definida como um sistema de operações interindividuais efetuadas em correspondência recíproca, ela permitirá à criança

coordenar seus próprios pontos de vista com os de outrem e confrontar sua experiência imediata com referenciais mais amplos, dotando-a de uma maior compreensão de si e da realidade (Piaget, 1973b).

Na quarta sessão, estavam jogando S2, S4 e S6, a dinâmica deste grupo foi diferenciada das demais, pois os jogadores estavam competindo abertamente quanto a quem ia encontrar os *sets* primeiro. Na mesa seis, as três jogadoras encontraram ao mesmo tempo um conjunto.

Foi necessária uma organização diferenciada, para elas pegarem o *set*. S2 comentou: “Já que as três são rápidas, toda vez que nos achamos *sets* juntas, tiramos dois ou um, para ver quem começa a montar o conjunto”. Desse modo, S6 conquistou o direito de montar primeiro um dos *sets* que estavam na mesa. Assim que S6 terminou de montar o conjunto, S2 rapidamente encontrou o segundo *set* da mesa. E, na sequência, S4 montou o último conjunto da mesa.

Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO	JOGADOR
06				S4
				
				
				
				S6
				
				
				
				
				S2
				
				

Figura 4: Protocolo representativo de uma jogada entre S4, S2 e S6

Competição e cooperação estão indissociavelmente envolvidas na atividade lúdica do jogo, sendo necessárias para o desenvolvimento cognitivo e social (Garcia, 2010). Ambos os polos de uma interação, em especial no contexto de jogo, interferem em aprendizagens válidas ao sujeito não apenas no momento, mas que retornarão à vida em outras ocasiões, como lidar com a frustração de perder, reagir ou não às provocações feitas pelos demais, lidar com suas próprias dificuldades, falhas e potencialidades.

A resiliência se expressa nesse contexto. O progresso do desenvolvimento é a contínua construção de formas mais assertivas, mais resilientes de enfrentamento ao risco. Conforme evolui, complexifica suas construções e encontra novos caminhos para chegar às respostas. Não se trata de evitar ou negar os riscos ou dificuldades ao longo do processo, mas, sim, de atuar frente ao risco.

Cooperação e equilíbrio são constructos compreendidos na teoria como interdependentes

na produção do respeito mútuo, reciprocidade e autonomia na interação entre pares. Neste sentido, constituem elementos de um mesmo processo de desenvolvimento e revelam a passagem para equilíbrios melhores em relações contínuas parte-parte e partes-todo, nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e entre aquelas que se constituem processos internos de desenvolvimento.

É importante lembrar, ainda, que o ato de cooperar requer, acima de tudo, a capacidade de considerar a perspectiva do outro, para que sejam estabelecidas relações de reciprocidade. Portanto, é relevante reconhecer o papel da descentração na análise das tendências cooperativas dos sujeitos nas oficinas.

A descentração, embora indique mudança na estrutura de pensamento, é oportunizada pela contradição do ponto de vista, contraposição advinda da interação com o outro, com a realidade e com os objetos do real. O pensamento descentrado permite ao sujeito ajustar-se ao meio

social. É, portanto, a evolução do pensamento centrado.

O pensamento descentrado é aquele capaz de considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesmo e de um ponto de vista diverso do seu. A descentração nada mais é

do que a superação do egocentrismo, permitindo a discriminação de referenciais diversos ao *eu* e a adoção de critérios recíprocos, fundamentais ao desenvolvimento da cooperação.

O registro da jogada a seguir exemplifica a presença da descentração.

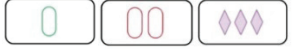
Nº DA MESA	CARTAS DA MESA	CARTAS ACRESCENTADAS	SET FORMADO	JOGADOR
23	      	  	     	S3

Figura 5: Protocolo representativo de uma jogada entre S5, S3 e S1

Na sétima sessão, S5 pede para acrescentar mais cartas, pois não havia *sets* na mesa. S3 comenta: “Será que não tem mais conjunto? Tem tanta carta na mesa.” S5 pede para esperar, pois quer observar a mesa novamente. Ela comenta com S3: “Então tem *set* na mesa!”. S3 responde: “Acho que vi um, mas não tenho certeza.” S5 observa a mesa cuidadosamente, pega as cartas   e comenta: “Falta mais uma.”

Observa a mesa novamente e pega a carta , montando o *set*. Na sequência, S5 diz: “Agora pode acrescentar mais cartas, não tem nenhum *set*, tenho certeza.” A pesquisadora acrescenta mais três novas cartas e, rapidamente, a jogadora monta o *set*   .

Nesta sessão observa-se que S5 teve que analisar os procedimentos e planejar as suas ações para articular as cartas que estavam na mesa e coordená-las. As relações articuladas, organizadas por um planejamento, indicam o avanço das possibilidades de tomada de perspectiva do outro, o que constitui a cooperação e indica a descentração de um único ponto de vista, assim como a autonomia e a autorregulação.

Analisando esse recorte da partida pode-se constatar que a capacidade de buscar o contato

com o outro, de se manter conectado aos pares e envolvido nos grupos oportuniza a descentração e favorece o maior domínio do jogo. A interação dos sujeitos com seus pares atua no sentido de estimular a troca de papéis com seus iguais.

A construção da perspectiva interpares é caracterizada por maior coordenação do jogo, de suas possibilidades, das articulações entre jogadores e seus jogos e os jogos do outro, além de articular o pensamento do outro aplicado ao seu jogo e à dinâmica resultante dessas coordenações. Coordenar tantas possibilidades de criação não é uma tarefa fácil. Isso exige articulação de diferentes pontos de vista, distintamente observáveis, portanto, níveis mais aprimorados de tomada da perspectiva do outro (Oliveira, 2005). À medida que os sujeitos vão descentrando e que seu conhecimento se amplia melhoram a percepção e o relacionamento com as coisas e de uma com as outras.

A autonomia pode ser inferida nos procedimentos dos jogadores, pois estes quando coordenavam as cartas da mesa, elaboravam estratégias e analisavam os procedimentos. A autonomia, para Piaget (2001a), não é o fazer sozinho, a interdependência, é a interdependência entre os elementos. Quando a criança analisa seus

procedimentos no jogo ou em outra atividade, ela se torna autônoma, sendo capaz de construir e aplicar o que aprendeu. A autonomia é de ordem afetiva, cognitiva e social. O aluno autônomo faz escolhas, toma decisões e possui desejo na ação, e isto se constitui em autorregulação. Wadsworth (1996, p. 198) afirma:

“A autonomia ou auto-regulação significa suscetibilidade, vontade ou determinação da criança para se deixar tomar pela desequilíbrio e estar aberta a experiências no processo ativo da assimilação e acomodação e pela seleção de outras experiências necessárias à concretização do que deseja.”

Para Piaget (2001a), toda ação, ou seja, movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade, que nada mais é que a manifestação de um desequilíbrio. Este ocorre quando algo, dentro ou fora do sujeito, se modifica, sendo necessário um reajustamento da conduta em função dessa modificação.

A sala de aula não é um espaço no qual a interação necessite ser constituída; ao contrário, ela se constitui como espaço de interação. Assim, os aspectos socioafetivos permeiam as aprendizagens, quer no jogo ou em uma atividade formal. Reconhecer isto e, mais ainda, perceber nesse contexto a condição do trabalho intencional de promoção da resiliência na escola é fundamental. Encontrar fatores protetivos nesse grupo de sujeitos considerados na escola como aqueles com dificuldades de relacionamento, de

aprendizagem e de trocas interindividuais é muito importante, no sentido de evidenciar que a Sala de Apoio à Aprendizagem é mais que um ambiente para a revisão de conteúdos não compreendidos e Língua Portuguesa e de Matemática. Essa é uma das dimensões práticas dos achados deste estudo. A Sala de Apoio à Aprendizagem, mesmo sendo um espaço que reúne alunos cujo desempenho apresentado não é satisfatório, pode engendrar relações de reciprocidade; motivação para o engajamento na tarefa; senso de pertencimento; dedicação e envolvimento na demanda; tolerância à frustração; controle das emoções envolvidas no ganhar e perder; cooperação e competição, discutidos neste estudo. Aliada a esta dimensão, outra se interpõe: que estes aspectos sejam pensados na promoção de políticas públicas educacionais destinadas ao trabalho com aqueles que não estão aprendendo, apesar de vinculados à escola e em espaço específico para lidar com dificuldades de aprendizagem.

Outra dimensão prática é oportunizar reflexão aos professores que têm utilizado os jogos em seu trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Este estudo reconheceu o jogo como importante recurso metodológico para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem na medida em que elencou aspectos socioafetivos presentes no contexto de jogo, e que interferem nas aprendizagens escolares, oferecendo caminhos aos professores, para que estes lancem mão do jogo aqui descrito e oportunizem ambiente construtivo nestes espaços de atuação.

8 Considerações finais

No contexto educacional, a resiliência pode ser relacionada a distintos fatores e o presente trabalho buscou, dentro do recorte a que se propôs (interações provocadas por um jogo de regras), identificar fatores protetivos manifestos nas situações analisadas. Essa relação esteve pautada nos seguintes princípios.

A resiliência ou fatores protetivos se manifestam diante de situações desafiadoras ou de risco. Essa compreensão permitiu, eleger-se como contexto a Sala de Apoio à Aprendizagem, cujo trabalho específico é destinado aos alunos que não estão acompanhando satisfatoriamente

a aprendizagem escolar, e também reconhecer o insucesso escolar desses alunos como risco diante do qual os fatores protetivos podem se manifestar.

Assim como a resiliência não é um traço do sujeito, o jogo de regras não tem em si mesmo os fatores protetivos. A interação entre os elementos constituintes do jogo, os aspectos constituintes do sujeito e as condições constitutivas das interações (com o objeto e com o outro) é que responderão a formas mais resilientes ou menos resilientes no enfrentamento de desafios específicos.

Tomando por base esses princípios, a complexidade do fenômeno se evidenciou,

impondo um cuidado contínuo para evitar determinismo nos achados do estudo. As questões norteadoras que levaram ao desenvolvimento deste estudo buscaram responder quais fatores podem ser considerados indicadores de resiliência em situação de jogo, pensando nos aspectos socioafetivos nele envolvidos. Logo, compreender como se manifestavam tais aspectos nos procedimentos de alunos que frequentavam a Sala de Apoio, no jogo Set Game, tornou-se a questão central do estudo.

O contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem possibilitou uma aproximação da significação do aprender nesse espaço e oportunizou que os fatores protetivos fossem retirados da própria situação, do contexto, e não advindos de uma realidade não condizente com ela. Portanto, os dados obtidos na pesquisa não indicam padrões de conduta afetivo-sociais resilientes, originados em possíveis ideais de condutas resilientes, mas permitem reconhecer nesta realidade – a dos alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem, participantes do estudo –, o que é significado como protetivo diante de desafios que o jogo, como as situações de aprendizagem formal, suscitam no aluno.

O jogo de regras possibilitou, aos participantes, confrontar o próprio pensamento com o dos demais jogadores e lidar com as confirmações ou contestações advindas dessa confrontação. Esta possibilidade de “checar” o próprio pensamento por meio da interação social é reconhecida como fator imprescindível, corresponsável pela construção do conhecimento.

Observou-se, nos procedimentos dos jogadores, o envolvimento que estes tiveram nas sessões entre duplas, trios e quartetos. A cada carta acrescentada e a cada nova coordenação, o jogo mobilizava o interesse dos participantes,

a continuidade e a busca pelo objetivo do jogo. Mesmo diante de conflitos, a persistência diante do desafio era nítida nos procedimentos. Ainda sabendo que cada jogada era um novo desafio, pela constante alteração da mesa, todos os participantes estavam ativos nas sessões e interagiam entre si. Não se registrou nenhuma desistência dos participantes durante as sessões propostas.

A Sala de Apoio à Aprendizagem se mostrou um espaço apropriado para pensar a construção da resiliência no espaço escolar, pois evidencia risco relativo ao não aprender. Entende-se que os riscos devem ser analisados com distanciamento da visão unilateral que supõe a vulnerabilidade centrada no aluno, o rotula e segrega. Embora não haja um modelo de resiliência, os achados deste estudo indicaram possibilidades de reconhecer nos procedimentos dos jogadores a construção de resiliência em seus aspectos socioafetivos. Entretanto, o estudo tem limitações no alcance de seus dados, sugerindo que sejam evitadas generalizações. Este refere-se aos resultados obtidos em uma das muitas unidades escolares que adotam o programa Sala de Apoio à Aprendizagem. Talvez, considerando-se outro grupo de alunos, outro contexto de organização das atividades de apoio à aprendizagem, resultados distintos pudessem ser encontrados. Indica-se a necessidade de mais estudos que estreitem a relação entre resiliência e aprendizagem e em especial, a resiliência e o campo de estudo das dificuldades de aprendizagem. Sugere-se ainda a realização de pesquisas que envolvam o jogo e as possibilidades que ele evoca na construção do conhecimento, relacionando esses processos construtivos à promoção de resiliência no ambiente escolar.

9 Referências bibliográficas

Almeida, R. L. de (2008). Os aspectos cognitivos e a linguagem verbal: uma interação dos esquemas simbólicos. *Revista Língua & Literatura*, Dezembro 2008, 10(15), 43-62. Retirado em 03/12/ 2012, de world wide web: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/85/164>>.

Barlach, L. (2005) *O que é resiliência humana?*

Uma contribuição para a construção do conceito. Dissertação de Mestrado, Programa de Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Bianchini, D. C. S.; Dell’Aglio, D. D. (2006) Processos de resiliência no contexto de hospitalização: um estudo de caso. *Paidéia*, 16(35), 427-436. Retirado em 15/08/2012, de world wide web: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a13.pdf>.

- Bloch, M. A. (1970). *Traité de psychologie de l'enfant* (vol.4). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Ministério da Saúde. (1996) Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*. Retirado em 12/10/2011 de world wide web: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm.
- Cicchetti, D. (2003). Preface. In: Luthar, S. S. *Resilience and vulnerability: adaptations in the context of childhood adversities* (p. x-xii). Cambridge: Cambridge United Press.
- Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dell'Agli, B. A. V. (2008). *Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- DELVAL, J. *Introdução à Prática do Método Clínico. Descobrimo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Garcia, H. H. G. de O. (2010). *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Garcia, R. de (2002) *O Conhecimento em Construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Gil, A.C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Houaiss, A. (2012) *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão Online. Retirado em 16/10/2011, de world wide web: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jtm?Vervete=resili%EAnciaestype=kex=10ey=10>
- Macedo, L. de. (1994) *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. de. (Org.). (2009). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, F. N. de. (2005) *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades, por meio do jogo xadrez simplificado*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Oliveira, F. N. de; Macedo, L. de. (2011). Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 983-1004. Retirado em 15/08/2011, de world wide web: <http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>
- Piaget, J. (1973a). *Biologia e conhecimento*. (Guimarães, Francisco M., Trad.) Francisco Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1973b). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. (Penna, M. M. dos S., Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos.
- Piaget, J. (1991). *Psicologia e epistemologia* (5ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança* (2ª ed.). São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (2001a). *Seis estudos de psicologia* (21ª ed.). (D'Amorim, A. M e Lima, P. S., Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (2001b). *Inteligência y afectividad*. (Carretero, M., Intro., rev. e notas). Buenos Aires: Editora Aique, (Original de 1954)
- Souza, M. T. C. C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: V. A. Arantes. (Org.).

Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas (pp 57- 70). São Paulo: Summus.

Taboada, N. G.; Legal, E. J. & Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113. Retirado em 15/08/2012, de *world wide web*: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-12822006000300012&script=sci_arttext

Tortella, J. C. B. (2001). *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Turiel, E. & Smetana, J. G. (1989). Conocimiento social y accion: la coordinacion de los dominios. In: Turiel, E.; Smetana, J. G.; Enesco, I. & Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil* (pp.389-407). Madrid: Alianza.

Wadsworth, B. J. (1996). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneiras.

Yunes, M. A. M. (2006) A psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: Dell’Aglío, D. D.; Koller, S. H. & Yunes, M. A. M. (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.